

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2021 – Abril 2022 / Volumen 15 / Número 2

Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>



Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

DIRECCIÓN EDITORIAL

Mg. Cynthia Duk Homad
Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, Santiago de Chile.
cduk@ucentral.cl
<https://www.ucentral.cl/>

EDITOR ASOCIADO

Dr. F. Javier Murillo
Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE
Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid
Madrid - España
javier.murillo@uam.es
<https://www.uam.es/>

EDITORAS INVITADAS EN EL PRESENTE NÚMERO

Dra. Cecilia Simón
Dra. Yolanda Muñoz

COORDINACIÓN EDITORIAL

Dra. Sylvia Contreras Salinas
Dra. Cynthia Martínez-Garrido

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Ana Belén Domínguez Gutiérrez (Universidad de Salamanca, Salamanca - España)
Dra. Sylvia Contreras Salinas (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Eliseo Guajardo Ramos (Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca - México)
Dr. Mauricio López Cruz (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Álvaro Marchesi Ullastres (Universidad Complutense de Madrid, Madrid - España)
Dra. Odet Moliner García (Universitat Jaume I de Castellón, Castellón - España)
Dr. F. Javier Murillo Torrecilla (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Dr. Rolando Poblete Melis (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Paula Riquelme Bravo (Universidad Católica de Temuco, Temuco - Chile)
Dra. Cecilia Simón Rueda (Universidad Autónoma de Madrid, Madrid - España)
Mg. Jaime Veas Sánchez (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Mel Ainscow (Universidad de Manchester, Manchester - Reino Unido)
Lic. Rosa Blanco Guijarro (Universidad Central de Chile, Santiago - Chile)
Dra. Claudia Claquín Donoso (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Mg. Soledad Cisternas Reyes (Comité de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad)
Dra. Windyz Ferreira Hidalgo (Universidad Federal de Paraíba, Joao Pessoa - Brasil)
Dra. Lani Florian (Universidad de Edimburgo, Edimburgo - Reino Unido)
Dr. Seamus Hegarty (Universidad de Warwick, Coventry - Reino Unido)
Dra. Constanza Herrera Seda (Universidad de Santiago de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Víctor Molina Bajamonde (Universidad de Chile, Santiago - Chile)
Dr. Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires - Argentina)
Dr. Arturo Pinto Guevara (Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar - Chile)

EDITA

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE.

I.S.S.N. VERSIÓN IMPRESA: 0718-5480

I.S.S.N. VERSIÓN DIGITAL: 0718-7378

DIRECCIÓN ELECTRÓNICA: <http://www.rinace.net/rlei/>

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile. Santa Isabel, 1278, Santiago de Chile, Chile. Fonos: (56-2) 25851307 – 25826760. inclusiva@ucentral.cl



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N. versión impresa: 0718-5480
I.S.S.N. versión electrónica: 0718-7378
Volumen 15 N° 2
Noviembre 2021 - Abril 2022

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión en relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual, se publica en los meses de marzo y septiembre y es editada en versión impresa y electrónica en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar, RINACE. Los números tienen una sección monográfica, con un tema prefijado y coordinado por un editor invitado, y una sección libre, donde se publican artículos de temática libre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y las prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad, con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 30 de junio y el 30 de octubre, siendo las fechas de publicación el 30 de octubre y el 30 de abril respectivamente (ver normas de publicación en apartado final).

ÍNDICE

Editorial: Seguimos Necesitando a Paulo Freire	11
<i>F. Javier Murillo y Cynthia Duk</i>	
SECCIÓN TEMÁTICA: DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN LA ESCUELA Y EN EL TERRITORIO	
Presentación: Desarrollo Profesional basado en la Escuela y en el Territorio	17
<i>Cecilia Simón y Yolanda Muñoz</i>	
Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools	23
<i>Kyriaki Messiou y Mel Ainscow</i>	
Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas	39
<i>Angeles Parrilla</i>	
Formación Permanente del Profesorado para la Inclusión Educativa, Mediada por Narraciones Fotográficas	53
<i>Antonio Bautista y Laura Rayón</i>	
Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas	67
<i>Cynthia Duk, Rosa Blanco, Fiorella Zecchetto, Carla Capell y Mauricio López</i>	
Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente	97
<i>Cecilia Simón, Gerardo Echeita, Marta Sandoval y M^a José de Dios</i>	
La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva	111
<i>Constanza Herrera-Seda, Carlos Vanegas-Ortega, Esteban Vicencio-Callejas y Katalina Maldonado-Amaro</i>	
Caminando hacia la Inclusión a través de la Investigación Acción Participativa en una Comunidad Educativa	135
<i>María del Mar Herrera Fernández, Carmen Matés Llamas, Diana Farzaneh Peña y Sandra Barrado Fernández</i>	

Dimensiones Clave para el Desarrollo Escolar Inclusivo: Conocimiento Emancipador en una Experiencia de Asesoramiento Colaborativo	155
<i>Ignacio Figueroa-Céspedes, Jorge Soto Cárcamo y Christopher Yáñez-Urbina</i>	
Sistematización de una Experiencia de Inclusión en Educación Secundaria: Estrategia de Formación y Acción Educativa	173
<i>Juan Andrés Elías, Beatriz Anguiano-Escobar, Diana Irasema Cervantes y Rosario Ramírez-Bueno</i>	
Una Experiencia de Aprendizaje por Proyectos Cooperativos. Visiones Docentes y Discentes	191
<i>Blas González Alba, Pablo Cortés González y Analia Leite Méndez</i>	
Colaboración entre Docentes y Directivos: Estudio de Caso del Desarrollo Profesional e Inclusión en Pandemia	207
<i>Juan Pablo Queupil Quilamán, Catalina Cuenca Vivanco y César Maldonado Díaz</i>	
ARTÍCULOS TEMÁTICA LIBRE	
Efectos de la Tutoría entre Iguales como Estrategia de Educación Inclusiva en el Alumnado con Trastorno del Espectro Autista de Educación Infantil y Primaria	227
<i>Elena Martínez y David Duran</i>	
Diversidad Sexual y de Género en Comunidades Educativas de Arica, Chile: Fisura de la Heteronorma desde la Multiculturalidad	247
<i>Verónica Rubio-Aguilar, Patricia Miranda Mamani, Genoveva Tiayna Pacha, Elizabeth Hidalgo Figueroa y Carol Tuna Varas</i>	

EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Editorial:

Seguimos Necesitando a Paulo Freire

We Still Need Paulo Freire

F. Javier Murillo ^{1*}
Cynthia Duk ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad Central de Chile, Chile

Paulo Freire ha marcado tanto nuestra forma de ver la educación, de ver la vida, que nos ha sido imposible resistir la tentación de dedicarle unas pocas palabras en este año que celebramos el centenario de su nacimiento. Sin embargo, se han dicho tantas cosas y de forma tan acertada que difícilmente podemos aportar algo mínimamente original. Quizá tampoco lo pretendamos, apenas unas líneas para recordarlo. De entre la multitud de ideas inspiradoras que nos ha legado vamos a centrarnos en tres. Sirva como humilde homenaje.

La esperanza es la primera idea que queremos destacar, tan importante para Freire que tituló “Pedagogía de la Esperanza” uno de sus últimos libros (Freire, 1992). Esperanza sin la cual nuestro trabajo deja de tener sentido; esperanza como necesidad vital de todo ser humano. Esperanza en una sociedad mejor, más justa, más solidaria, más democrática, más inclusiva. Freire nos decía que “sin esperanza no podemos ni empezar a hablar de educación”; pero –seguía– “no cualquier esperanza, una esperanza crítica” (Freire, 1992, p. 8).

Esperanza crítica frente a otras esperanzas que hay que desenmascarar (Murillo y Hernández, 2015): la esperanza ingenua que genera la falsa expectativa de que “las cosas van a mejorar” por sí mismas, y nada se hace; la esperanza mítica por la que se considera que son las personas excepcionales, los héroes y heroínas, los que van a cambiar las cosas; y la esperanza diferida, basada en el convencimiento de que la solución es global pero que se queda en simple crítica y no se avanza hacia la acción transformadora. Frente a ello, una esperanza crítica que parta del conocimiento de la realidad y la reflexión y que lleve a la acción transformadora.

Freire nos decía: “Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la fuerza flaquea y titubea. Necesitamos la esperanza crítica como el pez que necesita el agua incontaminada” (Freire, 1992, p. 8).

La esperanza crítica en educación ha de ser un proceso de profunda reflexión sobre nuestras acciones, nuestras concepciones y los imaginarios sociales que poseemos. Necesitamos romper el círculo vicioso entre la culpa y la inocencia acerca de las dificultades de aprendizaje de las y los estudiantes; hay que ser conscientes de las suposiciones “trampa”, de las verdades que no se ponen en duda, de los engaños prescriptivos, de los prejuicios y de los hábitos incuestionados. Y, como nos decía Smyth (2011), solo es posible romper estas trampas con un proceso de formación, reflexión y acción, a partir de la idea del docente como intelectual crítico.

*Contacto: javier.murillo@uam.es

La segunda idea, íntimamente ligada a la anterior, es la consideración de la educación como un acto político. En una entrevista realizada en los primeros titubeos de la recién recuperada democracia española Freire decía:

No hay una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué. A las clases sociales y dominantes no les gusta la práctica de una opción orientada hacia la liberación de las clases dominadas. (Entrevista a Freire por Martín, 1978)

Esta concepción política de la educación nos empodera como educadores y educadoras, nos aporta una dimensión de intelectuales críticos, como decíamos antes. De ahí la necesidad de que nos preguntemos, para qué o para quién trabajamos, a favor de qué intereses... Qué enseñamos, cómo, a quién, para qué o cómo evaluamos, son decisiones políticas, y debemos ser coherentes con ello.

Y hablamos de que la educación es política en sentido freiriano, dado que lleva implícita una concepción de persona y de sociedad. Una sociedad que, para nosotros y apoyándonos también en Freire, es la sociedad democrática, justa e inclusiva, no hay otra.

Y, por último, el énfasis, hoy más necesario que nunca en las personas oprimidas. Para su completa comprensión, nos sirve la propuesta de las “caras de la opresión” de Iris Marion Young (1990) formulada 20 años después de la Pedagogía del Oprimido de Freire (1970), pero que dota a este texto de todo su significado. Young propuso la existencia de cinco caras o tipos de opresión: la explotación, la marginación, la carencia de poder, el imperialismo cultural y la violencia. De ellas, en esta ocasión, nos interesan tres especialmente, la marginación, la carencia de poder y el imperialismo cultural.

Marginación, según Young, es el acto de segregar o confinar a un grupo de personas a una situación social inferior y sustraerlo de los beneficios y el reconocimiento de esa sociedad excluyéndolo. Con ello, marginación es mantener a unas personas o colectivos fuera de los límites de la sociedad, de manera que vivan sin beneficiarse de lo común, con lo que quedan sujetas a un tratamiento paternalista y degradante ante los servicios sociales y las administraciones. Se los excluye de los beneficios de la educación, de la sanidad, de unos servicios urbanos dignos...

La idea de Carencia de Poder, en segundo lugar, constituye otra cara de la opresión de Young. *Los-sin-poder* están sometidos por la clase dominante, condenados a recibir órdenes y rara vez tienen la opción de decidir sus propias vidas. No participan en los procesos democráticos porque la sociedad siente que no sirve para nada su opinión y no cuenta porque no va a cambiar nada. Con ello, se excluyen de la participación y de cualquier otro proceso de toma de decisiones. También en la educación.

El Imperialismo Cultural, por último, implica adoptar la cultura de la clase dominante como la norma. Los poderosos controlan la información y la interpretación de la sociedad. Difunden los valores, las metas y los intereses de determinados grupos que tienen poder. En este sentido, tienen mucha importancia los medios de comunicación, pero también la educación y el currículo: qué se estudia y cómo implica un modelo de ciudadanía y de la sociedad que se pretende construir. El imperialismo cultural estereotipa a los diferentes y los invisibiliza. Al hacerlo, se define lo que puede y no puede ser. Despersonaliza a los sujetos, convirtiéndolos en una masa sin cara, sin rasgos propios, sin identidad. En el

análisis de Young, el varón blanco tiene identidad, es un ser único al que se le otorga poder.

Opresión en educación es la segregación escolar, en la que una parte de la sociedad que ostenta el poder excluye y margina a algunas personas a recibir una educación de calidad. Y hablamos de segregación en cualquiera de sus tipologías. Opresión en educación es la falta de democracia en las escuelas, unas escuelas en las que se niega la participación paritaria a muchas personas por su edad, capacidad, pertenencia a grupos minoritarios..., y se hace a través de normas o *de facto*. Opresión en educación es la imposición de un currículum homogeneizante, en el que se invisibilizan, excluyen o marginan culturas minoritarias. Creemos que queda todo dicho.

Esperanza crítica, la educación como acto político y la atención a las personas oprimidas, tres ideas de las muchas que nos legó, que queremos recuperar de Freire. Las tres tan actuales que podrían haberse escrito ayer. Gracias Paulo, seguimos necesitándote.

Referencias

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Martín, K. (1978, 29 de mayo). Paulo Freire: "La educación es siempre un quehacer político". *El País*. https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2015). Esperanza crítica en educación para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), 5-9.
- Smyth, J. (2011). *Critical pedagogy for social justice*. Continuum International Publishing Group.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

ARTÍCULOS SECCIÓN TEMÁTICA

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva





Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Presentación:

Desarrollo Profesional basado en la Escuela y en el Territorio

School-based and Territory-based Professional Development

Cecilia Simón ^{1, *}
Yolanda Muñoz ²

¹ Universidad Autónoma de Madrid, España

² Universidad de Alcalá, España

Los centros que se comprometen con un proceso de revisión y mejora con la finalidad de ser más inclusivos y que logran avanzar en este propósito de una forma sostenible, tienen en común, entre otras cosas, que se preocupan por el desarrollo profesional continuado de su equipo docente. Esta es una de las condiciones importantes para el avance de los centros. El desarrollo de las competencias que necesita un profesorado preocupado por articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo su alumnado (Ainscow et al., 2006) debe ser uno de los propósitos de los sistemas educativos, tanto en lo relacionado con la formación inicial como continua. Un profesional que, como se desprende del perfil del profesorado para la inclusión propuesto por la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, en el proyecto que desarrollaron denominado “Formación del Profesorado para la Inclusión” (TE4I) debe (AEDNEEI, 2011): a) valorar la diversidad del alumnado (las diferencias en el aprendizaje deben ser vistas como un recurso y un valor educativo), b) apoyar a todos los aprendices (el profesorado debe tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado), c) trabajar con otros (la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para la tarea que todos los profesores deben desarrollar), y d) cuidar el desarrollo profesional y personal continuo (la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe asumir la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional).

Sin duda, el desarrollo de prácticas docentes con el propósito de “llegar a todo el alumnado”, sin dejar a “nadie atrás” se constituye en uno de los requisitos para el logro del reto internacional que hemos asumido en el Objetivo n° 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Sin embargo, la distancia que nos queda por recorrer para alcanzar este Objetivo (UNESCO, 2020 a), nos insta a tener muy presentes las acciones necesarias para avanzar (Echeita et al., 2021). Con esta finalidad, entre otras cosas, como señala la UNESCO (2020b), los sistemas educativos deberían esforzarse por apoyar a las escuelas y a los docentes, contribuyendo al desarrollo de sus competencias para llegar a la diversidad del alumnado de su centro, y fomentando la colaboración entre los diferentes agentes relacionados con la educación y bienestar de sus alumnos y alumnas, tanto dentro de la escuela como fuera de esta.

*Contacto: cecilia.simon@uam.es

A este respecto y centrándonos en el profesorado en ejercicio, hay importantes preguntas a las que una investigación rigurosa puede y debe ayudar a contestar: ¿qué estrategias pueden utilizar o poner en marcha los centros para lograr este propósito?, ¿cuáles resultan más eficaces?, ¿qué condiciones escolares las propician y qué barreras las obstaculizan?, ¿cómo se facilita su sostenibilidad y generalización en el propio centro y en otros? o ¿qué tipo de relaciones se pueden establecer con los distintos agentes y organizaciones del entorno para fomentar dicho desarrollo? Estas son las preguntas que han guiado los diferentes textos que se presentan. Su objetivo es contribuir a la reflexión con evidencias en torno a estas y otras preguntas cuyas respuestas puedan contribuir a la implementación de estrategias para dicho desarrollo profesional, sea desde la propia institución educativa o desde la construcción de alianzas con el territorio. Como podremos apreciar, desde una mirada amplia y sistémica de apoyo (Booth y Ainscow, 2015), la utilización de los recursos existentes en el propio centro, como es la colaboración entre docentes o entre estos y otros miembros del centro escolar como el alumnado, así como los existentes en el territorio, será estratégico a la hora de introducir mejoras sostenibles en las escuelas.

Los diferentes artículos que presentamos en la sección temática de este número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva vienen a dar respuesta a la aportación que tiene la investigación inclusiva para el desarrollo profesional docente y nos ofrecen una amplia perspectiva desde diferentes países. De este modo, a través de varios artículos que analizan y reflexionan sobre esta cuestión se da paso a experiencias prácticas que ahondan en diferentes estrategias que promueven el desarrollo profesional de los docentes en los centros educativos.

En el artículo *“Inclusive inquiry: an innovative approach for promoting inclusion in schools”*, se encontrará una propuesta de revisión y mejora para la inclusión en los centros basada en la participación de los estudiantes en las escuelas como investigadores, que colaboran con su profesorado y compañeros en el diseño de lecciones inclusivas.

A continuación, en el artículo *“Pensar el desarrollo profesional docente desde la investigación: rutas participativas e inclusivas”* se reflexiona sobre cómo la investigación participativa e inclusiva, entendida desde una mirada alterativa de cómo el investigador se acerca a la inclusión educativa, contribuye al desarrollo profesional docente desde los resultados de tres proyectos de investigación orientados hacia la inclusión a través de la creación de redes de carácter comunitario con acciones socio-educativas concretas.

Las redes de carácter comunitario dejan paso a la *“Formación permanente del profesorado para la inclusión educativa, mediada por narraciones fotográficas”*, artículo en el que se analiza el papel que la práctica sistemática de narraciones fotográficas puede tener en el desarrollo profesional docente. Entendiendo esta como una estrategia fundamental para la formación del profesorado en los ámbitos de la participación y de las relaciones internas y externas del centro que fomentan la educación inclusiva. Llevar a cabo indagaciones visuales a través de relatos fotográficos ofrece una oportunidad única para explorar y comprender el contexto social y escolar de los centros educativos, y hacerlo juntos conlleva la promoción de relaciones interpersonales cercanas, desde el conocimiento mutuo y el respeto a las distintas realidades.

El artículo *“Desarrollo profesional docente para la inclusión: investigación acción colaborativa a través de estudios de clase en escuelas chilenas”* profundiza sobre lo que aportan los “estudios de clase” en el desarrollo profesional de los docentes a través de los resultados de un estudio llevado a cabo en Chile, destacando el papel fundamental que tiene para este

desarrollo el que el profesorado pueda llevar a cabo procesos reflexivos sobre la acción educativa.

Por su parte, el trabajo titulado *“Creación de una estructura colaborativa entre el alumnado, docentes e investigadores: impacto en la mejora docente”* parte del enfoque que se propone en el primer artículo del monográfico, tratando de mostrar, precisamente, la eficacia de la creación de una estructura de diálogo entre estudiantes y profesorado con la finalidad de mejorar las prácticas docentes en el sentido de articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado sin dejar a nadie atrás.

Para el análisis de la importancia de los procesos reflexivos del profesorado contamos con el artículo *“La reflexión colectiva entre profesoras en formación inicial y continua como espacio de construcción de una pedagogía inclusiva”*. En este texto se muestra la reflexión colectiva sobre la práctica entre profesorado en formación inicial y continua como estrategia para la construcción de una pedagogía inclusiva, a partir de los principios del diseño universal para el aprendizaje.

En el siguiente artículo *“Caminando hacia la inclusión a través de la investigación-acción participativa en una comunidad educativa”* se presenta la experiencia concreta de un centro educativo en España que ha puesto en marcha una investigación acción participativa para el desarrollo de una educación inclusiva, siendo los principales agentes de cambio el profesorado del centro educativo. Para ello, a través de distintas fases de este tipo de investigación, se presenta un proceso de cambio de un centro educativo desde una perspectiva inclusiva, que puede arrojar luz sobre cómo otros pueden iniciar esos procesos y algunos de los resultados más relevantes.

A continuación, el artículo *“Dimensiones clave para el desarrollo escolar inclusivo: reflexiones desde una experiencia de asesoramiento colaborativo”* contextualizado en centros educativos de Chile, analiza cinco dimensiones clave en los procesos de cambio educativo hacia modelos más inclusivo que incluyen las culturas colaborativas, la investigación-acción participativa que ha sido objetivo de los dos artículos previos, el liderazgo inclusivo, la visión de cambio integral y finalmente el asesoramiento colaborativo. Esta última dimensión se establece como una de las principales para superar algunas de las barreras para la educación inclusiva en cuanto a cómo se concibe el currículo y la diversidad en los centros educativos.

El papel que pueden desempeñar ciertos servicios externos, tradicionalmente entendidos como recursos exclusivos para atender a alumnado de ciertos colectivos tradicionalmente vulnerables como pueden ser los estudiantes con discapacidad, en el desarrollo profesional docente hacia una educación más inclusiva es el objeto del siguiente artículo. Este artículo contextualizado en México que se titula *“Sistematización de una experiencia de inclusión educativa en el nivel de Educación Secundaria, como estrategia para la formación docente y el desarrollo de proyectos colectivos”*, nos presenta los resultados de la colaboración entre el Servicio de Apoyo a la Educación Regular y un centro educativo de Educación Secundaria.

Cuando hablamos de desarrollo profesional docente, no debemos olvidar el papel que puede tener la puesta en marcha de metodologías más activas e inclusivas en el aula en el desarrollo del mismo. Así, en el siguiente artículo *“Una experiencia de aprendizaje por proyectos cooperativos para la inclusión en un centro de Educación Primaria: visiones docentes y discentes”* se analizan los resultados de la puesta en marcha de la metodología de

aprendizaje cooperativo en dos grupos clase de un centro educativo de España, centrada en el desarrollo de una enseñanza más inclusiva.

Finalmente, un elemento esencial para el desarrollo profesional docente en el marco de una educación inclusiva, y que surge de manera transversal en varios de los artículos de este monográfico, es el liderazgo inclusivo. En ello entra de lleno el último artículo “*Relaciones colaborativas entre docentes y directivos: un estudio de caso sobre el desarrollo profesional e inclusión educativa en pandemia*”, que además se contextualiza en el periodo de pandemia que estamos viviendo con las enormes barreras que ello ha supuesto en Chile. Las prácticas colaborativas entre docentes y entre docentes y directivos son el objeto de este artículo que nos adentra en la necesidad de fomentar prácticas colaborativas para el desarrollo de las escuelas, especialmente en contextos especialmente complejos o retadores.

Por otra parte, la sección de temática libre de la revista incluye dos interesantes investigaciones. El primer trabajo titulado “*Efectos de la tutoría entre iguales como estrategia de educación inclusiva en el alumnado de educación infantil y primaria con Trastorno del Espectro Autista*” (TEA), analiza los resultados de una rigurosa revisión de estudios sobre Tutoría entre Iguales, sus efectos y beneficios para el alumnado con TEA. Lo interesante de este trabajo es que muestra que, pese a ser ésta una metodología altamente recomendada para favorecer la inclusión, es una práctica muy poco estudiada con esta población, dando cuenta que la tutoría entre pares es efectiva para el desarrollo de las habilidades sociales, comunicativas y académicas de los estudiantes con TEA y como sus compañeros/as que ejercen el rol de tutores viven la experiencia de forma positiva, obteniendo también beneficios para su desarrollo personal.

Por último, el segundo artículo de tema libre con el que cerramos este número, aborda un tema de gran relevancia para la construcción de comunidades escolares inclusivas. Titulado “*Diversidad sexual y de género en comunidades educativas de Arica, Chile: Fisura de la heteronorma desde la multiculturalidad*”, este trabajo aporta a la comprensión de los significados sobre la diversidad sexual y de género que construyen comunidades educativas de educación básica y media de una región del norte Chile y que dan cuenta de las tensiones derivadas de una matriz heterosexual heredera de la hegemonía patriarcal en generaciones más adultas que toleran discursivamente las diversas identidades de género, pero las sancionan en la cotidianidad escolar, versus generaciones más jóvenes que las aceptan enfatizando en la urgencia de formación para la transformación social desde la inclusión y no discriminación.

Referencias

- AEDNEEI. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-andopportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI/FUHEM.

Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Martín, E., Palomo, R. y Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal*. Servicio de Publicaciones MEFP

UNESCO. (2020a). *Inclusion and education: All means all. Global monitoring report*. UNESCO.

UNESCO. (2020b). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. UNESCO.

Breve CV de las autoras

Cecilia Simón Rueda

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es co-coordinadora del grupo de investigación “Equidad, diversidad y educación inclusiva” (EQUIDEI) de la UAM. Forma parte de Catalizadores para la Educación Inclusiva (Inclusion International) y ha colaborado con entidades como la OEI y la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. Sus intereses de investigación se relacionan con el desarrollo de una educación más inclusiva, así como con la relación escuela, familia y comunidad. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional sobre estos temas, siendo IP de alguno de ellos. Email: cecilia.simon@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-9109>

Yolanda Muñoz Martínez

Profesora Titular en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá (Madrid, España). Sus líneas de trabajo van encaminadas a la mejora escolar y la formación del profesorado para una educación inclusiva. En su carrera ha trabajado como maestra, jefa de estudios en la Escuela Pública y en los últimos 14 años como profesora en la Facultad de Educación formando a los futuros maestros y maestras y psicopedagogos/as para el desarrollo de una educación Inclusiva. Ha colaborado con organismos internacionales (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la educación inclusiva, OEI, etc) y en asesoramiento a distintos organismos y escuelas. Ha realizado estancias de investigación en Chile, Brasil, Reino Unido y Canadá. Cuenta con múltiples publicaciones sobre Educación Inclusiva y en la actualidad desempeña el cargo de Vicedecana 1ª de la Facultad de Educación de la Universidad de Alcalá. Es miembro del Grupo de Investigación EQUIDEI. Email: yolanda.munozm@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4001-0214>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Inclusive Inquiry: An Innovative Approach for Promoting Inclusion in Schools

Investigación Inclusiva: Un Enfoque Innovador para Promover la Inclusión en las Escuelas

Kyriaki Messiou^{1, *}
Mel Ainscow²

¹ University of Southampton, Reino Unido

² University of Manchester, Reino Unido

This article describes Inclusive Inquiry, a new approach that emerged from our earlier work, particularly two interconnected studies funded by the European Union. These studies were conducted in primary and secondary schools in five countries. We explain how the approach was developed, using examples from schools that were involved. A particular feature of the approach is the involvement of students in schools as researchers, who collaborate with their teachers and classmates in designing inclusive lessons. The approach has been found to be a powerful way of teacher professional learning, whilst at the same time developing ways of ensuring that all children are included in lessons. This suggests that inclusion is less about the introduction of particular techniques, or new organisational arrangements, and much more about processes of social learning within particular contexts. In this respect, the use of evidence as a means of stimulating experimentation and collaboration is a central strategy. We conclude that this has significant implications for leadership practice within schools. In particular, it calls for efforts to encourage coordinated and sustained efforts around the idea that changing outcomes for vulnerable groups of students is unlikely to be achieved without changes in relationships between students and teachers.

Keywords: Inclusive education; Teacher professional learning; Students' voices; Dialogue; Schools.

Este artículo describe la investigación inclusiva, un nuevo enfoque que surgió de nuestro trabajo previo, se refiere particularmente a dos estudios interconectados financiados por la Unión Europea. Estos estudios se realizaron en escuelas primarias y secundarias de cinco países. Explicamos cómo se desarrolló el enfoque, utilizando ejemplos de las escuelas participantes. Una característica particular del enfoque es la participación de los estudiantes como investigadores, quienes colaboran con sus maestros y compañeros de clase en el diseño de lecciones inclusivas. Se ha descubierto que este enfoque es una forma poderosa de aprendizaje profesional docente, al mismo tiempo, desarrolla formas de asegurar que todos los niños estén incluidos en las clases. Esto sugiere que la inclusión tiene menos que ver con la introducción de técnicas específicas, o nuevos arreglos organizativos, y mucho más con procesos de aprendizaje social dentro de contextos particulares. En este sentido, el uso de la evidencia como medio para estimular la experimentación y la colaboración es una estrategia central. Concluimos que esto tiene significativas implicancias para la práctica del liderazgo dentro de las escuelas. En especial, implica esfuerzos para alentar acciones coordinadas y sostenidas en torno a la idea de que es poco probable que se logren cambios en los resultados de los grupos vulnerables de estudiantes sino ocurren cambios en las relaciones entre estudiantes y docentes.

Descriptores: Educación inclusiva; Aprendizaje profesional docente; Voces de los estudiantes; Diálogo; Escuelas.

*Contacto: k.messiou@soton.ac.uk

1. Introduction

Over the last 30 years there have been major international efforts to encourage inclusive educational developments. In particular, the United Nation's Education for All (EFA) movement has worked to make quality basic education available to all learners. The year 2016 was particularly significant in taking this global reform agenda forward. Building on the Incheon Declaration agreed at the World Forum on Education in May 2015, it saw the publication of the Education 2030 Framework for Action (UNESCO, 2015). This emphasises inclusion and equity as laying the foundations for quality education.

Despite these developments, a recent Global Monitoring Report points out that an estimated 258 million children, adolescents and youth are still not in school (UNESCO, 2020). Furthermore, the UNESCO Institute for Statistics data show that more than 617 million children and adolescents are not achieving minimum proficiency levels in reading and mathematics (UIS, 2019). Meanwhile, many young people leave school with no worthwhile qualifications, whilst others are placed in special provision away from mainstream education and some choose to drop out since the lessons seem irrelevant (OECD, 2012).

What, then, can be done to support practitioners in responding to these massive challenges? In this paper we describe the development of an approach that has proved to be encouraging. Significantly, it makes use of resources that are already available in every school in the world.

2. Framework

2.1. Mobilising available resources

The research we report focusses attention on making more effective use of available human resources to promote inclusion in schools. It places teachers and the development of their practices at the centre of these efforts. It follows the position that teacher professional learning is crucial for promoting inclusion (Messiou & Ainscow, 2015).

In recent years, 'professional development' and 'professional learning' have replaced terms such as 'in-service training' and 'staff development' (Bleicher, 2014; Jaipal & Figg, 2011) that have been used in the past. Through her review of studies on teacher professional development, Avalos (2011) highlights collaboration as a facilitator for learning amongst teachers, in particular for altering or reinforcing their practices. In addition, Hayes (2000) suggests that effective teacher development can be promoted if and when used in line with collaborative and context-specific involvement of teachers, who have ownership over their personal development. These are factors that were taken into account in the programme of research that we describe in this article.

There is, however, another set of human resources that are often overlooked when thinking about the development of inclusive education, that of children and young people themselves. This leads us to ask: what roles can they take to lead to the improvement of teaching and learning in classrooms?

The idea of 'students' voices' offers a useful starting point. This term encompasses a range of meanings, from expression of views, either verbally or non-verbally, to active participation in decision-making. Thomson (2008) defines voice as: "Having a say, as well

as referring to language, emotional components as well as non-verbal means that are used to express opinions” (p. 4). Meanwhile, Alexander (2010) suggests that the notion of voice is “complex and can be used in various ways, reflecting different contexts, aims and beliefs” (p.144). Similarly, Fielding (2006) argues that the term includes a range of activities encouraging the involvement of young people. In our own work, inclusion and student voice are seen as being interconnected ideas (Messiou, 2019), with inclusion referring to the removal of barriers to the presence, participation and achievement of all learners (Ainscow, 2007).

Building on these ideas, and drawing on lessons from our earlier work (e.g. Ainscow et al., 2004, 2006; Messiou, 2003, 2006a, 2006b, 2012), we designed two interconnected studies, each funded by the European Union. In what follows, we explain the two studies, before presenting specific examples of what the approach involves.

2.2. Developing Inclusive Inquiry

The first study “Responding to diversity: a strategy for teacher development” (2011-2014), involved eight secondary schools in three European countries (England, Portugal, Spain), whilst the second study, “Reaching the ‘hard to reach’: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue” (2017–2020), involved developments in 30 primary schools, in five European countries (Austria, Denmark, England, Portugal, Spain).

The methodology employed in both studies was that of collaborative action research focused on educational improvement (McNiff & Whitehead, 2010). It has been argued that most studies based on this approach primarily focus on collaboration between teachers, or between teachers and researchers, whereas collaboration between students and teachers has not often been used (Hadfield & Haw, 2001).

In the studies we report here the focus was on student-teacher collaboration. In addition, university researchers worked alongside teachers and students in these schools, supporting schools, whilst at the same time monitoring developments by collecting and analysing data in order to monitor implementation and determine the impact.

What distinguishes these studies from much of traditional research in the area of educational improvement is that they share a commitment to the following processes:

- **An engagement with the views of different stakeholders**, in the belief that the bringing together of the perspectives of practitioners and students can challenge taken-for-granted assumptions, not least in respect to vulnerable groups of learners. This is based on the findings of research which suggests that listening to a range of voices can stimulate new thinking, and encourage experimentation with different ways of working (e.g. Ainscow et al., 2012; Deppeler, 2013; Messiou, 2012).
- **Collaboration and networking** within and across classrooms and schools in order to move expertise around (Chapman et al., 2016; Muijs, West, & Ainscow, 2010). This links to a range of research that demonstrates the potential of networking, collaboration, and building the social capital of the school as a way of improving both equity and academic outcomes in schools (e.g. Ainscow, 2016; Caldwell & Harris, 2008; Earl & Katz, 2007).

- **Improving practice** within school contexts through the sharing of expertise, joint practice development and forms of collaborative action that stimulate efforts to find more effective ways of engaging “hard-to-reach” students (e.g. Hiebert et al., 2002; Lo et al., 2005; Messiou & Ainscow, 2015; Sandoval & Messiou, 2020).

In what follows, we summarise how these ideas were used within the two studies.

3. The process

3.1. Responding to diversity: a strategy for teacher development

This first study took place in eight secondary schools in three European countries and led to the development of a new model for the development of learning and teaching that we now refer to as ‘inclusive inquiry’ (Messiou & Ainscow, 2015; Messiou et al., 2016). The model involves four interconnected processes: talking about diversity; learning from experiences; developing inclusive practices; and engaging with students’ views. The idea of engaging with the views of students is the most important element in this process.

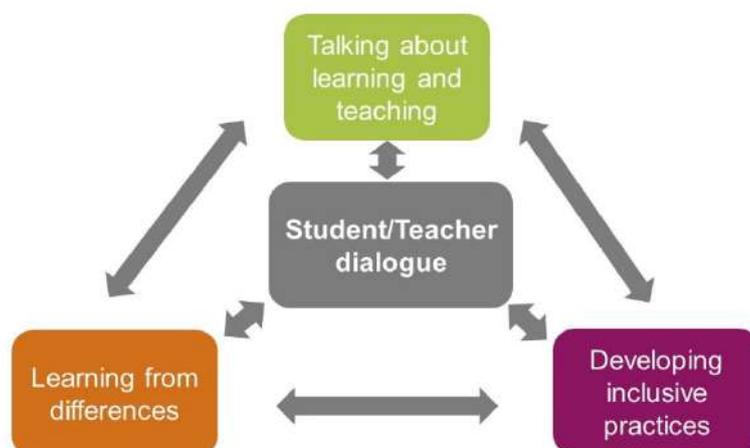
The initial version of the model emerged from combining two approaches: a form of the lesson study approach and a framework for engaging with the views of students. Lesson study is a well-established approach for teacher development widely used in Japan and several other Asian countries (Hiebert et al., 2002; Lewis et al., 2006) and more recently in various other countries (e.g. Dudley, 2013; Mewald & Mürwald-Scheifinger, 2019). Teachers form groups, usually trios where they design a lesson together, then one of the teachers teaches it, whilst the others observe. The process is repeated three times with the aim being that of refining the lesson. The other approach that was combined with lesson study, was a framework that focuses on an engagement with students’ voices as a way of understanding marginalisation and promoting inclusion (Messiou, 2012).

3.2. Reaching the ‘hard to reach’: inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue.

The second study took place in primary schools in five European countries. It further refined the model that emerged from the previous study and trialled its use in a total of thirty primary schools. Whereas the focus of the first study was on an engagement with students’ voices, this second study explored and highlighted the importance of student-teacher dialogues in schools as central feature (Messiou & Ainscow, 2020), as illustrated in the Figure 1.

Figure 1

Inclusive Inquiry



In what follows we explain what the elements of this formulation involve, as well as describing how they interact as the approach is used in schools.

3.3. Inclusive Inquiry

The elements shown in Figure 1 interact within a dynamic process that has to be adapted to particular contexts. In practice, this involves three distinct phases: Plan, Teach and Analyse. Each phase involves a series of steps, as illustrated in the Figura 2.

Figura 2

Process phases of inclusive inquiry

The Levels of Use Framework	Rating
Phase 1: Plan	
1.1 A trio of teachers has been formed to carry out action research	
1.2 The trio has agreed about which will be their research lesson	
1.3 The trio has involved a group of student researchers in collecting evidence to support the design of the research lesson	
1.4 A lesson plan has been developed that sets out to ensure that all members of the class are engaged in all the activities	
1.5 The three teachers and the student researchers have all contributed to the design of the lesson plan	
Phase 2: Teach	
2.1 Each teacher has used the lesson plan with their class	
2.2 On each occasion, the two colleagues and student researchers observed the responses of class members	
2.3 The views of all students about the lesson were gathered	
2.4 After each lesson, teachers and student researchers met to review what has happened, focusing on the engagement of all members of the class	
2.5 The trio refined the lesson plan before it was used by the next member of the trio	
Phase 3: Analyse	
3.1 After completing all three lesson plans, the trio and student researchers discussed their impact on the engagement of all members of the classes	
3.2 The trio and student researchers drew conclusions regarding what was been learned about making lessons inclusive	

When using Inclusive Inquiry, teachers form trios in order to design what is called a research lesson, the aim of which is to find ways of reaching out to all learners in the class. Each teacher chooses three (or more) students from their class who are seen in some way as being 'hard to reach', who become researchers. These may be children who have been

defined as having special educational needs, refugees, children from disadvantaged backgrounds, or others who lacked confidence in school or who struggle with learning.

These decisions are left to the teachers and their perceptions of who is seen as 'hard to reach' in lessons. These students are then trained by their teachers in order to become researchers. This training focuses on familiarising students with methods for collecting their classmates' views about learning and teaching, as well as introducing them to methods for carrying out observations of lessons.

Following the training, the teams of student researchers collect their classmates' views about learning and teaching, using their preferred methods, such as voting, interviews or the use of visual images. The information that they collect is then analysed by the student researchers to inform the planning of the research lesson, which is carried out in cooperation with the trio of teachers. This planning process involves the nine student researchers cooperating with the three teachers.

The lesson is then taught in each of the classes by one of the teachers. What happens is observed by the two partner teachers and by student researchers from the other two classes. At the end of each lesson, the student researchers collect the views of the whole class about the lesson. Then discuss what they have observed with the trio of teachers, in addition to what their classmates thought, in order to make modifications for the next time the lesson is taught. The focus of the observations and of the discussions that follow the lesson is on finding ways to ensure that all learners are included in the learning process.

4. Findings

4.1. Developing inclusion and teacher professional learning

In what follows, three cameos from primary and secondary schools in different countries are used in order to illustrate how Inclusive Inquiry can help to promote inclusion in schools and teacher professional learning. In particular, this leads us to explore the following questions:

- In what ways does inclusive inquiry promote teacher professional learning?
- What is the impact on students and teachers?
- How does this facilitate the development of inclusive practices in schools?

(i) Making sense of collaboration: Following the gathering of all students' views about learning and teaching in a Portuguese secondary school, a trio of teachers worked with student co-researchers in the planning of the research lesson. In choosing the co-researchers the teachers ensured that they had students from both genders with a range of perceived abilities and students with different behaviour profiles. Together, the teachers and students collaborated to make sense of all the suggestions that they generated in order to ensure that they were implementing these when designing their research lesson.

Reflecting on the activities that she ended up using in her own classroom as a result of this collaboration, one teacher commented:

Before, for me, collaborative work just meant task division. I have learned to work in collaboration and I gave it a new importance and priority. I have recognised how

much it can be stimulating and motivating to try out new possibilities. If it was not in collaboration a lot of the classroom activities that I have used wouldn't have just happened.

The issue that this teacher highlighted here is crucial, since collaboration can indeed be seen as being 'task division'. In addition, it seems that through this collaboration this teacher developed new activities that she would have not used otherwise.

(ii) Engaging with matters of detail: In a secondary school in Spain, a teacher explained how she changed her practices as a result of observing her colleagues' teaching and analysing the lessons afterwards:

Observations also were very, very interesting and I think we shall try to make all the school do the same process, going through observation of all the teachers 'cause you learn.

She went on to explain:

One of the things they say is we need teachers to be more (...) less stressed, talking in a specific way and all that. When you observe all the teachers we will be taking care of those specific areas, you see that how he's talking or she's like asking the students or, and being calm, you observe things that when you are teaching you are not aware of so that was very interesting and we made the students raise their hands, we raise our hands for everybody, it's the polite sign also because we have the students, so instead of saying "ok, you haven't raised your hand, you've raised your hand". No, we say (...) thank you for raising your hand to the one that is raising it and that makes the whole class stop so those little things for us are also important and because the students were saying those things and planning in that way and also observing each other help us and all.

What was interesting here was the way that a taken for granted everyday practice, such as that of praising students that put their hands up, or drawing attention to some students that they had not put their hands up, was rethought based on the observations. This then led the teacher to act differently in order to ensure greater participation of students.

(iii) Promoting dialogue: This example, which comes from a primary school in England, involved a trio of teachers and third-year students (8 years old children). The topic that they explored was Rainforests, in particular deforestation.

Following the training of a group of students as researchers, a detailed discussion took place to design the lesson. The discussion started by focusing on what helps with students' learning. A number of features were discussed, such as using drama and watching video clips. The lesson objectives were to understand why the forests are removed and the effects of that, focusing on conflicting views of deforestation. These were explained to the student researchers in order to start designing lesson.

After discussions between the teachers and student researchers it was decided that the lesson was going to include a drama activity, where children would be asked to take different roles in groups such as: pharmacist, conservationist, loggers, cattle farmers, government officials, Southampton child and fast-food restaurant owner. They would be asked to create a scene in their group that would support a specific view about deforestation, based on which role they had taken. They would then act out the scene in their group. Children were given the option to write a script before acting out the scene. Later, they would perform the scene in front of the rest of the class.

The lesson was taught three times, followed by analysis at the end of each lesson in order to make notifications for the next lesson. At the end of lesson two, one of the areas

discussed was one of the changes that were introduced after the analysis of lesson one: that of having students working in bigger groups. In lesson one, the students had been asked to work in groups of four. After discussing whether or not this worked, it was decided to create even smaller groups:

Teacher: *Do you think having bigger groups helped those guys learn today or did it not, why? (children are given a minute to discuss in pairs). OK, so what do you think?*

Student 1: *I think smaller because it's really hard to organise all the people.*

Teacher: *Okay. Can I say how well you articulated that, that's a brilliant idea. So, you find it quite hard for the groups to actually organise who is saying what, and it's quite tremendous to write down isn't it.? Okay. J.?*

Student 2: *I think like I think it was not really good having a big group because some of them like fussing about who true, who wrong.*

Teacher: *Yeah, they were fussing a lot. They spent quite a lot of time fussing, didn't they?*

Student 2: *And they did not really get the things done so.*

Teacher: *OK, G?*

Student 3: *Small groups.*

Teacher: *So, we think the next lesson we are going to change the groups down straightaway. Change we're going back to eh how big we have the groups?*

Students: *Three.*

Students: *Four, four.*

Teacher: *Hand up for three, hand up for four. Okay, so in my class on Monday, we did four. When we came to Mr. K class we had five. So we changed it to three and then we'd be able to work out which worked best.*

One of the reasons that they had originally decided to have groups of five was to avoid having some children taking two roles for the scene that they prepared. However, the student researchers then realised how having more children in a group led to some not being involved actively in what they were preparing, as well being difficult to coordinate a bigger group. For the final lesson, they therefore decided to explore having only three children in a group, which seemed to work well, especially in relation to all children's engagement.

Another change that was introduced, both for lessons two and three, was asking all groups to prepare a script before acting out the scene, since it was agreed that the groups that had taken the time to write down a script and agree specific words that they were going to say, made the most convincing arguments in favour or against deforestation, depending on the role that they had taken. In this way, we saw how dialogue led to modifications that enabled improvements in student engagement.

4.2. Implications

Reflecting on the whole process of using Inclusive Inquiry, the teachers mentioned in these cameos commented on various issues, particularly the impact that the approach and the lessons that were designed had on particular children's engagement. For example, a teacher in cameo (iii) commented about one of the girls in his class saying:

She generally gets very nervous for any sort of performance, so like gym days she would refuse. So, I would make her perform in front of a group of her friends, or me and someone else. But when it came to this lesson, I didn't think it would be that much of

an issue because it was a standard topic lesson but nothing too serious. So, she performed it in front of her friends and then she had the confidence to go and do it in front of the class.

The teacher explained how this particular student had to perform in front of her friends first, but then she also felt confident to perform in front of the whole class.

Discussing the longer-term implications for children who were involved in this process, one of the teachers in cameo (iii) said:

...what you can teach children is to think for themselves and take ownership of their own work and to be more creative in what helps and what doesn't. And actually, to acknowledge things in the wider world around them rather than just themselves. I think this puts a different spin on it, in terms of what the children also get out of it from what they can actually do later on in life. It teaches skills for them that they can actually apply in other lessons, and having choice in lessons, but being creative in itself. But having those children be like "what would you like to do?", or "Oh, that didn't work. What can we do now?" So, it's that resilience and perseverance and problem solving that we as teachers find really hard to do anyway with that many children. So, I think it's really just about honing it in.

Here, this teacher focuses in a reflective way on the benefits of using Inclusive Inquiry in terms of the development of the skills of students. It is interesting, too, to note that this teacher pointed out pressures of time within school. In particular, she explained, this makes it difficult for teachers to achieve the development of skills, such as resilience, perseverance and problem solving, due to having so many children in the class. These are skills that she felt that children developed through the use of Inclusive Inquiry.

As we have seen in the cameos we have presented, using Inclusive Inquiry, with its emphasis on collaborative dialogue, led to rethinking and, in some cases, this also led to significant changes in practices. The impact of collaboration on teacher learning has been highlighted in other studies (e.g. Avalos, 2011; Cordingley et al., 2005; Hill et. al., 2013). However, what is distinctive here, is the fact that this collaboration was the result of student-teacher collaboration.

4.3. Impacts

Our monitoring of what happened in the schools involved in the research led us to assess the impacts (Messiou & Ainscow, 2020). Most significantly, there was evidence from all the countries that the involvement of students in Inclusive Inquiry led to students being more engaged in lessons and more positive about themselves as learners.

These impacts were more noticeable amongst those students who had taken the role of researchers. However, in some schools, teachers reported how they noticed similar impacts on other members of their classes. It was explained that students, in general, seemed to see themselves as having more active roles within classroom activities. This was a result of contributing ideas to the way lessons were designed, as well as sharing their thoughts at the end of each lesson, that the student researchers and teachers were considering for the analysis of each of the lessons.

Some teachers mentioned how they some children 'becoming more autonomous' learners. Others talked about how students had developed a greater ownership of their learning. One teacher summarised the views of many others when she said, "I have never seen my children so involved".

In some schools, it was noticed how giving students' choice within lessons regarding activities had helped to foster this increased sense of engagement amongst students. Teachers also talked about how this had led them to have greater sensitivity towards the preferences of children.

Across the countries there was particularly strong evidence of the way that being a student researcher had impacted on individuals. Many of these children felt proud when asked take on this role. For example, one student in Austria said:

I was surprised that I was selected. I am happy that I can help other children. It felt very good to be a researcher.

Taking this role led to improvements in their self-confidence. For example, one student in England said:

Before I was a pupil researcher, when teacher asked anyone to answer the questions, I never put my hand up because I did not have my confidence. And when I was a pupil researcher, I put my hand up.

Here it is worth noting that these students had been chosen because they were, in some way or other, seen as being 'hard to reach' by their teachers. Some of these were children viewed as being shy or socially marginalized within their classes. Others were students with long records of difficult behavior, some of whom were seen to become far more integrated into their school. As teachers explained, for some of these children various attempts to ensure that they are included in lessons were not successful. Being involved in Inclusive Inquiry was significant in this respect.

It was also interesting to hear some of these children talk with sensitivity about the demands on their teachers. Indeed, some talked about their realization of how hard their teachers work as a result of being involved with them in lesson planning.

Many teachers talked of the value of planning and reviewing lessons with their colleagues and with the student researchers. Having opportunities to see other teachers at work was particularly valued. For example, teachers in Portugal commented:

Teacher 2: *It was the strengthening of the connection of the three of us. Confidence. The increase in confidence in the work. To know that when one needs support the others are present. I think this work has brought us together a lot.*

Teacher 1: *There was a closeness because, although this was somewhat informal, we felt the weight of responsibility and supported each other. And it also led to moments of personal and group reflection, so that we could better achieve the goal of all the students participating equally, of learning in the best possible way.*

Here, we can see how relationships between teachers became stronger as a result of working together in teams, sharing a common responsibility that required of them to support one another.

This reminds us of the professional isolation that still exists amongst teachers in many schools. Getting to know what other colleagues do led to the sharing of expertise and resources. It also helped to make the familiar unfamiliar, as teachers focused on and discussed matters of detail, such as instructions for carrying out tasks, forms of groupwork and the use of feedback to students. For example, one teacher commented: "It's the small things that matter", whilst another teacher noted: "We see things we do not notice when we lead the class".

Having student perspectives on these issues added a different dimension and brought greater challenge to the discussions, such that, sometimes, the taken for granted assumptions of adults regarding what makes learning possible were challenged. This, in turn, made one teacher in Denmark express “*surprise on what children can offer*”. In some instances, it also led teachers to become more sensitive regarding individual students and how they experience classroom life.

In some schools, teachers commented how they had moved from their initial focus on asking students to provide feedback on their lessons towards more constructive forms of dialogue. This had stimulated creativity and experimentation in order to explore more inclusive forms of teaching and learning.

There was also evidence of the way that the introduction of inclusive Inquiry led to changes in the life of schools. Teachers in some schools talked about how it had helped create *greater democracy* within their school communities, as adults saw the potential of their students to help foster improvements. Some teachers also referred to changes in the *cultures of their schools*. This was a process that implied deeper changes in attitudes and beliefs as to what might be possible, particularly with students who had previously been seen as problems. In practical terms, this involved changes in relationships: between teachers; between students; and, crucially, between teachers and their students.

5. Conclusion

The evidence from these studies of the development of Inclusive Inquiry supports our earlier research which suggested that classroom-based research carried out by practitioners can be a powerful way of moving practice forward within a school (Ainscow et al., 2012). What is distinctive, however, is the added value that comes from engaging students themselves in the process.

At the same time, it is important to stress that the use of the approach can present various organisational challenges. In particular, it sometimes proved to be challenging of the status quo within schools. Consequently, greater collaboration is needed amongst teachers in order to support the introduction of new practices. This requires organizational flexibility and the active support of senior staff, prepared to encourage and support processes of experimentation. Indeed, it implies the need for cultural change within a school, which is likely to have deeper and longer-term benefits in relation to the promotion of inclusion in schools.

This indicates that inclusion is less about the introduction of particular techniques, or new organizational arrangements, and much more about processes of social learning within particular contexts. In this respect, an engagement with evidence as a means of stimulating experimentation and collaboration is a central strategy. As Copland (2003) suggests, inquiry can be the ‘engine’ to enable the distribution of leadership that is needed in order to foster participation in learning, and the ‘glue’ that can bind a community together around a common purpose.

All of this has major implications for leadership practice within schools and education systems. In particular, it calls for efforts to encourage coordinated and sustained efforts around the idea that changing outcomes for vulnerable groups is unlikely to be achieved unless there are changes in relationships between teachers and students.

References

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 146-159). SAGE.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172.
<https://doi.org/10.1108/JPC-12-2015-0013>
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-140. <https://doi.org/10.1080/1360311032000158015>
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A., & Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). *Developing equitable education systems*. Routledge
- Alexander, R. (2010). *Children, their world, their education. Final report and recommendations of the Cambridge primary review*. Routledge.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 40(5), 802-821.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2013.842183>
- Caldwell, B., & Harris, J. (2008). *Why not the best schools?* ACER Press.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(4), 375-475.
<https://doi.org/10.3102/01623737025004375>
- Cordingley, P., Bell, M., Evans, D., & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning*. EPPI-Centre, Institute of Education.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197.
<https://doi.org/10.1108/JPC-03-2016-0007>
- Deppeler, J. (2013). Developing equitable practices in schools: professional collaboration in research. In P. Jones (Ed.), *Bringing insider perspectives into inclusive teacher learning: Potentials and challenges for educational professionals* (pp. 178-188). Routledge.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in lesson study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107-121.
<https://doi.org/10.1016/J.TATE.2013.04.006>
- Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27(3), 239-258.
<https://doi.org/10.1080/13632430701379503>

- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 299-313. <https://doi.org/10.1080/13603120600895411>
- Hadfield, M., & Haw, K. (2001). Voice young people and action research. *Educational Action Research*, 9(3), 485-502. <https://doi.org/10.1080/09650790100200165>
- Hayes, D. (2000). Cascade training and teachers' professional development. *English Language Teaching Journal*, 54(2), 135-145. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.135>
- Hiebert, J., Gallimore, R., & Stigler, J.W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X031005003>
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research. Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487. <https://doi.org/10.3102/0013189X13512674>
- Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.547688>
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X035003003>
- Lo, M. L., Yan, P. W., & Pakey, C. (2005). *For each and everyone: Catering for individual differences through learning studies*. Hong Kong University Press.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2010). *You and your action research project*. Routledge
- Messiou, K. (2006a). Conversations with children: Making sense of marginalisation in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39- 54.
- Messiou, K. (2006b). Understanding marginalisation in education: The voice of children. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 305-318. <https://doi.org/10.1007/BF03173418>
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education: A framework for promoting inclusion*, Routledge.
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simón, C., & Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Mewald, C., & Mürwald-Scheifinger, E. (2019). Lesson study in teacher development: A paradigm shift from a culture of receiving to a culture of acting and reflecting. *European Journal of Education*, 54, 218-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12335>

- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.
<https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. OECD.
- Sandoval, M., & Messiou, K. (2020). Students as researchers for promoting school improvement and inclusion: a review of studies. *International Journal of Inclusive Education*.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1730456>
- Thomson, P. (2008). *Doing visual research with children and young people*. Routledge.
- UIS. (2019). *Fact sheet no. 56*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. UNESCO
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020. Inclusion and education: All means all*. UNESCO.

Breve CV del/a autor/a

Kyriaki (Kiki) Messiou

Professor of Education within Southampton Education School at the University of Southampton. Her research interests are in the area of inclusive education and, in particular, in exploring children's and young people's voices to understand notions of marginalisation and develop inclusive practices in schools. She is particularly interested in research with children and young people and methodological issues related to this issue. Kiki is a regular contributor to international conferences, such as AERA, BERA and ECER. She has presented invited keynote presentations in various countries, such as Cyprus, Spain, Austria and South Africa. She has led big teams of international researchers in the field of inclusive education. Kiki started her career as a primary school teacher in Cyprus and completed her postgraduate studies at the University of Manchester. She has extensive experience of working in schools as a teacher and as a researcher. In universities she developed and led undergraduate and postgraduate courses about inclusive education. She also established a research centre involving researchers and practitioners. Email: k.messiou@soton.ac.uk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3412-3108>

Mel Ainscow

Emeritus Professor of Education, is internationally recognized as an authority on the promotion of inclusion and equity in education. Previously a head teacher, local education authority adviser and lecturer at the University of Cambridge, his work focuses on ways of making schools effective for all children and young people. A distinctive feature of his approach is the emphasis he places on carrying out research with schools and education systems to promote improvements. Professor of Education at the University of Glasgow, Adjunct Professor at Queensland University of Technology and Honorary Professor of Practice at University of Wales Trinity Saint David. He has published extensively in practitioner and international research journals. Is currently working to promote equity and inclusion globally. He is also a consultant to an initiative organised by the Organization of American States, which is supporting national developments in nine

Latin American countries. He has recently completed collaborative research projects with networks of schools in five European countries. Email: mel.ainscow@manchester.ac.uk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0449-9668>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Pensar el Desarrollo Profesional Docente desde la Investigación: Rutas Participativas e Inclusivas

Thinking about Teacher Professional Development through Research: Participatory and Inclusive Pathways

Ángeles Parrilla *

Universidad de Vigo, España

La investigación inclusiva y participativa ha ido ganando terreno paulatinamente siendo hoy en día reconocida su aportación al desarrollo de una investigación que en sí misma contribuye a la inclusión. Sin embargo, no se han explorado sus conexiones y aportación al desarrollo profesional docente. Este artículo presenta una reflexión sobre esta cuestión partiendo del relato de cómo se fue articulando progresivamente la estructura conceptual y práctica de distintas Redes de Indagación Colaborativa en tres proyectos de investigación subvencionados. Las redes de investigación, de carácter comunitario, estaban comprometidas con el diseño y desarrollo de acciones socio-educativas innovadoras y participativas orientadas a incrementar la inclusión. Tras el análisis de los formatos, acciones, y metodología desarrolladas en las redes se concluye con una reflexión y algunas propuestas sobre cómo la investigación participativa e inclusiva puede y debe ser considerada por su contribución al desarrollo profesional docente. En concreto se plantea cómo ese trabajo con otros profesionales y agentes del ámbito socio-educativo enriquece y amplía el universo y desarrollo profesional de los docentes. Se propone asimismo el compromiso con enfoques más participativos, holísticos, contextuales, y sostenibles desde los que pensar y diseñar entornos de formación, indagación y aprendizaje que contribuyan al desarrollo profesional docente.

Descriptor: Educación inclusiva; Indagación colaborativa; Desarrollo profesional docente; Mejora escolar; Investigación participativa.

Inclusive and participatory research has been gradually gaining ground and, its contribution to the development of research that itself contributes to inclusion, is now recognized. However, its connections and contribution to teacher professional development have not yet been explored. This article presents a reflection on this question, starting from the account of how the conceptual and practical structure of different Collaborative Inquiry Networks was articulated along three funded research projects. The networks, which were community-based, were committed to the design and development of innovative socio-educational actions oriented towards inclusion. After analyzing the formats, actions and methodology developed in the networks, we conclude with a reflection and some proposals on how participatory and inclusive research can and should be considered for its contribution to teachers' professional development. Specifically, it is proposed how this work with other professionals and agents in the socio-educational field enriches and broadens the universe and professional development of teachers. It also suggests a commitment to more participatory, holistic, contextual and sustainable approaches from which to think and design training, enquiry and learning environments that contribute to teachers' professional development.

Keywords: Inclusive education; Collaborative inquiry; Professional development; School improvement; Participatory research.

*Contacto: parrilla@uvigo.es

1. Introducción

El desarrollo profesional docente basado en la escuela y en el territorio, expresión que da título a este monográfico, conlleva una consideración de este que se aleja de aquel tradicional y ya denostado modelo que circunscribe el desarrollo profesional a la formación permanente o en servicio de los docentes. En su lugar la apuesta que se hace en este número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva vincula dicho desarrollo a los contextos en que este se produce, asumiéndose que en él se ven implicados activamente participantes, espacios y proyectos diversos ya sean estos netamente educativos o comunitarios.

Este artículo conecta claramente con esta visión del desarrollo profesional. El origen de esta forma de entender el desarrollo profesional está en nuestro caso, en el proceso de cambio hacia un enfoque que calificamos de inclusivo y participativo vertebrado desde hace más de una década a través de varios proyectos de investigación financiados por el Plan Nacional de Investigación español¹. Es por tanto en este caso la investigación la clave desde la que proponemos pensar el desarrollo profesional y esa es la novedad de la propuesta, que vincula el desarrollo docente a la investigación, más en concreto a una determinada manera de entender y hacer investigación en la sociedad, la educación, y las instituciones educativas.

En los mencionados proyectos planteamos la necesidad de promover una mirada alternativa sobre el acercamiento investigador a la inclusión educativa. En sus inicios era aquel un momento en el que una gran parte de la investigación sobre la inclusión educativa se cimentaba en una lógica educativa e investigadora que puede calificarse de excluyente. Sus modos de hacer y conceptualizar las diferencias consolidaban las desigualdades, legitimaban prácticas de discriminación (en función de la capacidad, el género, la competencia de los estudiantes, su cultura...), y perpetuaban la exclusión, bendiciendo de manera acrítica los mecanismos segregadores, más o menos tácitos, establecidos en el sistema educativo en forma de itinerarios, programas y políticas educativas (Escudero y Martínez, 2012). Entendimos entonces que estos estudios y enfoques no bastaban para revertir las tendencias educativas excluyentes y, sobre todo, no bastaban para explorar y buscar nuevas rutas de pensamiento y acción que contribuyeran a la inclusión.

La conciencia de esta situación suscitó en el equipo de investigación CIES² un proceso de auto-reflexión, cuestionamiento y búsqueda de un camino de acción más efectivo para reducir la inequidad y las exclusiones en la escuela y en la sociedad. Publicamos entonces un trabajo en el que nos preguntábamos sobre esta cuestión, planteando si la investigación sobre inclusión era realmente inclusiva (Parrilla, 2009), y dibujamos algunas de las líneas que habrían de servir de guía en el trayecto que iniciábamos. El cambio se concibió como

¹ Proyectos del Plan Nacional de Investigación: 1) Parrilla, A. Dir. “¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva? Una investigación participativa en Galicia” (PID2019-108775RB-C41); 2) Parrilla, A. Dir. “Redes de innovación para la inclusión educativa y social” (EDU2015-68617-C4-1-R); y 3) Parrilla, A. Dir. “Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio” (EDU2011-29928-C03-01)

² El equipo de investigación CIES-UVigo (Cooperación en Investigación para la Equidad Educativa y Social) es el autor de los tres proyectos mencionados y está en la base de las reflexiones y análisis de este artículo. Para más información puede consultarse: <https://grupocies.webs.uvigo.es>

un recorrido que nos llevó a transitar hacia un modelo de investigación cada vez más participativo y que amplió el foco de análisis avanzando hacia un enfoque mucho más socio-educativo y comunitario. Todo ello implicó una reconceptualización de la inclusión y el modo de abordarla, actuando e indagando desde y con el entorno, más que con individuos, y en sinergia con diversos actores locales.

2. Delimitando el marco conceptual: Cuestiones clave

El nuevo planteamiento partió de tres cuestiones clave que nos interrogaban sobre la investigación que desarrollábamos. Estos interrogantes que como grupo afrontamos, y que ahora compartimos aquí, pretenden servir para desentrañar los fundamentos del enfoque adoptado y a la vez actuar como marco para el posterior análisis sobre cómo la investigación inclusiva y participativa contribuye de manera inequívoca al desarrollo profesional de los docentes.

2.1. ¿Cabén las exclusiones en la escuela? ¿Puede la investigación legitimarlas?

Aunque el tiempo ha llevado a una mayor conciencia de la exclusión educativa y de sus efectos negativos para las personas, la sociedad y los sistemas educativos, a menudo en los llamados estudios sobre inclusión surgían límites, unas veces claros y otras tácitos, que trataban de acotar y hasta graduar las posibilidades de la inclusión y de las poblaciones susceptibles de la misma. Se creaba así una cultura de la exclusión, que a la postre era asumida como natural, dando lugar a grupos de estudiantes que identificados como “diversos” y apartados del sistema según distintas formas más o menos sutiles de exclusión de lo que debería ser una educación común para todos. Esta selección da lugar a lo que Bauman (2016) describía en el caso educativo como excedentes de población, como personas “superfluas” en la escolarización, como víctimas colaterales del sistema que acaban engrosando las filas de estudiantes categorizados bajo alguna etiqueta como, por ejemplo, la de estudiantes con “necesidades educativas especiales” (Tomlinson, 2017). De ahí la necesidad de pensar la implicación que también la investigación debe tener en la identificación, denuncia y desmantelamiento de la exclusión, y la asunción de que la lucha contra la exclusión ha de ser un primer referente de todo proyecto investigador inclusivo. Nos enfrentábamos pues a la necesidad de adoptar una firme posición ante la exclusión. En este sentido asumimos que la exclusión no es negociable, que toda persona tiene derecho a la inclusión y que absolutamente nada legitima las exclusiones. Como ya Barton (1998, 2011) anticipaba, la investigación debe contribuir al desmantelamiento de la exclusión, denunciando y visibilizando la misma. Tiene también que identificar los elementos estructurales y culturales que mantienen y perpetúan la misma (Daniels et al., 2019).

2.2. ¿Quién puede hablar de exclusión? ¿Qué voces pueden reconocerse como autorizadas en la investigación educativa que lucha por la inclusión?

En segundo lugar, nos planteábamos la necesidad de democratizar y expandir la representación y participación de las distintas personas e instituciones implicadas en los procesos de inclusión educativa. Teníamos claro la insuficiencia del modelo dominante que dejaba en manos de profesionales el diseño y el desarrollo de la investigación, ignorando las voces, necesidades y prioridades de los colectivos en situación de mayor vulnerabilidad y de cómo agentes educativos y sociales que no son considerados más que tangencialmente o de manera simbólica. La investigación a desarrollar, por lo tanto, debe dar voz,

representar y reconocer la agencia de la población que experimenta o participa de cualquier modo en procesos de exclusión o marginación. Nos preguntábamos entonces cómo y qué hacer para convertir la investigación en una plataforma legítima para escuchar y amplificar las voces ignoradas por las culturas y prácticas investigadoras más tradicionales. Coincidíamos entonces con aquellas reflexiones y trabajos (Walmsey, 2004; Walmsley et al., 2018) que demandaban la necesidad de incorporar a los procesos de investigación a aquellas personas implicadas en las cuestiones y problemas estudiados considerando el papel clave de su representación y el reconocimiento de su experiencia personal, profesional, motivaciones e intereses. De este modo entendimos que la investigación participativa e inclusiva podía ser una plataforma legítima para ello. A la vez, en este pensar sobre los participantes y su legitimidad en la investigación, asumimos la insuficiencia del modelo inclusivo cuando la representatividad se deja únicamente en manos de la escuela y sus protagonistas. Nos alineamos pues con aquellas propuestas que plantean que la lucha contra la exclusión exige un trabajo coordinado, multidisciplinar y multisectorial de diferentes agentes, servicios, instituciones y colectivos sociales (Arnaiz et al., 2021; Thompson et al., 2021)

2.3. ¿Qué formatos de investigación son más apropiados para incrementar los procesos de inclusión? ¿Hay que abrirse a otros modos de hacer investigación?

En tercer lugar, la conciencia y preocupación derivada de las dificultades de la investigación para impactar y promover cambios nos llevó a revisitarse y vincular los planteamientos sobre los procesos de cambio y mejora escolar, vinculando investigación y mejora, apostando por una investigación aplicada que exige la cooperación entre los investigadores de la escuela, la universidad y la comunidad. Sin duda debemos probar, estudiar y mapear nuevas formas y alternativas de abordar inclusivamente la investigación. Para ello resultaba necesario poner en marcha una estrategia de investigación, basada en la articulación, concertación y fomento de alianzas estratégicas con otros actores e instituciones del entorno para alcanzar los cambios deseados. Las redes de colaboración e indagación entre profesionales, entre servicios, entidades, y/o agentes diversos son nuevas formas de organización de la investigación que tienen que ser consideradas (Ainscow et al., 2016). Esta idea que no es nueva, entendimos que debe ser puesta en valor porque supone asumir un giro conceptual relevante en la forma de entender y concebir el cambio hacia la inclusión y la contribución de la investigación al mismo. Buscamos por ello nuevas formas de organización de la investigación basándonos en las propuestas que se hacen desde un enfoque comunitario y territorial (Gallego et al., 2016). Iniciamos de este modo un tipo de investigación que no solo diera cabida a agentes educativos y sociales diversos, sino que se abriera a explorar diferentes lentes analíticas en la investigación en forma de nuevos enfoques y herramientas, más abiertas, más accesibles, creativas e intuitivas para los participantes y sus objetos de estudio (Aguerrondo y Xifra, 2002; Cochrane-Smith y Stern, 2014; Nind, 2014). Nos comprometimos de este modo en la búsqueda de estrategias y procesos que contribuyan al empoderamiento de todos los participantes en la investigación, y cómo no, que nos ayuden a ver y visibilizar las exclusiones cotidianas, aquellas que acaban siendo asumidas como algo anodino o insustancial en los contextos en los que se producen.

Esta estructura conceptual o mapa de ideas clave que fuimos construyendo nos llevó a plantear de manera progresiva la investigación desde la participación democrática y la acción colaborativa, insistiendo en el compromiso con la búsqueda de nuevos formatos y modelos de actuación. De ahí la exploración de formas de colaboración en el aprendizaje

y en las relaciones interprofesionales entre agentes y participantes empeñados en construir una sociedad y escuela más inclusivas. Así se ha hecho en los tres proyectos de investigación ya mencionados, presentándose en la próxima sección, de manera más específica algunos ejemplos de este modo de hacer y entender la investigación, abordándose en el último apartado del artículo su contribución al desarrollo profesional de aquellos que participan en la misma.

3. Cómo trabajamos: Redes de indagación colaborativa e inclusiva

En esta sección se presenta una breve panorámica de una selección de redes de indagación colaborativa desarrolladas con finalidad inclusiva, describiendo el proceso común general seguido en las mismas. Las distintas redes fueron creadas en el seno de los tres citados proyectos de investigación desarrollados desde 2011. Las redes fueron, en los tres proyectos, la estructura organizativa en torno a la cual se han vertebrado los procesos de indagación participativa con finalidad inclusiva. Todas ellas han compartido un mismo enfoque de investigación participativo y crítico, comprometido por un lado con el aumento de la agencia y la autodeterminación de los participantes y las instituciones implicadas. Por otro lado, todas las redes de indagación han estado comprometidas con la mejora, y se han orientado a promover y facilitar cambios que han permitido avanzar hacia modos educativos más inclusivos. Así mismo las redes han asumido el valor de la participación democrática y de las contribuciones de los distintos agentes participantes (no sólo las de los investigadores académicos). Estas ideas caracterizan pues a la investigación desarrollada como investigación aplicada, orientada a la acción, la reflexión y al cambio social y educativo (Bergold y Thomas, 2012; Kincheloe, 2003; Villasante, 1994). De este modo las redes conectan investigación, desarrollo profesional y transformación.

Los resultados de los tres proyectos nos han permitido identificar formatos inusuales de colaboración (entre docentes y estudiantes; entre estudiantes; entre escuelas; entre docentes y familias y entre docentes y agentes e instituciones del entorno) que contribuyen al refuerzo de la equidad y la inclusión en los sistemas en que se desarrollan (Parrilla et al., 2017). Estas formas de colaboración han generado no solo nuevos escenarios y nuevos patrones de relación, sino que, como anticipábamos, han contribuido al desarrollo de experiencias innovadoras y mejoras inclusivas que abren vías para encaminar la cultura escolar, el aprendizaje, la investigación y el desarrollo profesional docente hacia modelos participativos, democráticos y reflexivos.

Los proyectos se desarrollaron en Galicia (España). Como veremos son diferentes las temáticas y heterogéneos los equipos de participantes que integran cada red, suponiendo cada una de ellas un trabajo coordinado, multidisciplinar y multisectorial de diferentes agentes, servicios, instituciones y colectivos sociales. En todo caso las redes incluían entre sus protagonistas la presencia de grupos sociales o escolares vulnerables, así como de diversos participantes del ámbito civil, profesional. En todas las redes creadas ha habido también siempre participación de docentes de los distintos niveles de la educación obligatoria (infantil, primaria y secundaria).

3.1. Perfilando las redes de indagación colaborativa: Integrantes y acciones de las mismas

El propósito de las redes de indagación que se han seleccionado para ilustrar el desarrollo en la práctica del compromiso con la inclusión desde la perspectiva participativa no fue meramente investigador, sino que se vincula a la acción y el cambio social y/o educativo que tratan de promover. Todas ellas se plantearon estudiar y promover cambios en las condiciones de los participantes en la red en relación con la cuestión identificada como problemática.

Aquí presentamos, en síntesis, los componentes, las temáticas y el proceso metodológico desarrollado en cinco redes de indagación colaborativa, en el período comprendido desde 2011 hasta la actualidad. Las redes se articularon en torno a grupos de indagación heterogéneos, grupos que parten del reconocimiento de la legitimidad, autoridad y complementariedad de los diferentes participantes en las mismas (Parrilla et al., 2017), siendo la heterogeneidad en la composición de las redes considerada una ventaja, un valor añadido. En cada una de las redes la agenda de la investigación a realizar, fue determinada por los intereses y necesidades de los miembros del grupo (Anyon, 2009). Esto es, las redes de indagación en todos los casos han estado al servicio de los problemas y retos cotidianos que han identificado y seleccionado los participantes, a partir de una visión de la investigación como proceso participativo, colaborativo y deliberativo (Nind y Vinha, 2016). Así mismo en todos los casos los miembros de las redes se comprometieron con la mejora y transformación de las cuestiones y prácticas estudiadas, alineándose con el desarrollo de una investigación e innovación responsables (Owen et al., 2012; Ravitch, 2014).

La primera de las redes a presentar fue una red inter-escolar en la que se integraron 5 centros escolares de educación infantil y primaria una misma localidad. La red surgió con el acuerdo de los cinco centros, el grupo de investigación CIES y diversas entidades sociales del entorno inmediato. La meta de dicha red no fue otra que analizar y responder a las necesidades comunes de los centros educativos de la localidad vinculadas a la inclusión. Esta red tuvo una duración de 5 años y participaron en la misma docentes, directivos, estudiantes y familias de los mencionados centros educativos, así como diversos miembros de la comunidad social. La red analizó a lo largo de los años de su duración distintas necesidades compartidas y comunes a los centros y la comunidad local, organizando diversas acciones colectivas de carácter participativo, para mejorar la comunicación inter-centros, la inserción en la localidad y entre centros, como por ejemplo Exposiciones locales (“Fotovoz: La escuela vista por los niños/as”), una Feria educativa (La Estrada sin fronteras educativas), o diversas acciones de difusión comunitaria de la Inclusión (“La fiesta Inclusiva”; Campaña Navidad inclusiva, etc.). Para más información del contenido y acciones concretas de la red puede consultarse Parrilla y otros (2018) y Sierra y Fiuza (2018).

La segunda de las cinco redes de indagación colaborativa fue realizada en el marco de un acuerdo entre el equipo de investigación CIES y la ONCE de Pontevedra. Aunque la red estuvo mayoritariamente formada por jóvenes con discapacidad visual, también se integraron en la misma, docentes con y sin discapacidad visual y estudiantes del título de Magisterio, contó por tanto con profesores en formación inicial y en ejercicio. “Con luz propia” es el nombre que el grupo de participantes dio a la red creada. La misma centró su indagación en un primer análisis biográfico de las condiciones personales, escolares y

sociales que afrontan los jóvenes con discapacidad visual. Tras la exploración biográfica la propuesta de intervención diseñada en la red se concretó en la celebración de una Biblioteca Humana (Carballo, 2019; Sierra et al., 2019), dirigida a la ciudadanía en general en la que jóvenes y docentes compartieron sus historias con el doble objetivo de denunciar y a la vez sensibilizar sobre las barreras y la situación en los ámbitos escolar, familiar y social de personas con dificultades visuales o ciegas.

La tercera de las experiencias surgió como alianza con la Federación provincial de Asociaciones de Madres y padres de alumnos (FANPA) de Pontevedra (asociación escolar que reúne a las familias de los estudiantes de los centros públicos de la provincia), un grupo de docentes de educación infantil y primaria, diversos profesionales del ámbito socio-sanitario, regional y local, y el grupo CIES. Con el título “Sentidiño na rede³” esta red abordó a través del diseño de entrevistas, cuestionarios y diversas estrategias creativas de recogida de información dirigidas al alumnado, para estudiar el uso y riesgos de internet en el ámbito familiar. El análisis de la situación en la que implicaron a una amplia muestra de jóvenes, familias y docentes de la ciudad, llevó a los participantes en la red a la producción de un conjunto de materiales multimedia (en forma de Pod-cast y otros materiales) dirigidos a familias para promover un uso seguro e inclusivo de internet en el contexto familiar (Raposo et al., 2021; Raposo-Rivas et al., 2019).

La cuarta red de indagación se desarrolló entre el grupo de investigación y el centro de educación de adultos (EPA) de Pontevedra. “Contra todo pronóstico”, nombre otorgado por el grupo a su proyecto, analizó cómo una comunidad, constituida por un grupo de docentes, orientadores y estudiantes de la escuela de adultos, ve y entiende su propia situación como estudiantes que previamente “han fracasado”, como escuela “alternativa” y como miembros de la comunidad. Tras la indagación conjunta, que llevó a una profunda reflexión y análisis del perfil y trayectoria del alumnado de la EPA, así como del profesorado y su docencia, el grupo diseñó una serie de medidas estructurales (cómo humanizar los espacios), organizativas (referidas a la acogida de estudiantes, su seguimiento...) y didácticas (relacionadas con la docencia, el trabajo en las aulas, etc.) para mejorar la calidad del centro tanto a nivel interno, como de cara a la comunidad externa (Cruz Muñoz et al., 2019)

La quinta experiencia supuso la colaboración del grupo de investigación CIES con un centro educativo público de educación secundaria de Pontevedra. Este grupo denominado “¿En conexión escolar?” estuvo integrado por profesorado del instituto, miembros del equipo directivo; alumnado y familias del centro. El grupo de indagación colaborativa analizó primero la cuestión del sentido de pertenencia al centro considerando la falta de conexión como antesala del fracaso escolar. En base a ello, en la red se crearon y desarrollaron conjuntamente distintas y originales acciones para fomentar el sentido de pertenencia de los y las estudiantes al centro educativo mejorar en las metodologías de enseñanza aprendizaje; hacer más participativas las normas, la organización y el funcionamiento escolar, y optimizar el uso de instalaciones y recursos (Fernández Menor, 2020; Fernández Menor y Parrilla, 2021).

³ Denominación en gallego de la red, cuya traducción al español es “Sentido en la Red”

3.2. Perfilando el modo de trabajo en las redes: Marco metodológico e interacciones en las redes

Como hemos visto las metas, los análisis desarrollados y las acciones diseñadas en cada red son diferentes en contenido y en participantes, pero guardan similitudes en los procesos y modos de participación puestos en marcha en cada una de ellas. En concreto el proceso metodológico compartido que, junto a la heterogeneidad de participantes, es un elemento nuclear de las redes, se compone de sucesivas capas y secuencias de análisis, reflexión y acción. Este proceso supone la interacción continua entre investigación, transformación y formación, dando lugar a procesos que se nutren y alimentan mutuamente.

Hay una serie de etapas por las que pasan con mayor intensidad y duración todas las redes. Algunas redes lo hacen con mayor fidelidad mientras otras muestran un mayor alejamiento o autonomía en su secuencia (en el sentido de que no siempre se sigue la secuencia lineal de los modelos teóricos que inspiran el trabajo en la red). Pero más allá de ello, lo destacable aquí es que los participantes en las redes de indagación se implican en procesos estables de diálogo, reflexión y análisis compartido, y acción conjunta. Y esto marca una diferencia fundamental con otros procesos guiados por un espíritu intervencionista, o experto. Las redes promueven pues el cambio y aprendizaje de los participantes a través de la reflexión compartida, la colaboración y la práctica conjunta (Francés et al., 2015). En este sentido, investigación, transformación y aprendizaje son inseparables en el trabajo de las redes, influyéndose e interconectándose estos tres elementos entre sí. De este modo el trabajo realizado constituye un proceso de enriquecimiento y desarrollo a la medida de las necesidades de los participantes y sus entornos.

En términos generales la actividad de las redes no puede calificarse de puntual si no que sus acciones constituyen procesos y lapsos de tiempo que se dilatan en el tiempo y suelen ser intensos en sus manifestaciones. El análisis retrospectivo del proceso de indagación y acción seguido en las redes, nos permite hablar de 5 fases que sirven de guion al trabajo en red y que se han inspirado en la ya citada investigación participativa (por ejemplo, Villasante, 1994): fase previa y de inicio; fase de diseño de la propuesta; fase de desarrollo/experimentación; fase de evaluación y seguimiento, y fase de institucionalización.

La primera fase, previa y de inicio, coincide con la formación inicial del grupo. Esta fase responde a la pregunta ¿Quiénes somos y adónde vamos? En ella la que la red empieza a configurarse y al hacerlo inicia su propio desarrollo. El objetivo de esta fase es doble. Por un lado, constituir el grupo de trabajo heterogéneo que conforma la red. Por otro, realizar un análisis de la situación de partida para comprender y conocer qué cuestión concreta abordar, y poder actuar, o sea detectar la situación de mejora sobre la que se va a trabajar. Esta configuración no suele ser un acto momentáneo, hay redes que tardan meses en llegar a constituirse. En su constitución suelen ir entrelazándose acciones compartidas, diseñadas en el propio grupo, que van ayudando a configurar tanto el carácter de la red, como el tipo o perfil de personas que la integrarán, y las cuestiones que preocupan al grupo. Al final de esta etapa el grupo suele contar con un núcleo más o menos estable de participantes y ha hecho el análisis de su situación, poniendo en marcha un proceso de indagación que da respuesta a cuestiones cómo ¿Qué nos preocupa como grupo? ¿Cómo se manifiesta esta situación en la práctica? ¿Qué prácticas y datos confirman la necesidad

de avanzar en esta dirección? Se llega así a través de la reflexión y el análisis conjunto y crítico a la identificación de un ámbito específico de interés común en el que el grupo considera que es necesario trabajar y mejorar.

La segunda fase, de diseño de la propuesta, responde a la pregunta: ¿Cómo podemos responder a la situación previamente identificada como problemática? Una vez que se ha determinado qué se quiere mejorar, se desarrollan acciones específicas destinadas a diseñar cómo va a alcanzarse la meta propuesta. El grupo aborda entonces cuestiones cómo; ¿qué han hecho otros ante problemas similares?, ¿qué necesitamos para empezar y cómo acompañar el proceso durante su desarrollo?, ¿qué necesidades formativas, organizativas, y recursos materiales y humanos necesitamos?, ¿cómo vamos a desarrollar el proyecto?, ¿qué actividades y destinatarios pondremos en marcha?, ¿cuándo lo haremos? o ¿qué plazos prevemos para las distintas actuaciones?

La tercera fase, de desarrollo propiamente dicho de la propuesta, responde a la cuestión de la puesta en práctica, de la acción o estrategias diseñadas. Esta etapa se refiere al proceso por el cual el proyecto o acción de mejora se materializa en acciones prácticas concretas. El grupo se implica en el desarrollo de las acciones previstas acompañando el proceso de una reflexión y deliberación permanente sobre el propio desarrollo de las acciones en marcha. Algunas de las cuestiones abordadas en esta etapa llevan a plantearse cuestiones como las siguientes: ¿responden las acciones que estamos desarrollando a las metas propuestas?, ¿qué se puede mejorar del proceso? y ¿es la participación en las acciones propuestas democrática, representativa e inclusiva?

La cuarta fase, de evaluación y seguimiento, supone un nuevo ciclo de reflexión en el que el grupo se plantea cuestiones como: ¿qué hemos logrado?, ¿cómo lo hemos hecho? o ¿qué ha cambiado, mejorado, fallado? Las acciones diseñadas para responder a estas cuestiones son responsabilidad del propio grupo, que no delega en participantes externos la respuesta a las mismas. Esta fase entrelaza de nuevo colaboración, acción, reflexión y formación en la medida en que el grupo evalúa a través de muy distintas acciones, la solidez del proceso desarrollado en su conjunto y su impacto.

La quinta y última fase aborda una cuestión nuevamente central al plantear en los grupos la cuestión de la sostenibilidad de los procesos desarrollados cuando estos han producido los cambios y mejoras planteados. Se debate y reflexiona entonces sobre cuestiones como: ¿qué podemos hacer para mantener e incorporar los cambios a la cultura institucional, social, personal? o ¿cómo amplificar la acción desarrollada y escalarla a otros niveles, situaciones o instituciones? Así pues, reflexión y acción se entrelazan nuevamente en esta fase que pretende dar continuidad y ampliar las acciones y procesos puestos en marcha en las redes.

4. Conclusiones: Qué hemos aprendido sobre cómo la investigación participativa e inclusiva contribuye al desarrollo profesional

No cabe duda, la investigación inclusiva y participativa puede y debe considerarse un marco para construir contextos de aprendizaje, que respondan a las necesidades y demandas de los agentes y contextos educativos y sociales en los que se desarrolla. En nuestro caso las redes de indagación han supuesto que la investigación no solo se comprometa con el cambio y la mejora, sino que a la vez se ha convertido en un proceso

de formación de los participantes, en un hito de gran valor en su desarrollo profesional. El proceso desarrollado en las distintas redes de indagación permite constatar este hecho, así como explorar las conexiones entre investigación participativa e inclusiva y desarrollo profesional docente.

En primer lugar, podemos mantener tras el análisis de las propias evaluaciones realizadas en el seno de cada red (puede verse en Parrilla et al., 2018), que las redes de indagación colaborativa que hemos desarrollado, acercan el aprendizaje a los contextos socio-educativos en los que actúan los docentes y otros profesionales y agentes educativos. Nuestro trabajo coincide con aquellas propuestas que mantienen que el desarrollo profesional no solo se vehicula desde una concepción de la formación del profesorado pensada e impartida en instituciones de formación en servicio, o en el propio contexto escolar (Marcelo y Vaillant, 2009). También puede y debe pensarse el desarrollo profesional desde la investigación educativa: en el propio contexto de trabajo, vinculando la investigación al entorno profesional y social en el que se inserta la actividad de los docentes, y a sus necesidades y problemas. La investigación así concebida se constituye en una plataforma formativa localizada, que es gestada y promovida desde el propio contexto profesional y apoyada desde el entorno académico y social. De hecho, no son pocas las innovaciones educativas que han fracasado por no ofrecer a los profesores oportunidades de aprendizaje, acompañamiento y deliberación en el desarrollo de las mismas (Imbernon, 2020).

Así mismo, la fuerte orientación práctica de los grupos de indagación ha fomentado el desarrollo profesional de los docentes a través de la reflexión y acción estable e in situ abierta al entorno en contextos y con profesionales diversos. Nuestro trabajo constata, por un lado, la importancia del apoyo al aprendizaje continuo en el contexto profesional, sea este netamente escolar o social, frente a las formaciones puntuales y episódicas. Por otro lado, en nuestro caso, el esfuerzo realizado por los integrantes en las redes para crear y participar en grupos de trabajo que actúan como redes de indagación entre diferentes profesionales ha llevado a los docentes no solo a integrarse y colaborar con otros agentes del entorno, sino a encontrar soluciones locales, creativas y reflexivas a los problemas y necesidades cotidianos (Darling-Hammond, 2017; Romero, 2006). De este modo se han implicado en contextos y acciones colaborativas no muy frecuentes en el ámbito escolar (como la Biblioteca Humana, las exposiciones locales; campañas urbanas, etc.) que han enriquecido y otorgado una visión más integral y ecológica de su propio universo y desarrollo profesional.

La consideración de los profesores como agentes del cambio y no como receptores de propuestas, diseños, y modelos formativos ha contribuido a su desarrollo profesional, y también a la mejora de sus prácticas educativas. La inclusión de los docentes en el diagnóstico de necesidades y el desarrollo de soluciones a los problemas identificados en colaboración con otros agentes educativos ha supuesto en general un punto de inflexión en su desarrollo y experiencia profesional, al reconocérseles como parte interesada clave en el diseño y en la elaboración de respuestas a la complejidad de la educación (Owen, 2016). Así mismo dado el carácter de las redes podemos hablar de que se ha producido un desarrollo profesional colectivo o institucional, aquel que hace referencia al desarrollo profesional colaborativo, y activo que Fullan y Hargreaves (2016) demandan para alcanzar un capital profesional.

La creación de redes de indagación ha permitido a los docentes aliarse e integrarse en grupos amplios que han facilitado, además de la ya citada apertura a otros profesionales del entorno educativo y social, una oportunidad para compartir recursos, experiencias, conocimientos e incluso instalaciones. Este modo de acción actuar permite señalar a las redes de indagación como un mecanismo para ofrecer un desarrollo profesional continuo y a la medida de cada contexto o territorio. Esto es, el desarrollo profesional docente se ha vinculado y enriquecido con y de otros profesionales y recursos que, de otro modo, no participarían en el mismo y que sin embargo son agentes educativos y elementos básicos en el desarrollo profesional (Van der Klink et al., 2017).

En concreto se confirma que las innovaciones diseñadas en los grupos pueden ser muy potentes en el desarrollo profesional cuando las mismas se adaptan a las preocupaciones específicas de los docentes en el lugar de trabajo (Bolam, 1980). Los temas que se han abordado en las redes, así como las distintas estrategias de indagación y acción desarrolladas en las distintas fases de las redes han contribuido a construir una cultura de aprendizaje colaborativo entre los docentes, sus centros educativos y su entorno, potenciando un desarrollo profesional situado y conectado a la propia realidad de los participantes en cada red. Las redes desarrolladas plantean que la investigación participativa puede ayudar al desarrollo profesional al actuar también como una pasarela entre la teoría y la práctica, cerrando la brecha entre ambas y aumentando la calidad de las prácticas educativas. En términos generales las redes que hemos presentado han contribuido a aumentar la motivación del profesorado; la colaboración inter profesional y entre servicios; el uso de materiales diversos y creativos provenientes de distintos ámbitos; las relaciones con las familias y el entorno y el fomento de innovaciones locales, que han contribuido a un mayor sentido del compromiso docente y de la propia sociedad con la inclusión educativa. Estas redes representan por ello una oportunidad o un ejemplo y nos animan a considerar enfoques más innovadores al pensar y diseñar la formación inicial y continua de los profesores.

No obstante, está claro que el desarrollo eficaz del profesorado es un proceso continuo que requiere un apoyo sostenido en el tiempo y no se puede limitar a acciones concretas por muy intensas que sean. Nuestra experiencia nos dice que el desarrollo profesional exige una visión holística que preste especial atención a la creación de entornos de formación, indagación y aprendizaje en los distintos contextos en que se desarrolla la vida profesional de los docentes. Aunque lo que puede ayudar a mejorar el desarrollo profesional docente pueda variar según el contexto, existen enfoques innovadores como el de la investigación participativa con orientación inclusiva y comunitaria que están llamados a integrarse en la formación del profesorado, en los planes de estudio, y sobre todo deberían considerarse en las políticas de desarrollo del profesorado ya sean estas de amplio alcance o más territoriales y locales. Es esta una cuestión que requiere una atención sustancial y continua. Mirando hacia el futuro no cabe duda de que necesitamos abordar el desarrollo profesional de los docentes desde un enfoque multidimensional, territorial y sostenible que considere el papel de la investigación participativa para conjugar y equilibrar las necesidades de aprendizaje del profesorado, y su realidad concreta, con las de la sociedad a la que toda educación se debe.

Necesitamos más experiencias como las planteadas y continuar recabando pruebas sólidas sobre lo que hace que las redes de indagación funcionen y promuevan el desarrollo profesional, cómo se pueden ampliar estas iniciativas y qué ajustes pueden ser necesarios en diferentes contextos. Es innegable que se necesitan más y mejores datos sobre el

importante papel de la investigación participativa a nivel institucional y local, pero también y sobre todo sobre cómo ampliar e incorporar la misma en la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes. Tenemos un largo camino que recorrer hasta asumir los vínculos del desarrollo profesional con la actitud de indagación, la reflexión, la acción y la colaboración, que las redes que hemos presentado, han apuntado y mostrado en este artículo.

Referencias

- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro*. Papers Editores.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 27(1), 7-23.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Anyon, J. (2009). Progressive social movements and educational equity. *Educational Policy*, 23(1), 194-215. <https://doi.org/10.1177/0895904808328523>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alacaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-68.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 63-76.
- Bauman, S. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Bergold, J. y Thomas, S. (2012). Participatory research methods: A methodological approach in motion. *Forum Qualitative Social Research*, 13(1), 30-45.
<https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1801>
- Bolam, R. (1980). Inservice education and training. En E. Hoyle y J. Megarrv (Eds.), *World year-book of education 1980. Professional development of teachers* (pp. 85-97). Nichols Publishing Company.
- Carballo Lado, P. (2019). Biblioteca humana "Con luz propia". Una lectura dialogada. *Integración: Revista Digital sobre Discapacidad Visual*, 74, 7-45.
- Cochran-Smith, M. y Stern, R. (2014). Imagining schools as centers for inquiry. En L. Reynolds (Ed.), *Imagine it better: Visions of what schools might be* (pp. 85-96). Heinemann Books.
- Cruz Muñoz, S. J., Fernández Menor, I. y Parrilla, A. (2019). *Contra todo pronóstico, un proyecto de investigación-acción participativa en un centro de educación secundaria de adultos* [Comunicación]. II International Conference on Research Education, Porto, Portugal.
- Daniels, H., Thompson, I. y Tawell, A. (2019). Prácticas de exclusión en culturas escolares inclusivas en Reino Unido. *Publicaciones*, 49(3), 23-36.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11402>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, 1, 174-193.

- Fernández Menor, I. (2020). Estudio exploratorio sobre las barreras y apoyos a la pertenencia en educación secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 165-178. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>
- Fernández Menor, I. y Parrilla, A. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Prisma Social*, 33, 183-201.
- Francés, F. J., Alaminos, A., Penalba, C. y Santacreu, O. A. (2015). *La investigación participativa: Métodos y técnicas*. Pydlos Ediciones
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. Learning Forward.
- Gallego-Vega, G., Rodríguez Gallego, M. R. y Corujo-Vélez, C. C. (2016). La perspectiva comunitaria en la educación inclusiva. *Revista Prisma Social*, 16, 60-110.
- Imbernón, F. (2020). La formación permanente del profesorado algunas inquietudes, evidencias y retos a superar. *Crónica: Revista Científico Profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía*, 5, 103-112.
- Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: Qualitative paths to empowerment*. Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203497319>
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar*. Narcea.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Nind, M. (2014). *What is inclusive research?* Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781849668149>
- Nind, M. y Vinha, H. (2016). Creative interactions with data: Using visual and metaphorical devices in repeated focus groups. *Qualitative Research*, 16(1), 9-26. <https://doi.org/10.1177/1468794114557993>
- Owen, R., Macnaghten, P. y Stilgoe, J. (2012). Responsible research and innovation: From science in society to science for society, with society. *Science and Public Policy*, 39(6), 751-760. <https://doi.org/10.1093/scipol/scs093>
- Owen, S. (2016). Professional learning communities: Building skills, reinvigorating the passion, and nurturing teacher wellbeing and “flourishing” within significantly innovative schooling contexts. *Educational Review*, 68(4), 403-419. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1119101>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117.
- Parrilla, A., Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red interescolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 51-69. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>
- Raposo, M., Martínez-Figueira, M. E., Sarmiento, A. y Parrilla, A. (2021). Teens' behavior patterns on the web: Surfing or wrecking? *Digital Education Review*, 39, 60-75. <https://doi.org/10.1344/der.2021.39.60-75>
- Raposo-Rivas, M., Martínez-Figueira, M. E. y Barboza, M. F. (2019). Incluyendo a la comunidad en un proceso de investigación participativa para el uso responsable de internet. *Publicaciones*, 49(3), 173-190. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11408>
- Ravitch, S. M. (2014). The transformative power of taking an inquiry stance on practice: practitioner research as narrative and counter-narrative. *Perspective of Urban Education*, 11(1), 5-10.

- Romero, A. (2006). Innovación y desarrollo profesional docente. *Revista de Ciencias de la Educación*, 208, 433-452.
- Sierra, S. y Fiuza, M. (2018). Buscando puentes para transitar a educación primaria: Los recorridos escolares. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García, y A. Jaén Martínez (Eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 739-753). Octaedro.
- Sierra, S., Fiuza, M. y Parrilla, A. (2019). Investigación participativa con jóvenes. Cuando los relatos de exclusión e inclusión salen a la calle. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 49-64. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.003>
- Thompson, I., Tawell, A. y Daniels, H. (2021). Excluded lives special issue. *Emotional and behavioural difficulties*, 26(1), 1-2. <https://doi.org/10.1080/13632752.2021.1903172>
- Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and Inclusive education. Exploring the manufacture of inability*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315646237>
- Van der Klink, M., Kools, Q., Avissar, G., White, S. y Sakata, T. (2017). Professional development of teacher educators: what do they do? Findings from an explorative international study. *Professional Development in Education*, 43(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114506>
- Villasante, T. R. (1994). De los movimientos sociales a las metodologías participativas. En J. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 399-426). Síntesis.
- Walmsley, J. (2004). Involving users with learning difficulties in health improvement: Lessons from inclusive learning disability research. *Nursing Inquiry*, 11(1), 54-64. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1800.2004.00197.x>
- Walmsley, J., Strnadova, I. y Jhonson, K. (2018). The added value of inclusive research. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 38(5), 751-759. <https://doi.org/10.1111/jar.12431>

Breve CV de la autora

Ángeles Parrilla

Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Vigo (UVigo), directora del grupo de investigación CIES-UVigo (Cooperación en Investigación para la Equidad Educativa y Social), y directora del Programa de Doctorado Interuniversitario en Equidad e innovación en educación. Líneas de investigación: Procesos de inclusión socio-educativa; Procesos de exclusión escolar; e Investigación participativa, inclusiva y comunitaria. En la actualidad es directora del Proyecto de investigación del Plan Nacional de I+D+i: "¿Qué estamos olvidando en la educación inclusiva?: Una investigación participativa en Galicia" (Ministerio de Ciencia e Innovación) (PID2019-108775RB-C41) Dirección: Facultad de CC Educación y del Deporte. Campus A Xunqueira, s/n, 36005 Pontevedra (España). Email: parrilla@uvigo.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3393-6537>

Formación Permanente del Profesorado para la Inclusión Educativa, Mediada por Narraciones Fotográficas

Permanent Teacher Training for Educational Inclusion, Mediated by Photographic Narratives

Antonio Bautista *
Laura Rayón

Universidad Complutense de Madrid, España

En este artículo se fundamenta la naturaleza inclusiva de la narración fotográfica en situaciones de enseñanza mediada por híbridos digitales. Responde a la preocupación por la proliferación de expresiones sobre el uso de medios tecnológicos en ambientes de formación que no ayudan a entender lo que se está haciendo, ni a plantear acciones con estas herramientas para promover procesos mentales superiores y, consecuentemente, el desarrollo del alumnado y profesorado en ambientes educativos diversos e inclusivos. Se plantea cuál es la esencia de los procesos de inclusión educativa para, posteriormente, analizar qué saberes y principios de procedimiento debe tener el profesorado para atender y mantener el valor de este tipo de educación. Con ese fin, se revisan los diferentes enfoques aportados por la teorización sobre el currículum. Se concluye afirmando que, desde un punto de vista de la educación inclusiva, se han de promover relaciones interpersonales del alumnado en su grupo de referencia. El resultado del proceso de construcción de significados de forma compartida, así como de las conclusiones del análisis, cuestionamiento y deliberaciones emergentes al contrastar diferentes miradas sobre el contenido de las imágenes tomadas por el grupo conjuntamente, favorecerá el conocimiento mutuo de los participantes en dichas situaciones formativas.

Descriptores: Desarrollo profesional docente; Formación permanente; Educación inclusiva; Narración; Fotografía.

This article corroborates the inclusive nature of photographic narrative in teaching situations mediated by digital hybrids. It represents an attempt to address growing concern about use of technological media in teaching that does not facilitate the learning process or leverage these tools by proposing actions that promote higher mental processes and consequently the development of students and teachers in diverse and inclusive educational environments. The essence of inclusive education processes is discussed, followed by an analysis of the knowledge and procedural principles that teachers should possess in order to attend to and maintain the value of this type of education. To this end, a review is conducted of the different approaches to curriculum theory. The article concludes by stating that from the perspective of an inclusive education, it is necessary to promote students' interpersonal relationships within their peer group. The process of jointly constructing meanings and drawing conclusions from the analysis, questioning and deliberations that emerge when contrasting different views on the content of images taken by the group facilitates participants' mutual knowledge in these training situations.

Keywords: Teacher professional development; Lifelong learning; Inclusive education; Narration; Photography.

*Contacto: bautista@edu.ucm.es

1. Introducción

La temática del título de este artículo está motivada por dos preocupaciones; una, es la insuficiente presencia de unos contenidos en la formación inicial del profesorado que le lleve a conocer la esencia, y consecuente exigencia, de una educación inclusiva frente a la denominada integradora. La otra, atiende a la baja frecuencia de situaciones de narración fotográfica en la trayectoria profesional de los docentes que, inscrita en su formación permanente, de respuesta a la preocupación anterior.

Debemos señalar que la naturaleza de ambas inquietudes reside en la herencia del lenguaje y de la práctica educativa que recibimos en ámbitos de formación docente. Puede decirse que somos víctimas de dicha herencia porque si nos detenemos a analizar este lenguaje, aparentemente sencillo en entornos educativos, gran parte del mismo nos llevará a preguntarnos e indagar en el significado de buena parte de lo que escuchamos. A modo de ejemplo, con frecuencia se habla de atención a la diversidad, pero no se especifica si la naturaleza de la misma es físico-cognitiva o, además de esta, también es sociocultural. De igual forma, se habla de diferencias en el alumnado, pero no sobre su sentido; es decir, no se cuestiona porqué si es algo extraordinario hay que abordarlo con adaptaciones individuales instructivas, y no incorporarlo como algo valioso que enriquece situaciones formativas de conocimiento mutuo.

En este sentido, a veces se oyen recomendaciones de aplicar los actuales híbridos digitales (Smartphones, tabletas, ordenadores portátiles, etcétera) en la enseñanza por los beneficios que aportan, pero son expresiones que no ayudan a entender la distinción entre emplear, utilizar y usar tales productos digitales, ni la función del alumnado y profesorado en estas aplicaciones, ni la formación que hay que proporcionarles para que las bondades anunciadas se materialicen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Bautista, 2021).

En fin, si no se hace esta explicitación del significado de las palabras no se podrá especificar ni matizar que un programa de integración de alumnado diverso se limita a su incorporación espacial en un centro o institución educativa, porque uno de inclusión busca una incorporación afectiva y social de todo el alumnado además de la de convivir en un mismo lugar.

Esta preocupación está asociada a que normalmente el profesorado no cuestiona la falta de sentido de esas prácticas y la terminología del lenguaje, ni el modelo curricular que las sustenta, no lo hace a pesar de que no le reporta comprensión de lo que ocurre en aulas y centros, a pesar de que no le ayuda a concretar un plan de acción ante situaciones emergentes de enseñanza, que son únicas e irrepetibles. No lo hace por temor a ser considerado como ignorante o, en el peor de casos, estúpido. Tiene que llegar alguien ajeno al aula y centro que, con su ingenuidad, pregunte sobre todo lo que se hace y dice, pero no entiende, tiene que llegar un niño, como en el cuento El nuevo traje del Emperador de Hans Christian Andersen, para decir que el Emperador está desnudo.

Consideramos que la ingenuidad que desvela la verdad de cierta terminología está asociada a nuevos procedimientos y formas de observación que, ineludiblemente, lleven a poner el foco en nuevos aspectos de las situaciones vividas en centros educativos. Es así como en este artículo señalamos la importancia de analizar y reflexionar sobre o hacia dónde mirar en los procesos de enseñanza y en el desarrollo profesional del profesorado. Entendemos que muchos instrumentos y técnicas de observación y registro de información existentes no son los suficientemente adecuados para comprender la complejidad de la especificidad

de las situaciones que pretenden describir como, por ejemplo, las vinculadas a las sensaciones y sentimientos de inclusión y exclusión.

Atendiendo a la anterior consideración, planteamos que un procedimiento que contempla la ingenuidad de la mirada del niño del cuento de Andersen es el basado en el registro fotográfico de instantes de la vida en los centros, realizado por los participantes en las situaciones de enseñanza. Será en la confluencia e interrelación de miradas materializadas en fotografías donde se motivarán narraciones que promoverán el conocimiento mutuo de todos los protagonistas en escuelas inclusivas.

2. Revisión de la literatura

La protagonista principal, o elemento sustantivo de este artículo, es la escuela inclusiva o aquella que pretende atender formativamente a la diversidad personal, social y cultural del alumnado desde los principios de igualdad, equidad y justicia social en busca de un desarrollo cognitivo, afectivo y social de quienes componen un grupo de iguales (Ainscow, 2017; Cernadas et al., 2019; Leiva, 2019; Moura et al., 2018). En este sentido, uno de los procedimientos metodológicos básicos de la educación inclusiva e intercultural es la creación de espacios y tiempos de relación entre el yo de cada uno y la alteridad de los otros, que les lleve a conocerse y comprenderse. Es así, porque la inclusión no se refiere a alumnos individuales, sino a todo el grupo para que nadie se retrase o quede descolgado (Arnaiz y Escarbajal, 2021; Booth y Ainscow, 2000).

Con este fin, dichas situaciones deben promover el análisis y reflexión sistemática y crítica sobre prácticas y acontecimientos próximos y relevantes de su entorno familiar, social y escolar que, ineludiblemente, harán aflorar ideas, creencias, afectos y actitudes de los participantes que, a modo de nutrientes, irán construyendo su conocimiento mutuo (Alcalá del Olmo et al., 2020; De Hei et al., 2020; Pujolàs et al., 2013).

Es decir, el profesorado que desarrolle su práctica en ámbitos de educación intercultural e inclusiva debe saber fomentar las relaciones internas y externas de su colegio en las que estén implicados al menos el alumnado, su profesorado y algunos de sus familiares. En la literatura sobre el tema se plantea que es así porque el conocimiento mutuo de los estudiantes en aulas y centros inclusivos se facilitará cuando los docentes posean saberes teóricos y prácticos que les lleven a interpretar sus percepciones, analizarlas y a reflexionar y debatir sobre ellas (Arnáiz et al., 2018; Deppeler y Ainscow, 2016; Echeita y Ainscow, 2011). Estos procesos mentales desencadenados reportarán un conocimiento situado en lugares y tiempos concretos que será relevante y válido para nutrir un programa de contenidos y prácticas curriculares en sintonía con la diversidad del alumnado que ha de interiorizarlo.

Sobre cómo es promovida la práctica docente inclusiva mediante la aplicación de la tecnología digital, en los últimos años se viene hablando de la importancia de la función de adaptabilidad que esta tiene para adecuar el acceso físico, afectivo y cognitivo del alumnado al mundo que lo rodea (Cantillo et al., 2012; García y López, 2012). Ahora bien, consideramos que los actuales productos del desarrollo tecnológico pueden aportar otras funciones en las relaciones entre el alumnado, profesorado y otros agentes en la educación inclusiva, derivadas de características como las de portabilidad, inmediatez y conectividad señaladas por Paidican (2017). Nos referimos a la posibilidad de su usabilidad (Bautista, 2021) para promover las citadas interrelaciones mediante situaciones de foto-elicitación y

narración fotográfica soportadas en híbridos digitales, entre otros, el Smartphone, la Tablet, el ordenador portátil, etcétera (Bautista y Rayón, 2020). A su vez, los actuales híbridos digitales, tienen la virtualidad de soportar diferentes lenguajes o sistemas de representación textual, musical y visual que pueden acompañar al verbal para ampliar o completar relatos personales y grupales del alumnado, profesorado y otros posibles, que aprenden y se conocen mientras lo hacen (Bautista, 2007; Reig, 2012).

Con estos antecedentes, el objetivo del artículo es argumentar sobre la bondad de la práctica sistemática de narraciones fotográficas en el desarrollo profesional docente para formar al profesorado en la participación, en las interacciones internas así como en las relaciones con agentes externos, que son básicas en una educación inclusiva, relevante y de calidad, porque estas son posibles en ambientes vitales y significativos a la vez que afectivamente cálidos como los que se dan en las situaciones de narración individual y grupal que proponemos en el último apartado del artículo.

3. Desarrollo profesional docente para la inclusión: Enfoques, bondades y limitaciones

El Emperador estaba desnudo, pero el pueblo hablaba como si estuviera vestido, con un lenguaje ceremonial que hacía olvidar su desnudez y, de esta forma, normalizar y validar la farsa. Se convirtieron en víctimas de su propia manera de hablar y actuar, hasta que un niño pequeño en su sencillez e ingenuidad habló de lo que vio. Vio la desnudez, y la pompa ceremonial saltó por los aires.

Llevando este cuento a la teorización curricular que fundamenta la formación permanente del profesorado para la inclusión, entendemos que es necesario un análisis y deliberación sobre sus diferentes enfoques. Ante los elementos referenciales que bosquejan la educación inclusiva, señalados en la revisión anterior, ¿qué formación teórica y experiencial debe tener el profesorado para poder plantearla y desarrollarla en sus aulas y centros educativos?

Entendemos que las competencias comunicativas dirigidas a la instrucción atribuidas, a la vez que exigidas, al profesorado desde el enfoque curricular técnico, son las de ejecutar un programa de contenidos y acción. Ahora bien, estas no son suficientes en escuelas inclusivas al estar tal plan diseñado por expertos en ámbitos de decisión externos y ajenos a las aulas y centros educativos donde maestras y maestros desarrollan su práctica de enseñanza. Son insuficientes porque, para elaborar acciones situadas de interacción entre el alumnado diverso, es preciso estar inmerso y conocer los entornos físicos y simbólicos donde estas se desarrollen para que sean relevantes. Esto exige a los docentes que viven en ellos saber analizar e interpretar desde una mirada inclusiva los contextos sociales y familiares de enseñanza y, de esta forma, poder reflexionar y debatir sobre qué es lo bueno y noble para sus estudiantes (Bautista, 2013a, 2013b).

De esta forma, es necesaria una noción más flexible de investigación y diseño curricular, y una nueva forma de formación docente que vaya más allá de la racionalidad técnica. Se demanda un enfoque más informado por situaciones reales de enseñanza en aulas y centros que por concepciones ideales imprecisas conceptualmente. Por lo tanto, para que la actuación de maestros y maestras en entornos diversos tenga significado y relevancia social, no solo ha de saber desarrollar un programa de contenidos y acciones, sino que, además, ha de saber elaborarlo, cuestionarlo y transformarlo con el fin de que se mantenga

situado y, por lo tanto, sea relevante para grupos diversos. Consideramos que ha de ser así porque la educación inclusiva ha de ser transformadora en sintonía con los cambios de las situaciones personales, sociales y afectivas del alumnado; y poder, de esta forma, evitar todas las prácticas excluyentes (Barton, 1996; UNESCO, 1994).

Desde planteamientos curriculares situados y críticos, autores como Freire (1984), Barrow (1984) y Apple (2000), durante décadas vienen cuestionando el empleo frecuente de sistemas de representación en enfoques de formación del profesorado orientados desde la racionalidad técnica, basados en esquemas, diagramas, fórmulas y reglas operativas para presentar ideas sutiles y complejas sobre procesos abstractos como los de inclusión y exclusión educativa. También, critican la rigidez de dicha racionalidad al aplicar modelos y metáforas sobre la enseñanza que, si bien resultaron iluminadores en otro tiempo y lugar, ahora están oxidados en libros de texto y programas de formación. Por lo tanto, son procedimientos que carecen de relevancia formativa por no ser modelos a imitar en situaciones particulares ni, mucho menos, generales de enseñanza.

Es así como desde los planteamientos situados y críticos del curriculum se piensa que todo docente competente debe preservar su flexibilidad, independencia y libertad a actuar ante lo impredecible y emergente, su responsabilidad ante unos fines perseguidos por la comunidad educativa, y su comprensibilidad y variedad para afrontar situaciones únicas e irrepetibles en grupos de enseñanza con alumnado diverso social, cultural y personalmente.

Ahora bien, frente a la rigidez de los modelos de representación y herramientas de observación y registro de información de los procesos formativos en grupos diversos ¿qué se plantea desde los enfoques práctico-situacionales y críticos del curriculum? Entendemos que no es suficiente con acuñar nuevas palabras y frases para describir el proceso de enseñanza o los eventos en el aula porque posiblemente hace que el discurso educativo sea inaccesible y un tanto pretencioso, a menos que represente nuevas ideas o categorías de pensamiento genuinas. De hecho, es poco frecuente que esto suceda, e incluso cuando sucede, es necesario que las nuevas ideas sean fructíferas en términos de la comprensión de los eventos descritos, lo que no siempre es el caso.

Para atender a la diversidad con fines inclusivos el principio de procedimiento que oriente las relaciones en aulas y centros deben fundamentarse en que estas sean mediadas por una multimodalidad representacional de las miradas de los participantes, así como por narraciones personales y grupales sobre dichas miradas en situaciones formativas destinadas a promover el desarrollo profesional docente en entornos diversos social y culturalmente.

Las situaciones formativas que son valiosas para promover sensaciones y experiencias lo suficientemente cercanas e importantes para que el alumnado aborde conjuntamente y sienta la necesidad de percibir y analizar momentos extraordinarios vividos de forma personal y grupal en centros educativos, son las derivadas de propuestas de trabajos que realicen ante una duda, cuestión o extrañamiento de algo inesperado acontecido en el barrio donde está ubicado el colegio o instituto que, como entorno culturalmente diverso que lo envuelve, representa los referentes vitales del alumnado y del conocimiento que construirán en los proyectos de aula y centro.

4. Narraciones fotográficas: Esencias para la inclusión educativa

Como hemos planteado en apartados anteriores, no siempre los nuevos instrumentos de observación son adecuados para acceder y representar las complejidades de la situación que describen. Desde nuestro punto de vista, este es el caso de los entornos de educación inclusiva donde todos deben caminar sin que nadie se quede rezagado o perdido. En este sentido, argumentaremos sobre las bondades que ofrecen las narraciones fotográficas para tal menester.

Hay un valor inherente a los procesos de indagación visual que soporta la construcción de relatos fotográficos, y es que genera unas situaciones formativas relevantes para el alumnado, pero también para el profesorado, al tener oportunidades únicas e irrepetibles de explorar y comprender los contextos sociales y escolares en los que conviven, desarrollar relaciones interpersonales de cercanía, así como reflexionar sobre la vida en las aulas desde marcos interpretativos compartidos.

La construcción de relatos con fotografías tiene como base la indagación narrativa visual, que consiste en que un sujeto genere un relato sobre acontecimientos vividos o sobre alguna idea argumento a partir de la proyección de una imagen o conjunto de imágenes (Bach, 2007). Metodológicamente, una manera de concretar estos procesos de indagación visual es mediante de la foto-elicitación (Bautista, 2019; Clark-Ibáñez, 2007); se pide a los informantes que hagan sus propias fotos para, posteriormente, proyectarlas y, a modo de recuerdos, fomentar la manifestación de las experiencias de vida, significados o emociones de quienes las realizaron.

En nuestro caso, cuando el alumnado tiene la oportunidad de expresar sus experiencias verbal e icónicamente, se ven inmersos en un proceso de activación y construcción del pensamiento creativo. La fotografía es portadora de un lenguaje, el de la imagen, que define en un sistema de representación que soporta tres niveles de información: el denotativo o material, el connotativo o semántico, y el afectivo. El primero hace referencia a la información física o material que representa una fotografía, y los otros dos soportan simbólicamente las ideas o significados, y sentimientos íntimos, respectivamente, del autor de la fotografía. Por ello, cuando la fotografía se hace relato alumbrando siempre ideas, significados y referentes a los que sería muy difícil acceder solo con el lenguaje oral, la imagen moviliza pensamientos que difícilmente pueden expresarse con la palabra (Harper, 2002).

Esta particularidad del lenguaje de la imagen define situaciones de indagación narrativa como un aprendizaje experiencial creativo. Las narraciones fotográficas son una oportunidad rica de desarrollo intelectual, dado que en su construcción se hallan implicados procesos de análisis y reflexión a partir de la puesta en juego de elementos racionales y emocionales. *Mi familia, Mi barrio, Quién soy yo, Que me gusta y no me gusta del cole, Cómo convivimos en la escuela, Mi aprendizaje* se constituyen en historias que conmueven y dan que pensar porque las narraciones fotográficas descubren historias no reconocidas o indecibles (Leitch y Michell, 2007).

El procedimiento de foto-elicitación al que antes nos hemos referido, exige al alumnado un trabajo previo de percepción y análisis de la realidad antes de la proyección de las imágenes en el grupo que narra. Un trabajo que encierra una elección, una apertura o escucha atenta a situaciones o instantes que les apelan, inspiran y movilizan, y les lleva a

captar en una o varias fotografías esos instantes únicos y llenos de significado para ellos. Unas situaciones en el que los alumnos comienzan a conformar una voz consciente, dispuesta a compartir y clarificar las vivencias internas contenidas en las imágenes. Por ello, cuando las imágenes se proyectan en el aula la fotografía hecha relato se apodera de los miembros del grupo quienes, movidos por la curiosidad, extrañamientos o por sus propias interpretaciones, preguntan y cuestionan al autor o autores de las imágenes. Es el momento en el que aparecen matices, incluso nuevos significados, que sumergen al alumnado en procesos de deliberación que alumbran la vida del alumnado, dentro y fuera de la escuela. Como escribe Leitch (2008) “Las fotos por sí mismas no narran. Es el significado que se les da, la voz que hay detrás de la fotografía lo que permite emerger las memorias, el ser provocado, el lugar y el momento es lo que devuelve las fotografías a la vida” (p. 2). Nuevos significados que se verán enriquecidos cuando las imágenes se ordenen en una secuencia final, temporal y/o conceptual para constituir una historia final como una unidad.

Estos procesos de puesta en común y de construcción final de las narrativas, movilizan diálogos emotivos que llenan de contenido la participación del alumnado en el aula y en el centro escolar, diálogos que les permiten comprender sus diferencias, pero también los aspectos que les unen, y en ese diálogo tomar conciencia de las condiciones de su existencia, la propia y la de los otros (Bautista et al., 2012). Si en una escuela inclusiva los alumnos no solo deben de estar presentes, todos tienen que ser reconocidos y encontrar redes sociales de apoyo que les impulsen, las narraciones fotográficas son un procedimiento creativo para construir unas condiciones espacio-temporales para que ello suceda. Los procesos de indagación visual a través de los cuales los niños y niñas construyen sus relatos, son tiempos donde todos los miembros del grupo tienen la oportunidad de conocer con claridad y emoción lo que les ocurre a los compañeros, sus experiencias vitales, anhelos y sueños. Un conocimiento fundamental para empatizar y comprender sus necesidades, el nutriente que enriquece las relaciones interpersonales en un grupo diverso. También, es una oportunidad para que el alumnado gane confianza, pueda expresarse y compartir su voz, lo que contribuye al desarrollo de relaciones de aceptación, cercanía, cuidado y respeto.

Indudablemente, las situaciones formativas generadas en los procesos de indagación narrativa señalados, constituyen para el profesorado una oportunidad de desarrollo profesional. En los trabajos que venimos desarrollando, hemos constatado que los relatos fotográficos devienen en crónicas extraordinarias de lo cotidiano. Una oportunidad para que el profesorado analice y reflexione sobre las situaciones de enseñanza desde los referentes singulares y específicos donde vive el alumnado, a través de sus miradas.

Las narraciones fotográficas atrapan al profesorado, son ventanas que las mentes de los niños y niñas dejan abiertas y aproximan a este a los referentes desde donde interpretan la realidad, piensa, actúan y sienten. Sitúan al profesorado ante diferentes modos y condiciones de vida, diferentes circunstancias personales y sociales, y diversos modos de pensar y sentir. Los docentes participantes en los procesos de indagación narrativa que hemos llevado a cabo, valoran las narrativas fotográficas como contra-relatos para transformar la mirada academicista y normalizadora instalada en la escuela (Rayón y de las Heras, 2011). Estos argumentos son importantes porque la educación inclusiva, como hemos argumentado en la revisión de la literatura, requiere acciones situadas que puedan responder a las necesidades personales, afectivas y sociales de alumnos y alumnas concretos para evitar la exclusión.

Qué dificultades experimenta el alumnado y qué circunstancias condicionan su vida en contextos deprimidos y desfavorecidos, o cómo la discapacidad se experimenta como barrera no sólo física, sino también social, pueden constituirse a través de las narraciones fotográficas en un conocimiento que ayude al profesorado a identificar situaciones de exclusión. La fotografía hecha relato encierra una expresión profunda de las identidades de los alumnos y las alumnas, una voz que adquiere una centralidad y fuerza más intensa que si se utilizará solo el lenguaje verbal o escrito. Téngase en cuenta que las narraciones fotográficas pueden conformarse con distintos lenguajes de representación (verbal, textual, visual, musical), por lo que definen un discurso intertextual que amplía y profundiza los significados que pueden comunicarse. La multimodalidad de la representación narrativa con la fotografía facilita la construcción de significados vivos y emotivos, muy difíciles de desarrollar solo a través de un discurso monomodal. Por ello, la construcción de narraciones fotográficas genera relatos consistentes desde el punto de vista semiótico, que intensifican la experiencia de los significados que se comunican (Kress y van Leuween, 2006). Por ello, entendemos que son un buen recurso para transformar y enriquecer el modo en el que el profesorado mira al alumnado y se relaciona con él. No se llega a comprender y valorar la diversidad como una experiencia radicalmente humana, si no tenemos oportunidad de vivir una relación con el otro que me comprometa con él y me permita verlo en su totalidad como ser humano (Calderón y Verde, 2018).

Las consideraciones que acabamos de realizar son importantes porque la escuela inclusiva no es solo presencia de todos los niños y niñas. Requiere, ante todo, y en gran medida, la transformación de las relaciones de responsabilidad y compromiso entre los miembros que conforman el centro escolar para que todo el alumnado participe y se forme con éxito según sus posibilidades, y nadie quede excluido.

En este sentido, las situaciones de indagación narrativa visual basada en fotografías, y los relatos de vida en primera persona (yo y nosotros) a los que dan lugar, deviene en una experiencia clave para que el profesorado experimente ese tacto esencial para una educación inclusiva. Lo que Manen (1998) denomina la activación de la otredad, cuando la voz del otro descentra mi mundo. Los relatos fotográficos del alumnado encierran esa oportunidad, aprender a mirar y comprender de otro modo quiénes son los alumnos y alumnas, qué les sucede y cómo se sienten desde los contextos que habitan. Un procedimiento creativo para resituar la mirada del profesorado, e ir desterrando paulatinamente esa mirada normalizadora a la que antes nos referíamos, que le impiden responsabilizarse y comprometerse con la diversidad en entornos social y culturalmente diversos. La fotografía hecha relato es un modo seductor de aproximación al otro, de acercamiento receptivo y sosegado.

La naturaleza de la indagación visual basada en fotografías y la flexibilidad de los procesos de foto-elicitación que la sostienen, permite generar otras situaciones específicas mediante las cuales el alumnado y profesorado trabajan conjuntamente en la identificación, por ejemplo, de barreras para la inclusión y llegar a acuerdos de mejora. Nos referimos al desarrollo de procesos intencionales y sistemáticos de toma de fotografías en las aulas y en otros espacios de centro escolar para desarrollar situaciones de indagación narrativa visual en ciclos de reflexión-acción (Bautista et al., 2020).

Un argumento que justifica esta propuesta es el nivel de atención y observación a situaciones y momentos formativos que tiene que hacer el profesorado para registrarlos en una fotografía (observación durante la acción). Un ejercicio de extrañamiento y de

reflexión previa mediante el cual lo familiar puede convertirse en extraordinario, y revelar aspectos y significados antes no tenidos en cuenta. Los profesores, posteriormente, en situaciones de indagación narrativa visual, analizan, debaten y reflexionan con el alumnado sobre los significados soportados en las fotografías (reflexión). Las dudas, cuestionamientos y extrañamientos que realice el alumnado cuando se proyectan las imágenes, ayudarán al profesorado a ver con nuevos ojos esos acontecimientos y situaciones contenidas en las fotografías. Un segundo momento de análisis de las situaciones de enseñanza que favorecerá una reflexión atenta sobre la legitimidad o no de las mismas para promover prácticas inclusivas.

En síntesis, la narración fotográfica es una buena oportunidad para que el profesorado valore las situaciones de enseñanza que desarrolla, cuestione hábitos y construya otras acciones como respuestas compartidas que pueden arbitrarse para garantizar el derecho de aprender de todo el alumnado. La función de indagación visual a la que da lugar es cercana a la de otros estudios, como en los de Julianne Moss, para promover la inclusión educativa (Moss, 2003, 2010 y 2011; Moss et. al., 2007), o el de Carrington y colaboradores (2007), quienes se han centrado en conocer cómo las narraciones audiovisuales favorecen la creación de entornos educativos que eviten la exclusión social del alumnado más desfavorecido.

5. Conclusiones

Desde los trabajos que venimos desarrollando en colegios de Educación Infantil y Primaria, hemos ido construyendo un conocimiento sobre las posibilidades que ofrece la fotografía para contar historias. Relatos que despliegan procesos de observación y registro de acontecimientos y situaciones que adentran al alumnado y profesorado en análisis, reflexiones y debates genuinos sobre sus experiencias en contextos cotidianos. Las narraciones fotográficas y los procesos que las sostienen despliegan relatos de quiénes son y qué hacen y sienten, de tal forma que, al compartirse, alumbran nuevas experiencias y acciones de comprensión mutua.

Narrar con fotografías es adentrarse en el análisis, cuestionamiento y problematización de situaciones, tal y como son vividas por otros, para resignificarlas de un modo compartido y, con ello, abrir espacios para pensarlas de otro modo y actuar en consecuencia. Constituye una dimensión del cambio personal y colectivo que, como hemos expuesto, es la esencia de una pedagogía extraordinaria que concibe el centro educativo como un lugar de acogimiento y compromiso con la formación de todo el estudiantado. En este sentido, la escuela inclusiva requiere un cambio importante que, desde nuestro punto de vista, reside precisamente en las formas en las que el profesorado se relaciona con el alumnado y las familias y, consecuentemente, en cómo se enfrenta a las situaciones de enseñanza en contextos diversos social y culturalmente. Stenhouse (1984) creía firmemente que el profesorado podía cambiar el mundo del aula, y que lo haría cuando se lo creyese. Contar y vivir historias diferentes a través de la fotografía, tal y como aquí hemos argumentado, puede ayudarle en ese menester al tener la posibilidad de mirar y analizar desde una variedad de puntos de vista la vida en la escuela. Siendo esa mirada compartida y problematizadora la esencia para encontrar nuevas ideas y referentes que lleven a maestros y maestras al convencimiento de que una escuela de calidad para todas y todos sí es posible.

Referencias

- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Alcalá del Olmo, M. J., Santos, M. J. y Leiva, J. J. (2020). Metodologías activas e innovadoras en la promoción de competencias interculturales e inclusivas en el escenario universitario. *European Scientific Journal*, 16(40), 6-23. <https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n41p6>
- Apple, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila Editores.
- Arnáiz, P., De Haro, R. y Azorín, C. M. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7713>
- Arnáiz, P. y Escarbajal, A. (2021). *Aulas Abiertas a la Inclusión*. Dykinson.
- Bach, H. (2007). Composing a visual narrative inquiry. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 280-307). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n11>
- Barrow, R. (1984). *Giving teaching back to teachers. A critical introduction to curriculum theory*. Wheatsheaf Books Limited.
- Barton, L. (Comp.). (1996). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, 589-600.
- Bautista, A. (2013a). Funciones del vídeo en la formación del profesorado para una educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 255-268.
- Bautista, A. (2013b). Indagación narrativa visual en la práctica docente. *Educación y Futuro*, 29, 69-79.
- Bautista, A. (2019). Estructuras del proceso de foto-elicitación y emergencia de contradicciones en el profesorado en formación. En A. Bautista (Coord.), *La fotografía en la formación del profesorado* (pp. 87-101). Narcea.
- Bautista, A. (2021). Functional resignification and technological innovation as a digital teaching competence. *Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 93-99. <https://doi.org/0.1109/RITA.2021.3052679>
- Bautista, A., Rayon, L. y De las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en educación intercultural. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 39(20), 169-176. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-07>
- Bautista, A., Rayon, L. y De las Heras, A. (2020). Use of photo-elicitation to evoke and solve dilemmas that prompt changes primary school teachers' visions. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 137-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.499>
- Bautista, A. y Rayon, L. (2020). Los bucles de investigación-acción en educación superior desde los smartphones, la foto-elicitación y la narración fotográfica. En F. Trillo (Coord.), *Repensando la educación superior. Miradas expertas para promover el debate* (pp. 167-180). Narcea.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. CSIE.
- Calderón, A. y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Cantillo Valero, C., Roura Redondo, M. y Sánchez Palacín, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educación Digital Magazine*, 147, 1-27.

- Carrington, S., Allen, K. y Osmolowski, D. (2007). Visual narrative: A technique to enhance secondary students' contribution to the development of inclusive socially just school environments-lessons from a box of crayons. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 8-15. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00076.x>
- Cernadas, F. X., Lorenzo, M. y Santos-Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.9619>
- Clark-Ibáñez, M. (2007). Inter-city children in sharper focus. Sociology of childhood and photo elicitation interviews. En Gr. C. Stanczak (Ed.), *Visual research methods* (pp. 167-196). Sage.
- De Hei, M., Tabacuru, C., Sjoer, E., Walenkamp, J. y Rippe, R. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190-211. <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
- Deppeler, J. y Ainscow, M. (2016). Using inquiry-based approaches for equitable school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1026671>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- García, M. y López, R. (2012). Explorando, desde una perspectiva inclusiva, el uso de las tic para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 277-293.
- Goodson, I. y Scherto, R. G. (2011). *Narrative pedagogy. Learning and narrative pedagogy*. Peter Lang Publishing.
- Gosselin, C. y Meixner, E. (2015). Blank canvas and glass ceiling: Using visual metaphors and narratives to examine pre-service teacher development. *Multicultural Perspectives*, 17(2), 73-80. <https://doi.org/10.1080/15210960.2015.1022445>
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- Leitch, R. y Mitchell, S. (2007). Caged birds and cloning machines: How student imagery speaks to us about cultures of schooling and student participation. *Improving Schools*, 10(1), 53-71. <https://doi.org/10.1177/1365480207073722>
- Leitch, R. (2008). Creatively researching children's narrative through images and drawings. En P. Thompson (Ed.), *Doing visual research with children and young people* (pp. 37-58). Routledge.
- Leiva, J. (2019). *La armonía de la inclusión educativa. Una propuesta formativa para el grado de pedagogía*. Comares.
- Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Paidós.
- Moss, J. (2003). *Picture this: Visual narrative as a source for understanding diversity in our classrooms*. University of Melbourne.
- Moss, J. (2010). Visual methods: The exposure of exclusion and inclusion. En R. Hampe y P. Stalder (Eds.), *Multimodalität in den künstlerischen therapien* (pp. 359-370). Frank & Timme.

- Moss, J. (2011). Understanding visual and intertextual approaches in pedagogical and curriculum research: A pretext. *International Journal of Inclusive Education*, 15(4), 379-388. <https://doi.org/10.1080/13603110902838805>
- Moss, J., Deppeler, J., Astley, L. y Pattinson, K. (2007). Student researchers in the middle: Using visual images to make sense of inclusive education. *Journal of Research in Special Education Needs*, 7(1), 46-54. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00080>
- Moura, S., Oliveira, C. y Muniz, R. (2018). A formação do professor frente à educação inclusiva de pessoas com deficiência. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 14(4), 34-56.
- Paidican, M. (2017). Los alumnos y los dispositivos móviles en el Colegio Abraham Lincoln. *Publicaciones Didácticas*, 82, 476-483.
- Pujolàs, P., Lago, J. y Naranjo, M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Rayón, L. y De las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. En A. Bautista y H. Velasco (Coords.), *Antropología audiovisual: medios e investigación educativa*. (pp. 68-97). Trotta.
- Reig, D. (2012). Disonancia cognitiva y apropiación de las tic. *Revista TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 90, 9-10.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO.

Breve CV del/a autor/a

Antonio Bautista

Catedrático en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid. Director del grupo de investigación consolidado de dicha Universidad, titulado “Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación” (DETECESE), referencia 941445. Investigador Principal de proyectos financiados en convocatorias públicas del Plan Nacional I+D+i, del Ministerio de Educación, de la Comunidad de Madrid y de su Universidad. Autor de más de doscientas publicaciones de libros y artículos derivadas de dichos estudios. Colaborador en varias revistas, instituciones y agencias nacionales e internacionales de evaluación (ANECA, ANEP, AVAP, OAPEE, entre otras). Sus trabajos han sido reconocidos con 6 sexenios de investigación por la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI). Email: bautista@edu.ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5194-7419>

Laura Rayón

Profesora en el Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, con evaluación positiva en el Programa de Movilidad del Profesorado de Excelencia de la Universidad Complutense de Madrid (UCM-2019), Miembro del grupo de investigación consolidado de dicha universidad, titulado: “Desarrollo Tecnológico, Exclusión Sociocultural y Educación” (DETECESE) referencia 941445. Los principales logros obtenidos son el resultado de proyectos de investigación competitivos en los que he participado como miembro del equipo, y en otros como investigador principal. Ha disfrutado de distintas estancias postdoctorales como Profesora Invitada, entre la ellas la

realizada en el Department of Social Science, Loughborough University (Reino Unido),
en la Cátedra del Profesor David Buckingham. E-mail: larayon@ucm.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0339-8221>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Desarrollo Profesional Docente para la Inclusión: Investigación Acción Colaborativa a través de Estudios de Clase en Escuelas Chilenas

Teacher Professional Development for Inclusion: Collaborative Action Research through Lesson Study in Chilean Schools

Cynthia Duk ^{1,*}
Rosa Blanco ¹
Fiorella Zecchetto ¹
Carla Capell ¹
Mauricio López ²

¹ Universidad Central de Chile, Chile

² Universidad de Chile, Chile

La investigación acción colaborativa ha mostrado ser relevante para avanzar hacia prácticas inclusivas pertinentes a la diversidad de estudiantes. Este estudio se basa en una experiencia de desarrollo profesional docente situado, realizada en 15 escuelas municipales, aplicando la metodología de Estudio de Clase (EC). El objetivo fue valorar los aportes del EC al desarrollo docente desde un enfoque inclusivo, los cambios que ha promovido en las concepciones y prácticas pedagógicas, y los factores que favorecen su sostenibilidad. Desde un enfoque descriptivo-interpretativo, los datos se recogieron a través de tres grupos focales en los que participaron 12 docentes de 5 escuelas y 9 facilitadores, además de análisis documental de los informes EC. Se realizó un análisis de contenido temático en base a categorías teóricas relevantes. Los resultados muestran una alta valoración del EC como estrategia para la inclusión, destacando que su mayor valor radica en la oportunidad de reflexionar y abordar problemáticas de la práctica mediante la colaboración entre pares. Asimismo, permitió a los docentes ampliar su concepción de diversidad, tomar conciencia sobre la importancia de considerar la voz de los estudiantes en las decisiones pedagógicas y trasladar el foco desde la enseñanza al aprendizaje y la participación del alumnado.

Descriptor: Desarrollo profesional; Educación inclusiva; Investigación-acción, Estudio de clase; Trabajo colaborativo.

Collaborative action research is effective to develop inclusive practices that offer relevant responses to students' diversity. This research is based on an experience of teacher professional development carried out in 15 public schools of a municipality, by applying the Lesson Study (LS) method. The objective was to assess: the contributions of LS to teacher development with an inclusive approach, the changes in pedagogical views and practices it has promoted, and the factors that facilitate its sustainability. From a descriptive-interpretative approach, the data were collected through three focus groups in which participated 12 teachers from 5 schools and 9 facilitators, and documentary analysis of LS reports. The results show a positive appraisal of LS as a strategy for inclusion, highlighting that its greatest value lies in the opportunity to reflect and address problems of practice through collaboration between teachers. It also allowed teachers to broaden their conception of diversity, to become aware of the importance of considering the voice of students in pedagogical decisions, and to move the focus of attention from teaching to students' learning and participation.

Keywords: Professional development; Inclusive education; Action research; Lesson study; Collaborative work.

*Contacto: cduk@ucentral.cl

1. Introducción

El desarrollo profesional docente con foco en la educación inclusiva es una tarea de primera importancia para instalar capacidades en las escuelas que les permitan enfrentar los múltiples desafíos que implica la enseñanza en entornos educativos cada vez más heterogéneos y de mayor complejidad. Existe evidencia que una escuela que reconoce y valora la diversidad, como una oportunidad de aprendizaje para todo el estudiantado, requiere que los docentes pongan en acción un conjunto de actitudes y capacidades que les permitan diversificar los procesos de enseñanza aprendizaje y de evaluación, y promover interacciones positivas en un ambiente de colaboración y apoyo mutuo entre estudiantes y profesores (González-Gil et al., 2013; Shama y Mullik, 2021).

La función docente ha sido descrita como una labor altamente compleja y demandante, a la vez que crucial para el desarrollo de culturas y prácticas inclusivas en las escuelas. Los docentes en la actualidad no solo tienen que implementar un currículo más exigente, sino que deben hacerlo con grupos de estudiantes muy diversos -en cuanto a motivaciones, intereses, capacidades, procedencia sociocultural, niveles y estilos de aprendizaje- muchas veces distantes de las expectativas y competencias de sus profesores. No basta con el dominio del contenido disciplinar y la didáctica, es necesario además que los docentes sean proclives a la inclusión y manejen un repertorio amplio de estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de la diversidad del alumnado (Blanco, 2015; Duk, 2014).

Lo anterior pone en el centro la preocupación por la calidad y pertinencia de los modelos y programas de formación continua, su efectividad y coherencia con los principios de inclusión. Diversos estudios en el ámbito nacional e internacional relevan que una de las mayores barreras que enfrentan las escuelas y sus docentes para avanzar hacia prácticas más inclusivas, se relaciona con su percepción de autoeficacia. Los docentes no se sienten preparados ni con suficientes herramientas para trabajar con todos los/as estudiantes en contextos de diversidad y, en particular, para atender las necesidades educativas especiales que algunos pueden presentar (Castillo y Miranda, 2018; Cisternas y Lobos, 2019; González-Gil et al., 2016). En Chile, como en otros países latinoamericanos, se han invertido cuantiosos recursos en programas de formación y desarrollo docente en materia de educación inclusiva. Sin embargo, pese a los esfuerzos de los países, estas iniciativas han sido insuficientes y han tenido un escaso impacto en la modificación de las concepciones y prácticas educativas para asumir el cambio de paradigma que implica la educación inclusiva (Blanco, 2015).

Las nuevas tendencias de formación continua entienden el aprender a enseñar en y desde la diversidad como un proceso de aprendizaje profesional colaborativo y contextualizado, que se lleva a cabo en comunidades educativas que generan las condiciones para que los docentes indaguen y reflexionen sobre sus prácticas y desarrollen nuevas comprensiones y estrategias de enseñanza, que favorezcan la participación y aprendizaje de todos los estudiantes (Montecinos, 2003; Simón et al., 2018; Vaillant, 2016).

La investigación que da origen a este artículo se sitúa en la experiencia de formación y desarrollo profesional docente, realizada en el marco del Diplomado en Inclusión Educativa y Diversidad por el Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile, en colaboración con la Corporación Municipal de Educación de la comuna de Peñalolén (CORMUP) Santiago (2018-2020). El modelo de formación implementado se diseñó integrando aquellas estrategias de desarrollo docente

que la literatura considera efectivas para producir transformaciones, incluyendo la metodología del Estudio de Clase (EC)¹ como una estrategia de reflexión acción colaborativa para el desarrollo de prácticas inclusivas. Las que se indican a continuación:

- Formación situada en escuelas de un territorio y contextualizada: el programa se desarrolló con grupos de 3 a 6 docentes de los 15 centros educativos de la comuna (76 directivos y docentes).
- Formación sostenida en el tiempo que combina teoría y práctica: se combinó fase intensiva con Talleres semanales en dependencias de la CORMUP. Se impartieron 4 módulos del diplomado con una duración de 324 horas: M1 Inclusión educativa y diversidad; M2 Gestión y diversificación curricular; M3 Evaluación del aprendizaje y la enseñanza; M4 Sistemas y recursos de apoyo al aprendizaje.
- Formación que promueve la reflexión en la acción y la observación entre pares como recurso de aprendizaje y apoyo mutuo: se implementó el Estudio de clase como estrategia para mejorar y enriquecer la respuesta a la diversidad en el aula, la experiencia abarcó 24 equipos de EC.
- Formación que incluye acciones de acompañamiento en terreno para introducir cambios en las prácticas: se realizaron 3 visitas a cada una de las escuelas para apoyar el proceso de EC, por los formadores desde un rol de facilitador/a.

En el marco de esta experiencia, la investigación que aquí se presenta tiene como propósito valorar la metodología del EC como estrategia formativa y sus aportes al desarrollo profesional docente para la implementación de prácticas inclusivas en el aula. El EC es un proceso de investigación acción colaborativa en el que equipos de profesores planifican, enseñan, observan y analizan colaborativamente sus clases, recibiendo retroalimentación de sus pares, lo cual favorece la generación de conocimientos desde y para la práctica (Norwich et al., 2021; Vermunt et al., 2019).

Realizar una investigación sobre la implementación del EC representa una oportunidad por varias razones. En primer lugar, porque no existen estudios sobre esta metodología en Chile que abarquen todas las escuelas públicas de un territorio y que tengan como foco el aprendizaje y la participación de la diversidad de estudiantes. Existe un estudio previo, realizado por Duk y Hernández (2020), que recogió la experiencia del EC llevada a cabo en dos escuelas de Peñalolén en el marco de la anterior edición del Diplomado, cuyo objetivo fue comprender los sentidos y significados que un grupo de 7 docentes y profesionales de apoyo le otorgaban a este proceso.

Dado que el EC es una estrategia escasamente estudiada en Chile, la relevancia de esta investigación radica en su contribución al conocimiento sobre los principales aportes para el desarrollo profesional docente, los cambios que ha promovido en sus concepciones y prácticas pedagógicas, y los factores que favorecen o dificultan su implementación y continuidad. Un elemento distintivo de esta investigación es que, además de los docentes,

¹ Adaptado al castellano del término “Lesson Study”. Estrategia utilizada originalmente en Japón y que se ha diseminado a numerosos países, dando lugar a diversas adaptaciones y variantes en su aplicación.

incluyó como participantes a los formadores facilitadores quienes implementaron acciones de acompañamiento *in-situ*.

2. Marco teórico

El mayor desafío que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad es garantizar condiciones de equidad para todos y todas respetando al mismo tiempo la diversidad humana. Para alcanzar esta aspiración, inclusión y equidad han sido reconocidos como dos principios fundamentales e indisolubles (Ainscow, 2020b; UNESCO, 2017; Ydo, 2020) para lograr una educación de calidad para todos, tal como ha sido refrendado por los países en el Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015). La inclusión en educación es concebida como un proceso basado en el reconocimiento y respeto de la diversidad en sus múltiples expresiones, arraigado en la creencia de que toda persona tiene valor y potencial, independientemente de su origen socioeconómico, cultural, étnico, estatus migratorio, idioma, género, edad, capacidad, orientación sexual o identidad y expresión de género, religión o creencias (Manos et al., 2020), siendo responsabilidad del sistema proporcionar a todos los y las estudiantes una respuesta educativa de calidad y pertinente a sus singularidades.

Esta visión de la educación inclusiva pone en el centro del debate la complejidad y magnitud de las transformaciones que implica, entendidas desde una perspectiva sistémica, multifactorial y multidimensional, en tanto involucra al sistema educativo en su conjunto, a la totalidad de las escuelas y sus docentes, y a todos los estudiantes y sus familias.

Avanzar hacia escuelas más inclusivas que acojan a todos y aseguren su presencia, participación y aprendizaje implica cambios sustantivos en las concepciones, actitudes y prácticas del profesorado (Hernández y Marchesi, 2021; López et al., 2010) y en consecuencia en los modelos de formación inicial y continua, toda vez que avanzar en esta dirección requiere contar con docentes mejor preparados para asegurar a todos los estudiantes, sin excepción, trayectorias educativas satisfactorias.

En el campo de la formación continua y desarrollo docente con foco en la inclusión educativa, existen escasos estudios empíricos sobre las prácticas efectivas de desarrollo profesional y sobre qué iniciativas resultan más eficaces para preparar a los formadores de docentes en la atención a la diversidad (Duk et al., 2019; European Commission, 2017), existiendo consenso en la comunidad nacional e internacional que para avanzar hacia escuelas y aulas más inclusivas se requiere un nuevo perfil docente, y el desarrollo de competencias pedagógicas cuyo eje central sea la creación de entornos inclusivos que ofrezcan respuestas de calidad a la diversidad de estudiantes.

En relación con las competencias docentes, Duk y otros (2019), describen tres propuestas que tienen el valor de ser pertinentes a los actuales desafíos y contar con una sólida base conceptual en materia de educación inclusiva: Proyecto de Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva, desarrollado por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (2012); Council of Europe Project on Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity (2009) y el Proyecto para las Prácticas Inclusivas, liderado por Lani Florian en la Universidad de Aberdeen, Escocia (2010). Las autoras, a partir de las propuestas internacionales revisadas y de las características del contexto educativo nacional y de sus políticas educativas vigentes, proponen cuatro

competencias que todo docente debiera manejar: a) valorar positivamente la diversidad como oportunidad y recurso para el aprendizaje de todos/as desde el enfoque de derechos; b) demostrar capacidad y disposición para trabajar colaborativamente con distintos actores para el desarrollo de una comunidad educativa inclusiva; c) implementar decisiones de flexibilización y diversificación curricular ampliando las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes; y d) generar entornos de aprendizaje inclusivos que promuevan una convivencia respetuosa de la diversidad.

Lo anterior es consistente con las necesidades de desarrollo docente, manifestadas por directivos y profesores chilenos consultados mediante tres encuestas. El estudio TALIS de la OCDE (Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje), en su versión 2018, muestra en el caso de Chile, que el 57% de los directivos y docentes participan en seminarios y cursos de formación continua, mientras 46% participan en capacitaciones basadas en el aprendizaje y observación entre pares. Es interesante observar que los docentes, en promedio en la OCDE, reportan que una de las formas de formación continua que ha tenido un mayor impacto, es aquella basada en enfoques de colaboración para la docencia. Los datos, al igual que en el estudio TALIS 2013, reafirman que una alta proporción de profesores chilenos manifiestan tener gran necesidad de capacitación en necesidades educativas especiales (38% en comparación con el 22% del resto de los países), como asimismo en la enseñanza en entornos multiculturales o multilingües. Por otra parte, el 68% de los docentes expresa haberse sentido preparado para enseñar en aulas heterogéneas en cuanto a las habilidades de sus estudiantes. A su vez, la consulta participativa Voces Docentes realizada por el Ministerio de Educación (CPEIP, 2017), es coincidente con los resultados de TALIS. Las necesidades de capacitación y desarrollo docente a nivel nacional reportadas están referidas a la atención de las NEE, con mención específica a capacitación en Diseño Universal para el Aprendizaje y en Adecuaciones Curriculares. Asimismo, resulta llamativo que la totalidad de los profesionales de la Dirección Provincial de Educación de la Región Metropolitana menciona necesidades formativas relacionadas con diversidad e inclusión.

La situación descrita permite sostener que el país requiere invertir mayores esfuerzos en instancias de desarrollo profesional, que ayuden a los docentes a comprender su rol profesional como aquel que debe promover una educación equitativa y de calidad para todos y todas, reconociendo que la inclusión educativa es una oportunidad para la construcción de una sociedad más justa, democrática y cohesionada (Blanco, 2014). Como se ha señalado, las políticas de formación continua y desarrollo profesional en materia de educación inclusiva no han logrado impactar de manera significativa en las actitudes y prácticas habituales de los docentes, fuertemente arraigadas como consecuencia de los modelos de formación inicial recibidos y su posterior consolidación en el desempeño docente (Duk y Hernández, 2020).

La realidad de las escuelas muestra que los docentes no suelen disponer de los espacios y tiempos necesarios para desarrollar la enseñanza en forma colaborativa, lo cual limita el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el aprendizaje entre pares, quedando atrapado en las aulas el conocimiento y experiencia generada en la cotidianeidad de la práctica pedagógica (Ainscow, 2016; Krichesky y Murillo, 2018). El trabajo colaborativo entre docentes en las escuelas chilenas es todavía incipiente, y existe poca evidencia al respecto. Algunos estudios de casos sobre coenseñanza, que involucran relaciones de colaboración entre docentes regulares y profesionales de apoyo, destacan la cultura de aislamiento que predomina en los centros escolares, la carencia de competencias para el

trabajo cooperativo, y la falta de tiempo compartido entre los profesionales, como algunas de las principales barreras para la colaboración (Muñoz et al., 2015; Rodríguez, 2014; Urbina et al., 2017).

Esto contrasta con la amplia evidencia de la literatura que releva la cultura escolar colaborativa como una de las señas de identidad de las comunidades educativas inclusivas, la cual se refleja tanto en las relaciones entre los distintos estamentos como en la gestión curricular y las prácticas pedagógicas (Jortveit y Kovač, 2021). Así, el trabajo colaborativo ha sido reconocido como una estrategia efectiva para impulsar y sostener procesos de cambio y mejora bajo una orientación inclusiva (Ainscow, 2016; Krichesky y Murillo, 2018; Messiou, 2018). En esta línea, la experiencia ha demostrado que todo proceso formativo que apuesta a un cambio colectivo para la transformación de la práctica y la innovación requiere de acompañamiento y apoyo que ayude a orientar dicho proceso y a no perder de vista su propósito; la participación y aprendizaje de todo el alumnado. Tener la oportunidad de observar diferentes formas de enseñanza, y de recibir retroalimentación sobre la propia práctica, de parte de alguien que ayude a los docentes a comprender la diferencia entre lo que están haciendo y lo que se proponen hacer o sería deseable que hicieran para una mejor respuesta a la diversidad ha sido señalado como una modalidad efectiva de desarrollo docente (Ainscow, 2005).

En ese sentido, reflexionar sobre la propia práctica y la de sus pares desafía a los docentes a ampliar el concepto de diversidad, resignificando la inclusión a partir del análisis de las dinámicas que ocurren en el aula. Es en esta reflexión, donde las concepciones sobre el aprendizaje, desde la mirada de la diversidad, se problematizan y transforman, disponiendo a los docentes a una mayor apertura al cambio y a la flexibilidad para promover una mayor participación y aprendizaje del alumnado (López et al., 2010). Para ello, es necesario ampliar y fortalecer modalidades de desarrollo profesional basadas en el territorio, que tengan en cuenta las características y problemáticas de sus escuelas, y las necesidades formativas de sus directivos y docentes. En este marco, esta investigación se sitúa en los centros educativos de la comuna de Peñalolén de Santiago, incorporando como estrategia formativa de desarrollo profesional el Estudio de Clase (EC).

El EC es una metodología específica de investigación acción colaborativa a través de estudios de clases, en la que equipos de profesores, de preferencia tríos, planifican, enseñan, observan y analizan sus clases, recibiendo retroalimentación de sus pares, lo cual favorece la generación de conocimientos desde y para la práctica. Esta metodología, constituye una estrategia efectiva de formación con base en la escuela, centrada en un proceso de mejora continua a partir de la reflexión individual y colectiva, facilitando que los/as docentes tomen conciencia sobre el aprendizaje y la participación de sus estudiantes y aprendan a partir de su experiencia (Norwich et al., 2021; Vermunt et al., 2019).

En esta investigación, se ha tomado como referente la modalidad de EC desarrollada por el equipo de investigación internacional, liderado por Messiou y Ainscow, en distintos países de la Unión Europea. Esta variante del EC sitúa en el centro de la discusión la mirada sobre la diversidad, poniendo el foco en la respuesta y participación todos los estudiantes del grupo durante el desarrollo de la clase. Un elemento clave de esta propuesta, es la participación activa de los estudiantes en el proceso y la incorporación de sus voces para hacer más inclusivas las clases (Proyecto UE: Respondiendo a la Diversidad Contando con las Voces de los Estudiantes, 2011-2014) (Messiou et al., 2016; Simón et al., 2018).

De este modo, el desarrollo docente se nutre de los saberes y experiencia que aporta cada profesor que integra el equipo de EC, favoreciendo el diseño de experiencias de aprendizaje desde el conocimiento disciplinar de cada docente, donde se discute sobre los saberes y sus variadas orientaciones, se intercambian estrategias de enseñanza y se producen acuerdos sobre los materiales a emplear, las secuencias didácticas y los tiempos para implementarlas (Benavides y Calvache, 2013). Asimismo, pone en juego las motivaciones y el compromiso con su aprendizaje y el de sus estudiantes, favoreciendo que se cuestionen sus concepciones previas y las metodologías y estrategias que suelen implementar, en la búsqueda de aquellas que resultan más efectivas de acuerdo con su realidad.

En el contexto de la experiencia que aquí se reporta, el proceso del EC contempló cinco fases interconectadas, que configuran un ciclo de investigación acción, el que fue implementado por tríos de docentes pertenecientes a las distintas escuelas participantes en la formación. Para una mejor comprensión de los resultados encontrados, se describen a continuación cada una de estas fases y sus principales características:

- Fase 1. Organización y conformación de los equipos de EC: Este primer paso tiene por objetivo definir de común acuerdo los tríos de docentes de cada escuela que integrarán los equipos de EC, así como el curso, asignatura(as) y unidad temática que se va a abordar, los roles que asumirán y el cronograma de las clases a realizar.
- Fase 2. Planificación colaborativa: el punto de partida es la discusión sobre la diversidad de estudiantes que caracteriza al curso escogido, reflexionando en torno a las siguientes preguntas: ¿Qué queremos mejorar? ¿Qué debemos tener en cuenta para lograr que todos los estudiantes se motiven, participen y aprendan? ¿Cómo hacer nuestras clases más inclusivas? Teniendo en cuenta la diversidad, planifican colaborativamente una unidad didáctica considerando de qué manera podrían recoger las opiniones de sus estudiantes para alimentar la propuesta didáctica e implicarlos.
- Fase 3. Desarrollo de la clase: un docente del equipo implementa la clase mientras los otros dos cumplen el rol de observadores no participantes, y registran sus observaciones poniendo el foco en la respuesta de los estudiantes en cuanto a ¿Qué ha motivado a los estudiantes? ¿Cómo han participado en las actividades? ¿Cómo han interactuado entre ellos? ¿Cómo han valorado la clase? ¿Qué apoyos han requerido?
- Fase 4. Reunión de reflexión, retroalimentación y mejora: el equipo, en base a las observaciones registradas, analizan la efectividad de la clase para responder a la diversidad, con el fin de mejorarla o enriquecerla para su posterior aplicación por otro integrante del equipo, siendo un elemento central de este proceso de mejora la observación entre pares.
- Fase 5. Reunión final de reflexión: a modo de cierre del ciclo de tres clases, el equipo reflexiona acerca de las implicancias y aprendizajes extraídos de la experiencia: ¿qué hemos aprendido sobre la práctica pedagógica inclusiva? ¿Cómo valoramos el trabajo colaborativo? ¿Qué nos aportó considerar las voces de los estudiantes para la mejora? ¿Cuál sería el paso siguiente para instalar este proceso de desarrollo docente en nuestra escuela?

Las fases 3 y 4 se repiten hasta que todos los miembros del equipo hayan participado desde distintos roles completando el ciclo de investigación acción colaborativa.

Este ciclo de investigación acción tiene un gran potencial para promover cambios en las concepciones y prácticas, coherentes con los principios de inclusión y el valor de la diversidad, ya que provoca procesos colaborativos de reflexión situados en contextos reales, a partir de problemáticas vinculadas a la enseñanza definidas colectivamente para avanzar hacia culturas y prácticas más inclusivas (Ainscow y Messiou, 2017; Messiou et al., 2016).

3. Método

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo – interpretativo. Se buscó describir y explicar los significados, acciones y aportes, que atribuyen los actores involucrados (docentes y facilitadores) al EC como herramienta para el desarrollo profesional, y para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas que favorezcan el aprendizaje y la participación de la diversidad del alumnado. Se indagó, asimismo, acerca del rol de los facilitadores en el proceso de acompañamiento del EC, como uno de los componentes fundamentales del modelo formativo, así como los factores que han favorecido o dificultado su implementación.

Participantes

El universo del estudio fueron los nueve facilitadores que acompañaron el proceso del EC y 76 docentes, mayoritariamente de los niveles de Educación Básica y Media, de las 15 escuelas públicas de la comuna que llevaron a cabo este proceso, como un componente formativo del Diplomado en Inclusión Educativa y Diversidad. De este universo, se seleccionó una muestra intencionada de 15 docentes, conformada por los integrantes de los equipos del EC, compuestos por un trío de docentes cada uno, de 5 escuelas. La selección de los participantes se hizo según los siguientes criterios:

- Equipos de EC de diferentes escuelas
- Distintos niveles o cursos donde se realizó el EC
- Clases sobre temas o contenidos variados
- Haber participado en todas las etapas del proceso del EC
- Contar con evidencias del proceso (planificación de clases, registro de observación, informe EC).

En el Cuadro 1 se muestra el número de participantes de cada una de las escuelas, el curso y las asignaturas en las que se aplicó el EC. Cabe mencionar que 3 docentes se excusaron por no poder asistir al foco grupal, participando un total de 12 docentes.

Cuadro 1
Participantes

Escuelas	Docentes Grupo focal	Cursos o niveles	Asignatura
Escuela 1	3 docentes GF1	3° básico	Lenguaje
Escuela 2	3 docentes GF1	7° y 8° básico	Matemáticas
Escuela 3	2 docentes GF1	4° básico	Ciencias Naturales
Escuela 4	3 docentes GF2	4° básico	Matemáticas
Escuela 5	1 docente GF2	2° básico	Matemáticas

Técnicas de producción de información

Se utilizaron técnicas cualitativas de recogida de información de fuentes primarias y secundarias, a través de grupos focales (GF) con docentes y facilitadores (Mella, 2000), y análisis documental de registros e informes de los EC elaborados por los docentes durante el proceso.

En primer lugar, se realizaron dos grupos focales (GF1 y GF2) con docentes abarcando un total de 12 participantes de los 15 de la muestra. Se realizó asimismo un grupo focal (GF3) con los 9 facilitadores que llevaron a cabo el acompañamiento en las escuelas.

Respecto de los instrumentos, se elaboraron dos pautas temáticas para facilitar el diálogo con los participantes, que incluyeron preguntas comunes para docentes y facilitadores y otras específicas en función del rol de cada uno. Estas fueron validadas mediante juicio de expertos en metodologías cualitativas y educación inclusiva, según criterios de coherencia, pertinencia y claridad de las preguntas. A partir de las observaciones recogidas del proceso de validación, los instrumentos fueron ajustados contemplando los siguientes temas: concepciones acerca de inclusión y diversidad; valoración del EC en cuanto a sus aportes y dificultades; cambios en las prácticas; trabajo colaborativo; valoración del proceso formativo; rol y contribuciones de los facilitadores; y propuestas de mejora.

Los grupos focales fueron conducidos por dos investigadores y tuvieron una duración aproximada de dos horas. Las preguntas se abordaron de manera flexible y se procuró que todos los integrantes participaran, generándose un clima de respeto y de confianza. Las sesiones fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

En segundo lugar, se realizó un análisis documental (Rapley, 2007) de los reportes de los EC de los equipos de las 5 escuelas con el objetivo de complementar el levantamiento de información primaria con análisis de fuentes secundarias. El análisis de estos informes se centró en los siguientes aspectos: concepciones sobre diversidad e inclusión; dificultades, logros y actividades realizadas en las diferentes fases del EC; trabajo colaborativo; aprendizajes del equipo con el EC; estrategias para atender a la diversidad del alumnado; e ideas emergentes.

Análisis de los datos

Se utilizó un método deductivo/inductivo, de progresivo refinamiento, estableciendo unas categorías y subcategorías iniciales, derivadas del marco teórico y de los objetivos del estudio. Estas categorías iniciales quedaron abiertas a posibles redefiniciones en función del análisis de las textualidades de los grupos focales y del análisis documental, en el que emergieron nuevas subcategorías, como el rol docente para enseñar a la diversidad, o, se subsumieron algunas subcategorías en otras más amplias, como por ejemplo planificación

diversificada, variedad de estrategias y recursos y evaluación en diversificación de la enseñanza (Gibbs, 2012).

Cuadro 2

Categorías y subcategorías de análisis

Categorías	Subcategorías
1. Cambios en las concepciones y prácticas	1.1. Ampliación de la mirada sobre diversidad 1.2. Concepción de aprendizaje y rol docente para enseñar a la diversidad 1.3. Participación de los estudiantes y escuchar su voz 1.4. Diversificación de la enseñanza 1.5. Interdisciplinariedad
2. Aportes del EC al desarrollo profesional docente con foco en la inclusión	2.1. Planificación colaborativa 2.2. Reflexión conjunta sobre la práctica 2.3. Observación y retroalimentación centrada en los estudiantes
3. El estudio de Clase como estrategia formativa	3.1. Valoración del modelo de formación 3.2. Proceso de acompañamiento y rol de facilitadores

El análisis de la información se llevó a cabo mediante los siguientes procesos de triangulación:

- Triangulación de métodos y de datos: los resultados entregados contrastan la información obtenida en los grupos focales y el análisis documental, dando cuenta de las tendencias principales y los aspectos que aparecen con mayor consistencia, así como de las divergencias
- Triangulación de actores: el análisis de los relatos de docentes y facilitadores se fue organizando en una tabla de doble entrada considerando las categorías iniciales, así como subcategorías emergentes, lo cual permitió identificar los aspectos que relevaban unos u otros, las coincidencias y divergencias, así como los vacíos de información.
- Triangulación de investigadores: todo el equipo de investigadores participó en el análisis de los datos, sus resultados y las conclusiones del estudio, evitando así el sesgo potencial derivado del análisis de los datos desde una única perspectiva.

Consideraciones éticas

Los docentes participaron en forma voluntaria y bajo consentimiento informado en las sesiones de grupos focales. Estas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis resguardando la confidencialidad de la información. Además, se contó con la autorización de la Corporación de Educación Municipal y de las y los directores de las escuelas participantes.

4. Resultados

En este apartado se analizan los resultados obtenidos en relación con las 3 categorías definidas en la investigación, con sus correspondientes subcategorías, mediante los procesos de triangulación anteriormente descritos.

4.1. Cambios en las concepciones y prácticas educativas

En esta categoría se analizan los aportes del EC en relación con los cambios en las representaciones y creencias de los docentes acerca de los conceptos nucleares de la perspectiva de la inclusión, así como las principales innovaciones o cambios que éstos han implementado para avanzar hacia prácticas educativas más inclusivas, que es la principal finalidad del proceso formativo.

4.1.1. Ampliación de la mirada sobre diversidad

Uno de los cambios más relevantes en las creencias del profesorado ha sido la ampliación de los conceptos de inclusión y diversidad, transitando desde una noción restringida a los estudiantes con NEE, discapacidad, o problemas de aprendizaje, hacia una representación más amplia que contempla las diferencias sociales, culturales e individuales y que considera que todas y todos los estudiantes son distintos y singulares. La siguiente cita ilustra este cambio:

Amplíe en la mente el concepto de diversidad; para mí tenía que ver con niños con niños con NEE pero me di cuenta de que incluye los contextos culturales y socioeconómicos (...) Todos somos distintos, es la realidad que tú tienes en el aula; y eso cambió mi mirada. (GF1, docente escuela 1)

Los testimonios de docentes y facilitadores confirman este hallazgo, expresando que cuando se inició el EC las descripciones que hacían de la diversidad de los cursos se restringía a los estudiantes con algún tipo de dificultad, pese a que se había trabajado en los módulos del diplomado el concepto amplio de diversidad. Esto permite hipotetizar que el cambio conceptual se debe en buena medida al EC, gracias a los procesos de observación y retroalimentación sobre la práctica que han favorecido la toma de conciencia y la modificación de sus concepciones previas. Por ejemplo, una facilitadora planteó:

En las descripciones iniciales, la mirada de la diversidad estaba centrada en los estudiantes que tienen problemas, pero luego empezaron a mirar más a todo el grupo y cómo podían participar todos. (GF3, facilitadora 1)

El reconocimiento de que todos los estudiantes son diferentes ha supuesto un cuestionamiento del concepto de “normalidad” o “del estudiante promedio”, así como de las prácticas homogeneizadoras que excluyen y etiquetan a quienes no encajan en los prototipos establecidos, relevando la necesidad de que la enseñanza se adapte a las diferencias de los estudiantes, en lugar de que éstos se adapten a las formas de enseñanza disponibles y estandarizadas. Por ejemplo, una docente comentó que:

La normalidad no existe, uno debe entrar a la sala desde la perspectiva de que hay una diversidad de personas y, cada una tiene sus necesidades, sus formas de aprender y es el profesor el que tiene que adaptarse y no los niños adaptarse al sistema, porque esa batalla es perdida. (GF1, docente escuela 1)

4.1.2. Concepción de aprendizaje y rol docente para enseñar a la diversidad

Los relatos de las y los docentes muestran una toma de conciencia respecto a que cuanto mayor es la participación de los estudiantes mayor es el aprendizaje, y que éstos no aprenden solo del docente sino también de sus iguales, compartiendo ideas, colaborando y aprendiendo de la experiencia de otros, en coherencia con el enfoque adoptado en el diplomado. Una docente comentó:

Ellos construyen a través de ellos mismos y de sus pares; para mí no es que yo sea el actor principal; yo entro y doy una introducción y una actividad y lo ideal es que ellos

a través de sus habilidades, cada uno en forma diferente, en grupo construyan y eso para mí es el aprendizaje. (GF1, docente escuela 1)

Los docentes destacan que muchos estudiantes tienen un bajo autoconcepto que influye de manera negativa en su aprendizaje y reduce sus expectativas de éxito en la escuela, por lo que se expresa la importancia de confiar en sus posibilidades, tener altas expectativas y una retroalimentación positiva para que confíen en sí mismos y tengan expectativas de autoeficacia. El EC ha contribuido a cambiar la mirada de los docentes sobre sus estudiantes poniendo el foco en las fortalezas más que en sus debilidades, y reconociendo la importancia de no tener expectativas preconcebidas respecto a sus posibilidades de aprendizaje. Por ejemplo, una docente razonó que:

Yo creo que es súper importante volver a hacerlos confiar en ellos mismos, de que hay muchas cosas que pueden aprender, o formas en las que pueden aprender" (...) Hay que enfatizar que no son problemáticos, que pueden estudiar. (GF1, docente escuela 1)

Por su parte, un facilitador comentó que:

Se enfrentaron a grupos de niños con los que no trabajaban habitualmente y varios profesores mencionaron que se dieron cuenta de que tenían mejores expectativas hacia todo el grupo, no tenían la expectativa ya definida de que este alumno se porta mal, o tiene dificultad en tal o cual cosa. (GF3, facilitador 4)

En coherencia con lo expresado, los docentes señalan que su rol no es el de transmitir conocimientos sino facilitar, organizar y guiar el aprendizaje, y sobre todo motivar a todos los estudiantes, escuchándolos y haciéndoles partícipes en la toma de decisiones, lo cual implica un cambio en las relaciones con los estudiantes de mayor reciprocidad y complementariedad, donde el docente no es el protagonista ni el único que toma decisiones. Por ejemplo,

Nosotros no somos reproductores de una asignatura, somos guías (...) yo tengo que entrar a la sala a cautivar a mi audiencia porque de ahí va a venir todo lo demás. (GF1, docente escuela 2)

Un aspecto muy destacado ha sido la importancia de las competencias personales y relacionales para favorecer el aprendizaje y la participación de la diversidad del alumnado, tales como la apertura, la autocrítica, la flexibilidad, el respeto de las diferencias, la empatía y el trabajo colaborativo. Se menciona asimismo que los docentes han de tener una actitud positiva, estar motivados y tener una alta autoestima porque son un modelo para los estudiantes. Un docente señala que:

[es importante] ser empático, respetuoso, o sea, respetar las diferencias de los demás, y lo otro, tener una mente abierta, abierta a los cambios, a la diversidad. (GF1, docente escuela 1)

4.1.3. Participación de los estudiantes y escuchar su voz

Uno de los mayores impactos del EC ha sido la toma de conciencia sobre la importancia de la participación de los estudiantes y de escuchar su voz para la toma de decisiones, ampliando su comprensión de la participación como un proceso que va más allá de emitir opiniones, experiencias, o formar parte de los centros de estudiantes. En el informe de una de las escuelas, concluyen que:

Aprendimos el impacto que tiene recoger de manera sistematizada la voz de los estudiantes y hacer de esta instancia algo más que solo preguntar ¿qué les gustaría aprender y cómo? (...) pudimos ver que expandiendo las formas de preguntar podemos

obtener más información y más específica, transformando este proceso en una valiosa oportunidad. (Informe EC, escuela 2)

Este ha sido un aspecto muy destacado y el más novedoso para los docentes, quienes expresaron que el EC les sirvió para darse cuenta de que escuchaban poco a sus estudiantes y constatar que, cuando se les da la oportunidad, pueden hacer aportes muy valiosos que enriquecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta toma de conciencia se ha convertido en acción, siendo el cambio más significativo que se han producido en su práctica pedagógica.

El análisis de los relatos e informes releva que la participación se ha concretado mayormente en darles a los estudiantes la posibilidad de elegir entre varias actividades o en la forma de desarrollarlas o de expresar lo aprendido, la autoevaluación y coevaluación, así como en considerar sus puntos de vista en las planificaciones y su valoración sobre el desarrollo de las clases. Recoger la voz de los estudiantes enriqueció la práctica porque permitió obtener información muy valiosa para planificar una respuesta educativa más pertinente a sus intereses y necesidades, y retroalimentar la práctica docente. Los docentes destacan que incorporar las sugerencias de sus estudiantes, como por ejemplo jugar o usar las redes sociales, generó una mayor motivación e involucramiento en las actividades. Así, una docente reflexiona que:

Escuchamos las voces de los estudiantes y les dimos tres actividades que se abocaban al mismo objetivo, en donde ellos fueron capaces de decidir; esa clase fue la más enriquecedora, porque sentimos que ellos tenían que ser partícipes de nuestra planificación, y de verdad que eso me ayudó a cambiar mi forma de ver, de planificar y de hacer pruebas. (GF1, docente escuela 3)

4.1.4. Diversificación de la enseñanza para atender la diversidad

La metodología del EC ha permitido visibilizar la diversidad en el aula y tomar conciencia de que hay estudiantes que no participan, dándose pasos para la elaboración de planificaciones más diversificadas y centradas en incrementar la participación y aprendizaje de todo el grupo, aunque este es un aspecto en el que hay que seguir profundizando. Al respecto, se destaca la importancia de contar con información amplia de todos los estudiantes para tomar decisiones pertinentes a sus intereses, capacidades y necesidades.

Una de las reflexiones más fuertes e importantes que hicimos fue que hay estudiantes que pueden pasar 'eternamente' al interior de la sala como si no existieran. (Informe EC, escuela 4)

Al momento de planificar la actividad de la clase, imagino a mis estudiantes realizándola para ver las posibles formas en la que estos manifiestan su aprendizaje, para incluirlas en las instrucciones. (GF1, docente escuela 3)

Algunos docentes mencionan como uno de los aportes del EC la utilización de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), si bien otros consideran que no es fácil aplicarlos durante el desarrollo de las clases. Manifiestan, asimismo, que han ampliado su repertorio de estrategias y recursos para responder a la diversidad, gracias a la posibilidad de observar otras formas de enseñanza y de relación con los estudiantes. Varios facilitadores señalan la necesidad de fortalecer las competencias del profesorado para que sean capaces de incorporar todos los principios del DUA: diversas formas de motivar y de presentar la información, mayor variedad de estrategias y distintas formas de evaluación. No obstante, se observa una evolución desde una práctica centrada en

adaptar la planificación del curso para algunos estudiantes, hacia planificaciones que consideran desde el inicio las necesidades y características de todo el grupo.

Yo también cometí el error de hacer una rúbrica diferente, de hacer planificaciones diferentes, pero el mismo estudiante, se me acercó y me dijo: profesora, a mi evalúeme igual que a mis compañeros. (GF1, docente escuela 2)

La estrategia de diversificación más empleada ha sido la de planificar varias actividades y recursos para trabajar el mismo objetivo o contenido de aprendizaje, así como la utilización de temas y materiales del entorno que tengan sentido para las y los estudiantes. Aunque esto implicó más trabajo y la elaboración de materiales adicionales, mostró resultados satisfactorios.

Una de las cosas que más me cuesta es que los niños lean, entonces les di la posibilidad de que el que quería dibujaba, el que quería relataba y el que quería narraba o dramatizaba el cuento. Fue una experiencia muy enriquecedora porque sentí que estaban todos incluidos, y quedé muy satisfecha con el resultado. (GF2, docente escuela 4)

Otro de los cambios reportados ha sido la distribución de los estudiantes dentro del aula, rompiendo con la enseñanza frontal, a pesar de los temores iniciales de perder el control del grupo, lo cual favoreció el movimiento, la participación y la colaboración entre estudiantes. Junto con ello, algunos docentes organizaron el aula en grupos heterogéneos (según diferentes habilidades académicas y sociales y con asignación de roles), lo cual constituye una innovación porque en general no manejaban estrategias para organizar los grupos que no fueran la aleatoriedad o la afinidad.

En uno de los grupos el cambio más significativo fue romper con la estructura en filas de la clase, lo cual permitió elegir espacios, el movimiento y el aprendizaje cooperativo. (GF3, facilitadora 1)

En relación con la evaluación, el cambio más destacado ha sido el uso de la autoevaluación y la coevaluación como parte de la práctica inclusiva, porque favorece un mayor protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje, permite que identifiquen sus logros y dificultades, recibir retroalimentación de sus pares y profesores, y ayuda al docente a tomar decisiones sobre las estrategias a utilizar en esa y en futuras sesiones.

Cuando probamos la coevaluación, que era algo que no se había hecho nunca, ver que ellos eran capaces -sin ser hirientes, sin molestar al otro- de decir 'mira, tú trabajaste, tú no, tú hiciste esto, tú no', nos dimos cuenta de que resultó bien, que había que volver a ocuparla, pues formó también compromisos entre ellos. (GF2, docente escuela 4)

El análisis de los informes del EC muestra que se ha comenzado a utilizar distintas técnicas como el uso de tapas plásticas o papeles de colores para que los estudiantes señalen durante la clase si han comprendido los conceptos, si tienen dudas, si algo dificultó su aprendizaje o las tarjetas de salida para evaluar la clase una vez finalizada.

4.1.5. Interdisciplinariedad

El abordaje interdisciplinar ha sido valorado como uno de los principales aportes del EC. A pesar de las aprehensiones iniciales de planificar junto a docentes de otras asignaturas, y en ocasiones para cursos nuevos, se destaca que la integración de disciplinas favoreció una mayor motivación, aprendizaje y participación de las y los estudiantes y una riqueza para el profesorado.

La gran mayoría de los profesores con los cuales que yo trabajé se dieron cuenta de que las distintas disciplinas no son excluyentes entre sí que, por el contrario, son

complementarias y permite hacer clases más enriquecidas, más creativas, y dinámicas que motivan más al estudiantado. (GF3, facilitador 7)

Uno de los beneficios más destacados es que favoreció la diversificación de la enseñanza, al brindar al alumnado múltiples perspectivas, materiales y profesionales para conocer un tema, y al permitirles desarrollarlo desde las capacidades e intereses personales:

Un niño a lo mejor tiene dificultad para entrar desde matemáticas, pero sí lo puede captar desde ciencias, que es un trabajo más experimental. Yo pienso que allí es donde también esta diversidad debe ser entendida. (GF1, docente escuela 2)

Muchos estudiantes tienen dificultades para establecer relaciones, transferir y generalizar el conocimiento cuando este se les presenta de manera parcelada, en este sentido la integración de asignaturas permitió reforzar y profundizar en los temas evitando esta fragmentación:

Si nosotros en la escuela tenemos serios problemas de lectura deberíamos estar todos cuadrados en lectura, desarrollando la comprensión lectora en todas las asignaturas. Esto de ver cada asignatura parcelada, también al niño le parcela el cerebro. (GF1, docente escuela 2)

4.2. Aportes del estudio de clase al desarrollo profesional de los docentes

En esta dimensión se analiza específicamente el aporte de la metodología del EC al desarrollo profesional docente, en cuanto al fortalecimiento de capacidades para trabajar de forma colaborativa, planificar, reflexionar y analizar su práctica desde la perspectiva de favorecer el aprendizaje y la participación de la diversidad del alumnado.

4.2.1. Reflexión conjunta sobre la práctica

Se valora que el EC dio la posibilidad de problematizar y reflexionar sobre las propias prácticas, en colaboración con otros, permitiendo generar una instancia para mirarse y tomar conciencia de lo que hacían, comprender por qué lo hacían y visualizar la distancia entre lo que pensaban y lo que hacían. La reflexión en conjunto les permitió tomar conciencia de aspectos de su práctica, que no se hubiesen dado cuenta por sí solos.

Una profesora en el momento de hacer el análisis de sus clases se da cuenta de que solo es discurso, que utiliza estrategias que son tradicionales. Ella me decía: 'yo me veía innovadora, pero la verdad es que sigo trabajando tradicionalmente'. Entonces es capaz de mirarse. (GF3, facilitadora 5)

La reflexión sobre la propia práctica en espacios de colaboración es una acción que el profesorado, en general, no suele hacer dentro del desempeño de su rol habitual. En este sentido, el EC les permitió ser observadores e investigadores continuos de sus prácticas para analizarlas y transformarlas.

Tenemos muy poco tiempo para la reflexión pedagógica, yo diría que un plus de este diplomado es que nos ofrece esta oportunidad, donde nosotras tres que trabajamos en niveles distintos podamos conversar de nuestras prácticas. Por supuesto que el estudio de clase es un tremendo aporte en términos de lo que significó planificar juntas, consensuar ideas de cómo íbamos a abordar las estrategias para enfrentar la diversidad del curso. (GF1, docente escuela 3)

Aunque a las y los docentes en un principio les costaba problematizar sus prácticas, durante el proceso se observó un progreso en la capacidad de análisis y de autoevaluación, tomaron perspectiva y entendieron mejor lo que estaban haciendo y por qué lo estaban haciendo.

Nos invitó a ponernos al servicio de la reflexión y el aprendizaje constante (...) cada una de nosotras, estábamos ahí para apoyarnos, para corregirnos, para guiarnos y para seguir avanzando (...) a comprender que la inclusión es una forma de ver el mundo. (Informe EC, escuela 3)

4.2.2. Planificación colaborativa

La colaboración entre docentes fue un gran aporte del EC, transformando el trabajo de planificar en forma aislada, en un ejercicio profesional que se enriqueció del acompañamiento y apoyo entre pares. Se generaron instancias de encuentro para pensar y planificar en conjunto, intercambiar experiencias y recibir retroalimentación sobre las actividades propuestas, lo que favoreció el desarrollo de clases más creativas, motivadoras y significativas para la diversidad de los estudiantes.

La planificación entre varias docentes se convierte en un recurso potente, a partir de este ejercicio fue posible evidenciar las fortalezas de cada una, y por ende, la reafirmación de estrategias y la búsqueda de nuevas metodologías. (Informe EC, escuela 3)

Tanto la planificación colaborativa, entre docentes de distintos niveles y asignaturas, como el trabajo en aula con otros docentes y profesionales de apoyo promovió prácticas de soporte mutuo, que les ayudaron a valorar la importancia de los aportes y la complementariedad de perspectivas de las distintas disciplinas, lo cual ha favorecido el desarrollo de clases más pertinentes y enriquecidas:

Es importante cómo los profesionales [de apoyo] entran al aula junto con nosotros, porque eso para la inclusión es importantísimo: hay cosas en las que yo no tengo esas fortalezas (tengo otras) y esas fortalezas las tiene el profesional. (GF1, docente escuela 2).

4.2.3. Observación y retroalimentación centrada en los estudiantes

La etapa de observación y retroalimentación del EC fue muy significativa y valorada por todos los equipos, destacando que su práctica se enriqueció al observar otras formas de enseñanza y de relacionarse con los estudiantes. Por otro lado, poner el foco de la observación en los estudiantes constituyó una innovación para el profesorado, porque se alejó de lo que se practica habitualmente en las escuelas; instancias centradas en la evaluación de la docencia, vivenciadas con sentimientos de temor y tensión que los sitúa en una posición defensiva. Por el contrario, la observación del EC se vivenció como algo gratificante, como una actividad de crecimiento y desarrollo profesional que posibilita muchos aprendizajes.

El ejercicio mismo de estar en el aula y vernos a las tres -sin ser un acto punitivo, porque estamos tan acostumbrados a que la persona que entra a la sala entra punitivamente, y eso ya nos pone en una situación súper tensa y a la defensiva- siento que fue un ejercicio súper bonito en términos de agregar a nuestros acervos como profesora lo que la otra nos incorporaba, ver hacer clase, ver a los niños en la dinámica, ver cómo los niños reaccionaban a las diversas estrategias, creo que sin duda enriquece nuestras prácticas en el aula. (GF2, docente escuela 4)

Si bien los docentes reconocen el valor de la retroalimentación para el cambio de las prácticas, resaltando que el clima de confianza generado les ayudó a reducir los reparos iniciales a ser observados, desde la mirada de los facilitadores la retroalimentación resultaba a veces demasiado positiva y poco crítica. Esto podría deberse a falta de entrenamiento en la observación de clase y su registro, o al temor a hacer una valoración negativa del trabajo de los colegas que pudiera afectar las relaciones. A ello se suma que, por lo general, los docentes no hacían uso de los registros de observación con que

contaban, lo cual podría explicar el nivel de análisis alcanzado desde una mirada más crítica.

To a veces sentía que no iban a decir nada que pudiera ser un poco más crítico por miedo a valorar negativamente el trabajo de un colega (...) pero costó llegar a ese nivel de reflexión y de decir, mira podrías mejorar esto, abórdmoslo de esta forma, creo que fue una de las principales dificultades que tuvo mi escuela. (GF3, facilitadora 1)

Por otra parte, aunque el EC promovía un cambio en la observación y retroalimentación poniendo el foco en el aprendizaje y las formas de participación de los estudiantes, la tendencia fue focalizar la observación en la actuación y estrategias utilizadas por el o la docente, en lugar de centrar la mirada en la respuesta de las y los estudiantes.

Pese que el foco era la participación de todos, luego en la retroalimentación cuando preguntaba si se dieron cuenta de que había 2 o 3 niños que no participaron, que incluso había algunos que levantaron la mano varias veces y nunca les dieron la palabra, no se habían dado cuenta porque estaban mirando también otras cosas. (GF3, facilitadora 1)

4.3. El estudio de clase como estrategia de formación

Esta dimensión da cuenta de los resultados del análisis de los datos recogidos respecto de la valoración del modelo de formación implementado en el marco del diplomado Inclusión Educativa y Diversidad. Específicamente se analiza el aporte de la metodología de EC al proceso formativo, así como del acompañamiento realizado en las escuelas, relevando las sugerencias propuestas por los participantes para la mejora de la formación.

4.3.1. Valoración del modelo de formación

Los docentes manifiestan en general una satisfacción con el proceso formativo del Diplomado, porque aportó a su desarrollo profesional, tanto en lo que respecta a los contenidos abordados en los módulos y a la metodología de formación, como a la posibilidad de enriquecer sus prácticas para una mejor respuesta a la diversidad en el aula. Contribuye de manera importante a esta apreciación el EC como una experiencia novedosa con las significaciones, aprendizajes y vivencias que les proporcionó. Esta valoración positiva es coincidente con la de las y los facilitadores, para quienes el EC favoreció la integración de los conocimientos del diplomado y su aplicación a situaciones reales, permitiendo vivenciar un proceso de mejoramiento a partir de la reflexión sobre las propias prácticas.

El EC con foco en la práctica inclusiva fue abordado en los talleres de formación del Diplomado. Esta preparación previa fue percibida como muy necesaria porque permitió familiarizarse con este proceso desde el punto de vista teórico y metodológico. Docentes y facilitadores comparten la idea de asignarle más tiempo y continuidad al EC dentro del programa de formación, en la perspectiva de que pueda ser incorporado como una práctica habitual dentro de la labor docente. Al respecto, proponen que el EC sea el hilo conductor de los cuatro módulos del diplomado, lo cual favorecería una mayor integración entre teoría y práctica.

El estudio de clase podría ser el conductor del diplomado... entonces pensar en hacer el diplomado conectándolo todo el tiempo con el estudio de clase. (GF3, facilitador 7)

Que el estudio de clase partiera en los primeros días y mientras vamos adquiriendo nuevos conocimientos teóricos, los vamos mejorando en nuestras clases. Entonces la

idea es ver como '¡Guau! Así éramos en marzo y así llegamos a diciembre; esta fue nuestra clase en marzo y ahora en diciembre'. (GF2, docente escuela 5)

Docentes y facilitadores consideran que los contenidos abordados en el diplomado son pertinentes y útiles para planificar y realizar actividades más diversificadas, pero cuestionan que la metodología empleada no ha facilitado vivenciar suficientemente los principios y estrategias que se espera que transfieran a sus prácticas. Ello plantea un desafío a los formadores en términos de fortalecer sus competencias para hacer las clases más diversificadas, incluyendo más ejemplos y demostraciones prácticas que sirvan de modelado para los participantes.

Es necesario una comprensión más profunda de lo que implica la diversificación, yo creo que eso es algo que es transversal. Es una competencia que no está tal vez en todos nosotros, y lo planteo como hipótesis, porque igual necesitamos modelar. (GF3, facilitadora 2)

Asimismo, varios docentes sugieren incluir actividades que favorezcan un mayor conocimiento e intercambio de las prácticas existentes, promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes de distintas escuelas, ya sea visibilizándolas, dando más espacios para compartirlas, u otras alternativas que fortalezcan las redes entre las escuelas participantes.

Finalmente, tanto docentes como facilitadores valoran muy positivamente el material empleado para apoyar el proceso del EC y las acciones de acompañamiento. Este aspecto se releva en los informes del EC, donde se destaca la utilidad de los documentos y las pautas de observación de las clases y de revisión de las prácticas.

4.3.2. Proceso de acompañamiento y rol del facilitador

Un elemento distintivo del modelo de formación ha sido el acompañamiento llevado a cabo en las escuelas por los formadores facilitadores para apoyar a los equipos en la puesta en práctica de sus respectivos EC, lo cual ha sido muy valorado por el profesorado. Se releva que las actitudes y acciones de las y los facilitadores ayudaron a que el proceso del EC se llevara a cabo de buena forma, porque crearon un contexto colaborativo y cálido emocionalmente y aportaron al propósito de poner el foco en la participación y aprendizaje de la diversidad del alumnado.

Destacan el buen trato y actitudes amables y acogedoras de las y los facilitadores, que se traducen en escuchar y generar confianza, y que su función debe ser la de guiar y apoyar el proceso, a partir de una actitud de apertura y “humildad” que favorezca un ambiente apropiado para el aprendizaje. Esto es, desde una posición que no enjuicia ni sanciona y, por tanto, no genera temor o inseguridad. La disposición, flexibilidad y accesibilidad del facilitador son atributos que los docentes consideran deseables en la tarea de acompañamiento.

Preocuparse mucho de que nos sintiéramos a gusto y cómodos y que no la sintiéramos al momento de hacer la observación de la clase, como un ojo inquisidor, como aquella persona que nos va a castigar, o va a hacer un juicio punitivo, sino que como 'un ojo más'. (GF1, docente escuela 2)

Al contrastar la mirada de docentes y facilitadores emergen puntos de encuentro en relación con la relevancia que le atribuyen a la creación de un clima de confianza, basado en el reconocimiento y la retroalimentación positiva para acompañar el proceso de EC y favorecer el trabajo colaborativo. Los facilitadores resaltan la importancia de develar y valorar los saberes de los docentes como punto de partida para fortalecer su sentimiento

de autoeficacia, destacando que la empatía, proporcionar estímulo y reducir la ansiedad, son fundamentales para construir un clima propicio para el cambio y la innovación desde un enfoque inclusivo.

Nosotros no les íbamos a decir qué tenían que hacer, sino tratar de que emergieran esos saberes que uno confía que los profesores tienen, darle confianza al profesor, que si tiene ese espacio es para aprender. Es súper importante orientar y valorar los saberes y estrategias de los profesores. (GF3, facilitador 4)

Las y los facilitadores expresan que su rol en el acompañamiento del EC es el de conducir, guiar y mediar el proceso en una relación simétrica con los docentes. No obstante, señalan que, a pesar de establecerse relaciones más horizontales y de confianza, los docentes estaban expectantes de lo que dijera el facilitador y de sus valoraciones, probablemente porque le atribuyen un mayor conocimiento o jerarquía. En efecto, los docentes valoran los conocimientos del sistema educativo que poseen los facilitadores, especialmente en relación con las políticas públicas, la realidad de las escuelas, y el trabajo pedagógico desde una perspectiva inclusiva.

Nuestra facilitadora tenía conocimiento de las políticas públicas, del funcionamiento de la escuela y también conocimiento desde lo pedagógico, porque al mostrarle nuestra planificación ella también nos centraba. (GF1, docente escuela 2)

Orientar el proceso de planificación, la reflexión y retroalimentación entre pares para favorecer la participación y aprendizaje de los estudiantes en la clase, aparece como otra de las funciones que relevan los facilitadores. Consideran que la principal contribución de la labor de acompañamiento es aportar una mirada externa que ayude a visibilizar aspectos críticos de la práctica, guiar la reflexión mediante preguntas, ofrecer opciones y buscar soluciones, ayudar a focalizarse en la tarea, o dirimir desacuerdos. Esta apreciación es coincidente entre docentes y facilitadores. Así se refiere a este respecto una facilitadora:

Aportar una mirada crítica externa, visibilizando algunas dimensiones que ellos no estaban viendo en la planificación o en los procesos de reflexión y análisis de sus prácticas. (GF3, facilitadora 9)

Adicionalmente, los docentes destacan los aportes de la observación de clase y la retroalimentación derivada de la misma, señalando la importancia de que se brinde preferentemente a continuación de la clase, porque posibilita incorporar los aportes o sugerencias en las fases siguientes del proceso.

Tiene que haber un feedback permanente como, por ejemplo, si uno va a ver una clase no puede ser después de dos semanas, sino que tiene que estar, así como fresquito, para poder decir ya, entonces estas cosas que no identificamos en esta clase, mejorémosla para el siguiente. (GF2, docente escuela 4)

Un desafío que surge de las reflexiones de los facilitadores es la necesidad de un mayor acercamiento y conocimiento de las escuelas y su cultura, que les permita ofrecer orientaciones más significativas y pertinentes al contexto y a las necesidades de cada equipo de EC. Asimismo, reconocen como aspectos críticos de la labor de acompañamiento, y que tendrían que seguir fortaleciendo, la capacidad para realizar observaciones más rigurosas y entregar retroalimentación de manera constructiva y sistemática.

Un desafío desde nuestro rol es 'apropiarse' de esa escuela, conocerla más, como es su dinámica, como es la relación con la UTP, con el director. Ese conocimiento lo necesitábamos porque finalmente llegabas como un externo. (GF3, facilitadora 5)

Vinculado a lo anterior, varios docentes consideran que el acompañamiento debiera darse durante todo el proceso del EC. Piensan que de esta forma se podría llevar un seguimiento sistemático y continuo de las orientaciones o acuerdos tomados con el equipo de EC, asegurando que todos sus integrantes se beneficien de las observaciones del facilitador. Y, en el caso de surgir dificultades o imprevistos, disponer de alternativas de acompañamiento para que no se pierda la continuidad, factor indispensable para el buen desarrollo del proceso de reflexión acción colaborativa que esta metodología posibilita.

5. Discusión y conclusiones

Uno de los objetivos de la investigación fue indagar si el EC promovía cambios en las concepciones de los docentes y en el desarrollo de prácticas más inclusivas, que es la finalidad del proceso formativo. Al respecto, se puede concluir que, pese a que fue una experiencia acotada a tres sesiones que abarcaban las distintas fases del EC, se han producido cambios en las representaciones del profesorado en relación con la diversidad, la participación y el aprendizaje, que son tres dimensiones nucleares e interdependientes de la perspectiva de la inclusión (Ainscow, 2020a). Es importante destacar, además, que estos cambios en las creencias se han concretado en acciones, aunque es preciso que éstas se amplíen y se consoliden para avanzar hacia una cultura inclusiva en los centros, en la que toda la comunidad educativa, y no solo los participantes en el EC, comparta la filosofía y los valores de la inclusión y se comprometa con su puesta en práctica.

Otro aporte del EC ha sido el cambio de mirada sobre los estudiantes, aspecto de especial relevancia dada su influencia en la toma de decisiones pedagógicas y en la forma de relacionarse con ellos (López et al., 2010). Centrar la mirada en los estudiantes es un espejo que les devuelve la mirada sobre sí mismos y les permite revisar su propia práctica y adoptar nuevas perspectivas para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes. Las y los docentes han ampliado su concepción de diversidad desde los estudiantes con algún tipo de dificultad hacia una noción más comprensiva que considera que todos son diferentes y tienen distintas necesidades, competencias, intereses y formas de aprender, lo cual es consistente con el hallazgo de la investigación realizada por Duk y Hernández (2020).

La ampliación del significado de diversidad ha supuesto cuestionarse el concepto de “normalidad” y del “estudiante promedio o ideal”, que está fuertemente instalada en las planificaciones y prácticas educativas, así como de la tendencia a etiquetar a quienes no se ajustan a la norma (Muñoz et al., 2015) reconociendo que todos pueden aportar de diversas formas y centrándose más en sus fortalezas que en sus debilidades. La percepción que tienen los docentes sobre las características de sus estudiantes influye fuertemente en sus expectativas y en sus decisiones pedagógicas, tal como han mostrado diferentes estudios (Calderón et al., 2020; Hernández y Marchesi, 2021; Rojas et al., 2019) por lo que una apreciación positiva de los mismos contribuirá a que confíen en sus posibilidades y les planteen actividades más desafiantes y pertinentes que incrementen su aprendizaje y participación.

Uno de los mayores impactos del EC ha sido la toma de conciencia sobre la importancia de la participación de los estudiantes y de considerar sus puntos de vista en la toma de decisiones, lo cual además de fortalecer su protagonismo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, implica un estatus diferente en la relación pedagógica de mayor reciprocidad y corresponsabilidad, donde el docente también aprende con y de sus estudiantes y

enriquece su repertorio para dar una respuesta más pertinente a sus necesidades e intereses. Este aspecto ha sido el más novedoso para los docentes y el que ha suscitado más cambios en su práctica, lo cual se ha concretado mayormente en darles la posibilidad de elegir entre varias actividades o en la forma de desarrollarlas, en la autoevaluación y coevaluación de su aprendizaje, considerarlos en la planificación y retroalimentación de las clases, favoreciendo un mayor involucramiento de los estudiantes y una actitud más favorable al aprendizaje.

Este hallazgo también es consistente con los resultados de la investigación de Duk y Hernández (2020) y con investigaciones realizadas en países de la UE donde se destaca que considerar la voz de los estudiantes es el aspecto que marca la diferencia en la atención a la diversidad del alumnado porque tiene el potencial de desafiar a los docentes a explorar nuevas alternativas para implicar a los estudiantes de manera activa en las clases (Ainscow y Messiou, 2017; Messiou et al., 2016; Simón et al., 2018). El desafío es que la participación se convierta en una práctica sistemática involucrando a los estudiantes en todas las etapas del EC, especialmente en la planificación y revisión de las clases, y que se generalice a otras aulas de los centros educativos.

La metodología del EC ha favorecido la elaboración de planificaciones más diversificadas, lo que se ha traducido mayormente en el uso de una variedad de recursos y actividades para abordar los mismos objetivos, la conformación de grupos heterogéneos y la ruptura de la enseñanza frontal. Si bien es necesario profundizar en la comprensión y aplicación de todos los principios del DUA -en cuanto a diversas formas de motivación, presentación de contenidos, estrategias de enseñanza y de evaluación-, las y los docentes percibieron que las innovaciones implementadas incrementaron la participación en el aula. La dificultad de aplicar todos los principios del DUA en el desarrollo de las clases ha sido también constatada en otros estudios (Espada et al., 2019; Rao et al., 2016).

Un aspecto especialmente valorado por el profesorado ha sido el abordaje interdisciplinar de los contenidos, tanto por el apoyo y el enriquecimiento profesional que implicó el trabajo con otros docentes, como por las mayores posibilidades de participación y aprendizaje que les proporcionó a sus estudiantes, al brindarles múltiples perspectivas, estrategias y materiales para conocer un tema, haciendo que las clases fueran más pertinentes y creativas. Esto confirma lo que señalan algunos autores respecto a que la interdisciplinariedad favorece el aprendizaje significativo, porque no solo facilita la adquisición e integración de saberes sino diferentes formas de aprender (Bautista, 2015; Lenoir, 2013).

Un elemento que emerge con fuerza en todas las dimensiones estudiadas es la importancia que otorgan docentes y facilitadores a las competencias afectivas y relacionales, tanto en lo referido a la relación pedagógica con los estudiantes, como a la relación de colaboración entre docentes y entre docentes y facilitadores. Los aspectos más relevados son la apertura, la autocrítica, la flexibilidad, el respeto de las diferencias, la empatía, la confianza mutua, la capacidad de escucha, y las relaciones horizontales, entre otros. Este hallazgo es consistente con diferentes estudios que indican la influencia de los aspectos interpersonales en el éxito de la colaboración, indicando que cuando existen fuertes vínculos personales entre los docentes se genera una mayor cohesión y colaboración, a pesar de las barreras existentes a nivel organizacional e institucional (Rodríguez, 2014; Villa et al., 2008).

Otro de los objetivos de este estudio fue indagar si el EC aplicado como estrategia formativa con foco en la diversidad contribuye al desarrollo profesional docente. Al respecto, los resultados de esta experiencia muestran las ventajas de esta metodología para el desarrollo de prácticas inclusivas. En primer término, porque exige trabajar en equipo, lo cual favorece el desarrollo de competencias de colaboración profesional entre pares, elemento fundamental para abordar los desafíos y transformaciones que demanda la inclusión, lo cual ha sido relevado por los participantes y ampliamente documentado por distintos autores (Ainscow, 2020a; Calvo, 2014; Messiou, 2018; Simón et al., 2018; Valliant, 2016).

En segundo término, el EC ha mostrado su potencial para promover la reflexión sobre la acción, desde una perspectiva inclusiva, generando un círculo virtuoso de mejora cuyo mayor valor radica en que permitió a los participantes problematizar y analizar sus prácticas en colaboración con otros. Este espacio de reflexión a través de fases secuenciales en las que tríos de docentes tuvieron la posibilidad de planificar, enseñar, observar y revisar la clase, les brindó oportunidades para volver a aplicar, observar, reflexionar y aprender de la experiencia, cumpliendo así con las condiciones propias de los procesos recursivos, que vuelven sobre sí mismos, desde una posición meta reflexiva (Soto y Pérez, 2015).

En tercer lugar, porque la implementación del EC en las escuelas públicas de Peñalolén ha permitido corroborar la importancia del aprendizaje situado en la escuela (Ainscow, 2020a; Calvo 2014; Vezub, 2010), así como lo demostrado por otros estudios respecto de las oportunidades que ofrece la reflexión compartida sobre los dilemas y problemas de la práctica, y cómo, a partir de ello, el profesorado aprende de los procesos de indagación colectiva, basados en el análisis de evidencias (Ainscow, 2020b; Calderón et al., 2020) que, en este caso, surgen de las prácticas de aula y la planificación colaborativa (Pérez y Soto, 2011).

Todo lo anterior es consistente con la amplia evidencia de la literatura que indica que el EC favorece el aprendizaje profesional colaborativo sobre la práctica (Messiou et al., 2014; Valliant 2016), en este caso trasladando el foco desde la enseñanza hacia el aprendizaje y participación de la diversidad del alumnado, mostrando similitudes con los hallazgos encontrados como resultado de proyectos de investigación acción colaborativa desarrollados en varios países europeos (Messiou et al., 2016; Messiou, 2018; Simón et al., 2018).

La investigación puso en evidencia la cultura de supervisión y evaluación del desempeño docente fuertemente instalada en Chile (Contreras, 2018), y cómo ésta dificulta focalizar la observación en las respuestas y participación de los estudiantes o, en cómo las estrategias y actividades implementadas durante el EC aportaban a la mejora de la respuesta a la diversidad. Esta dificultad también se observó en la retroalimentación, ya que tendía a vincularse más con las formas de enseñanza que con la participación de los estudiantes (Contreras, 2018). En este sentido, el rol de los facilitadores contribuyó a cambiar el significado de supervisión por el de acompañamiento, incentivando la mirada hacia los estudiantes y propiciando un espacio de confianza entre pares, reconociendo así la necesidad de ayudarse y colaborar para desarrollarse profesionalmente (Troncoso y Hawes, 2006, en Contreras, 2018).

Adicionalmente, si bien la retroalimentación logra realizarse en un espacio de confianza favorecido por los facilitadores, se aprecia una cierta dificultad para hacer un análisis

crítico de la clase observada, que identifique con claridad los aciertos y aspectos a mejorar. Esto podría deberse al temor de verse expuesto, ya que la retroalimentación suele asociarse a una evaluación que no pone el foco en el proceso y en el acompañamiento sino más bien en la certificación de la formación (Contreras, 2018).

La investigación muestra de forma concluyente la importancia del proceso de acompañamiento por parte de las y los facilitadores, reconocido por los docentes. Este hallazgo es consistente con la evidencia disponible respecto a que los procesos formativos que apuestan a un cambio colectivo para la innovación y la transformación de la práctica requieren de apoyo y acompañamiento para orientar dicho proceso (Ainscow, 2020a; Montecinos, 2013). Para enfrentar este desafío, la figura del facilitador se convierte en una pieza clave del proceso porque ofrece una mirada externa que ayuda a visibilizar aspectos críticos de la práctica, guiar la reflexión y mediar la discusión pedagógica para abordar la diversidad en el aula. En este sentido, el proceso de acompañamiento añade valor al aprendizaje profesional y contribuyó de manera significativa a la valoración positiva de la formación recibida, constituyendo también una oportunidad para el desarrollo profesional de los facilitadores.

Dados los beneficios que ha mostrado el EC como herramienta para favorecer el desarrollo de prácticas más inclusivas, y la alta valoración de esta metodología por parte del profesorado, el desafío es que tenga continuidad y se pueda institucionalizar como una práctica habitual en los centros. Esto requiere una serie de condiciones que han sido relevadas en este estudio: i) disponer de tiempos y espacios suficientes para abordar todas las etapas del EC, lo cual es complejo debido la sobrecarga de tareas y de proyectos en las escuelas; ii) compromiso y visión compartida sobre la inclusión de todos los involucrados, relevando que el EC va a contramano de algunas políticas como por ejemplo el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación; iii) voluntad política para generar las condiciones necesarias; iv) procesos sostenidos de formación para seguir fortaleciendo las competencias, especialmente en lo referido a la observación, el trabajo colaborativo, la diversificación de la enseñanza y de la evaluación; v) apoyo de los equipos directivos por su rol fundamental para movilizar al profesorado y facilitar los cambios organizativos necesarios para el trabajo colaborativo; vi) mayor autonomía para tomar decisiones pertinentes a las características de sus centros y estudiantes.

Con todo, varias de las conclusiones de nuestro estudio resultan coincidentes y complementarias con la revisión reciente sobre la contribución del EC realizada por Norwich y otros (2021). En primer lugar, tanto en esta revisión como en nuestro estudio se destaca el valor del EC como una estrategia de aprendizaje profesional docente que favorece el desarrollo de competencias centradas en la reflexión y análisis de la práctica, así como la mejora de la autoeficacia percibida por las y los docentes, lo que constituyen un requisito esencial para la mejora de los procesos de inclusión educativa. En este sentido, las valoraciones de los participantes de nuestro estudio apuntan a varios de los componentes cruciales de los modelos de pedagogía inclusiva o competencias docentes para la inclusión, tales como la valoración de la diversidad, el desarrollo de nuevas formas de apoyo al aprendizaje y la participación, y las competencias de trabajo colaborativo. Asimismo, tanto nuestro estudio como el de estos autores plantean como una preocupación necesaria de abordar en la práctica la de asegurar las condiciones institucionales para la sostenibilidad de las prácticas del EC.

Por otra parte, es necesario señalar que debido a circunstancias del contexto como el estallido social ocurrido en Chile en 2018, que implicó paros docentes, y, posteriormente la pandemia por Covid-19, se alteró el cronograma inicial y hubo menor participación de la prevista inicialmente en el diseño de esta investigación. Ello obstaculizó la posibilidad de concretar entrevistas con directores de los centros, que hubieran aportado una visión más amplia del aporte del EC e impidió realizar un grupo focal con estudiantes como estaba previsto. No obstante, sus voces fueron recogidas durante el proceso de EC, aspecto que sería relevante considerar en futuras investigaciones, ya que los estudiantes podrían aportar información muy valiosa sobre el impacto de la experiencia en su proceso de aprendizaje y de participación.

Finalmente, cabe destacar que los hallazgos encontrados permiten contar con información valiosa para el diseño e implementación de procesos de desarrollo docente que puedan extenderse a otras comunas e instancias de formación. Asimismo, abre oportunidades para el inicio de una agenda de investigación que genere conocimientos teórico prácticos sobre esta estrategia formativa y sus efectos en los procesos de inclusión, mediante estudios específicos que permitan profundizar sobre aquellos aspectos más críticos o relevantes identificados en la presente investigación.

Referencias

- Ainscow, M. (2005, 13 de enero). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Universitat de Barcelona,
- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 143-155. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.669648>
- Ainscow, M. (2020a) Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M. (2020b). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49,123-134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Ainscow, M. y Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 19(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Bautista, D. A. (2015). Relación entre procesos interdisciplinarios en la calidad de la educación básica de Bogotá-Colombia en 2015. *Itinerario Educativo*, 66, 87-120. <https://doi.org/10.21500/01212753.2215>
- Benavides, L. y Calvache, R. (2013). El estudio de clase como investigación en el aula. *Revista Docencia e Investigación Universitaria*, 2(1), 32-55.
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). OEI.
- Blanco R. (2015). Formación continua en la comunidad iberoamericana. En R. Blanco (Ed.), *Formación continua y desarrollo profesional docente* (pp. 51-74). OEI.
- Calderón-Almendros, I., Ainscow, M., Bersanelli, S. y Molina-Toledo, P. (2020). Educational inclusion and equity in Latin America: An analysis of the challenges. *Prospects*, 49, 169-186. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09501-1>

- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: El aprendizaje profesional colaborativo. En UNESCO, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual (pp. 112-152). OREALC/UNESCO.
- Castillo, P. y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200009>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Contreras, G. A. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). OEI.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Duk, C. y Hernández-Ojeda, F. (2020). Mejorando la respuesta a la diversidad en el aula a través del estudio de clases en escuelas chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 99-123. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.005>
- Espada, R. M., Gallego, M. y González-Montesino, R. H. (2019). Diseño universal del aprendizaje e inclusión en la educación básica. *Alteridad*, 14(2), 207-218. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.05>
- European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education: Final report*. European Union.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Teaching, learning and inclusive education: The challenge of teachers' training for inclusion. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 93, 783-788. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.279>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- Hernández, L. y Marchesi, Á. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Jortveit, M. y Kovač, B. V. (2021). Co-teaching that works: special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 13(2), 1-15.
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156.
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*, 1(1), 52-86. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2013.1.46514>

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Manos, A., April, D., Barakat, B., Bella, N., D'Addio, A. C., Eck, M., Endrizzi, F., Joshi, P., Kubacka, K., McWilliam, A., Murakami, Y., Smith, W., Stipanovic, L., Vidarte, R. y Zekrya, L. (2020). All means all: An introduction to the 2020 Global Education Monitoring Report on Inclusion. *Prospects*, 49, 103-109, UNESCO.
- Mella, O. (2000). *Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa*. CIDE.
- Messiou, K. (2018). Collaborative action research: Facilitating inclusion in schools. *Educational Action Research*, 27(2), 197-209. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1436081>
- Messiou, K., Ainscow, M. y Echeita, G. (Coord.) (2014). El desafío de la diversidad. Un estímulo para el desarrollo profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 446, 41-67.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simón, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *Journal School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Ministerio de Educación. (2017). *Informe consultas participativas de voces docentes*. CPEIP.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Muñoz, M., López, M. y Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79.
- Norwich, B., Benham-Clarke, S. y Goei, S. (2021). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 309-328. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755929>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pérez, A. y Soto, E. (2011). Lesson study. La mejora de la práctica y la investigación docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Rao, K., Currie-Rubin, R. y Logli C. (2016). *Diseño iniversal para el Aprendizaje y prácticas inclusivas en los colegios del mundo del IB*. CAST.
- Rapley, T. (2007). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Rojas, C., López, M. y Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: Una aproximación a la justicia educativa. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 23-46. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.912>
- Sharma, U. y Mullik, J. (2021). *Bridging the gaps between theory and practice of inclusive teacher education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1226>

- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). La incorporación de la voz del alumnado a la 'lesson study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Soto, E., y Pérez, A.I. (2015). Lesson studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 84(293), 15-28.
- Troncoso, K. y Hawes, G. (2006) A propósito de la evaluación por pares: La necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes. *Perspectiva Educacional*, 48, 59-73.
- UNESCO. (2015). *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y equidad en la educación*. UNESCO.
- Urbina, C., Basualto, P., Durán C. y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: El caso de una dupla en el marco del programa de integración escolar en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 355-374. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13
- Vermunt, J. D., Vrikkki, M., Van Halem, N., Warwick, P. y Mercer, N. (2019). The impact of lesson study professional development on the quality of teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 81(1), 61-73. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.009>
- Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela: Concepciones, políticas y experiencias*. UNESCO.
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. Corwin Press.
- Ydo Y., (2020). Inclusive education: global priority, collective responsibility. *Prospects* 49, 97-101. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09520-y>

Breve CV de los/as autores/as

Cynthia Duk

Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva y del programa de Magíster en Educación Inclusiva de la Universidad Central de Chile. Además, es directora de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva que publica la Facultad de Educación en colaboración con la Red Iberoamericana de Investigación RINACE. Su línea principal de desarrollo e investigación es la inclusión y la diversidad, con énfasis en el desarrollo de escuelas y sistemas educativos inclusivos. Como consultora ha colaborado en el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas con distintos organismos internacionales y Ministerios de Educación de Latinoamérica. Ha diseñado diversos programas de formación continua, entre otros, el material Educar en la Diversidad para los países del MERCOSUR y el Diplomado on line de la OEI, Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad". Email: cduk@ucentral.cl

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-8443-0707>

Rosa Blanco

Coordinadora de proyectos y estudios de la Fundación Hineni. Fue especialista en educación inclusiva y educación de la primera infancia en la Oficina Regional de Educación

de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO/Santiago) y coordinadora de la red regional de innovaciones educativas para América Latina y el Caribe “Innovemos”, ejerciendo como directora interina entre 2007-2008. Posteriormente fue directora de la oficina en Chile de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI/Chile), y directora del Instituto Iberoamericano de la Primera Infancia. Profesora invitada en programas de magister en la Universidad de Chile, la Universidad Central de Chile y la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Ha participado en grupos de expertos sobre reformas educativas, derechos de las personas con discapacidad y políticas de inclusión educativa. Email: rblanco.guijarro@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6263-3004>

Fiorella Zecchetto

Licenciada en Literatura y Lingüística Hispánicas, Pontificia Universidad Católica de Chile. Magíster en Educación Inclusiva por la Universidad de Glasgow, Escocia. Es docente de postgrado del Magíster en Educación Inclusiva y coordinadora de programas de formación continua en Fundación Hineni y en el Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva, de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. Ha participado en el diseño y ejercido docencia en programas de perfeccionamiento docente en el área de la inclusión educativa en diversas casas de estudio. En investigación, sus áreas de interés son las concepciones y actitudes del profesorado respecto de la diversidad y la inclusión, la diversificación curricular, la participación estudiantil en el contexto escolar y el desarrollo profesional para la atención a la diversidad. Email: flowering@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3023-3011>

Carla Capell

Profesora de Educación General Básica (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile) Magíster en Docencia Universitaria e Investigación (Universidad Central Chile) y Máster en Integración Social de personas con discapacidad (Universidad de Salamanca). Concentra su trabajo en la Agencia de Calidad de la Educación como parte del equipo de Formación Continua en la División de Evaluación y Orientación de Desempeño (ACE. Chile). Consultora en el Comité de Área de Educación Básica, Párvulo y Educación Diferencial de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA. Chile). Docente postgrado en el Magister en Educación Inclusiva; Magister de Gestión y Liderazgo Educacional y en Programas de Formación Continua a profesores(as) en ejercicio a través del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva (Universidad Central Chile). Email: carlapellgon@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7527-807x>

Mauricio López

Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile. Psicólogo por la Universidad de Chile y Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del claustro académico del Magister en Psicología Educacional y Doctorado en Psicología de la Universidad de Chile. Ha desarrollado labores profesionales de asesoramiento a establecimientos educacionales y actividades de formación continua de docentes y profesionales de la educación. Su trabajo de investigación se ha orientado a

examinar procesos psicológicos en contextos educativos relevantes para la inclusión, tales como el juego, la participación y la resolución colaborativa de problemas, desde una perspectiva sociocultural y de la diversidad. Coordinador de Psicología Educacional del Comité científico del XV Congreso Chileno de Psicología de la Red de Escuelas de Psicología de las Universidades del Estado de Chile. Email: m.lopez@uchile.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-2988>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva

Creación de una Estructura Colaborativa entre el Alumnado, Docentes e Investigadores: Impacto en la Mejora Docente

Creation of a Collaborative Structure between Students, Teachers and Researchers: Impact on Teaching Improvement

Cecilia Simón *
Gerardo Echeita
Marta Sandoval
M^a José de Dios

Universidad Autónoma de Madrid, España

El trabajo que se presenta tiene como objetivo mostrar la eficacia de la creación de una estructura de diálogo entre estudiantes y profesorado con la finalidad de mejorar las prácticas docentes en el sentido de articular con equidad la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado sin dejar a nadie atrás. Se trata de un proyecto de investigación-acción en el que se ha contado con la participación de seis centros de educación primaria. En cada centro se ha implicado alumnado y docentes de diferentes cursos y materias, contándose con la participación voluntaria de 18 docentes y 52 estudiantes investigadores, formando parte del estudio un total de 201 alumnos y alumnas. Se ha partido de un modelo de "investigación inclusiva" en el que se han incorporado estrategias de participación de los estudiantes como investigadores y colaboración entre docentes. La información sobre el impacto de las lecciones de investigación se ha recogido a través de entrevistas, grupos de discusión, observación en clase y cuestionarios. Los resultados muestran la repercusión de estas estrategias en la mejora docente, en las concepciones y actitudes de los docentes respecto a la participación de los estudiantes y en el propio alumnado que ha participado como investigador.

Descriptores: Prácticas inclusivas; Desarrollo docente; Estudiantes investigadores; Colaboración entre docentes; Voces de estudiantes.

The aim of the work presented here is to show the effectiveness of creating a structure for dialogue between students and teachers with the aim of improving teaching practices in order to ensure the presence, learning and participation of all learners without leaving anyone behind. This is an action-research project in which six primary schools have participated. Each school involved learners and teachers from different academic courses and subjects, with the voluntary participation of 18 teachers and 52 student researchers, with a total of 201 learners taking part in the study. The starting point was a model of "inclusive research" in which strategies for student participation as researchers and collaboration among teachers were incorporated. Information on the impact of the research lessons was collected through interviews, focus groups, classroom observation and questionnaires. The results show the effect of these strategies on teacher professional learning, on teachers' beliefs and attitudes towards student participation and on the students, themselves who have participated as researchers.

Keywords: Inclusive practices; Teacher professional learning; Student researchers; Teacher collaboration; Students' voices.

*Contacto: cecilia.simon@uam.es

1. Introducción

El derecho a una educación inclusiva requiere de cambios sistémicos que afectan no solo a las escuelas, sino también a ámbitos situados más allá de las mismas, referidos a elementos propiamente estructurales del sistema educativo y de su concreción nacional o local, así como otros que tienen que ver, por ejemplo, con variables de orden socioeconómico, cultural, urbanístico, laboral o relativas a la salud que afectan a la infancia y a las familias (Ainscow et al., 2013). Sin obviar esto, a pesar de los muchos propósitos internacionales (UNESCO, 2015) y de los avances innegables realizados (UNESCO 2020a), las dificultades para concretar este derecho en las aulas, de forma que la actuación docente llegue a todo el alumnado, son evidentes (UNESCO, 2020b). Sabemos las claves que, en términos de acciones específicas, pueden ayudar a los sistemas educativos a avanzar en esta dirección. Una de las que señala la UNESCO (2020a, p. 28) relacionada con el objetivo de este trabajo es “Velar por que se preste apoyo a los docentes en su acción de promoción de la inclusión y la equidad”. En esta acción se reconoce el papel fundamental de la formación previa, así como del desarrollo profesional permanente. Aspecto, este último, objeto de atención en diferentes trabajos, como el realizado por la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Inclusión Educativa en 2012 con el objetivo de delimitar el perfil de un profesorado para la inclusión.

En este sentido, asumir la responsabilidad de la formación continua se considera como un principio básico que debe fundamentar el desempeño profesional de los docentes. De la misma forma, sabemos que las escuelas preocupadas por la inclusión comparten un elemento en común como es el de cuidar este desarrollo profesional (Porter y Towell, 2019) y buscar los recursos, tanto dentro como fuera de la escuela, para ello. Precisamente, en este trabajo se pretende mostrar una estrategia de mejora de la práctica docente utilizando como recurso las fortalezas existentes en la propia escuela.

El estudio que se presenta se enmarca en un proyecto financiado por la Unión Europea, “Reaching the hard to reach: Respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumnos-profesores” en el que participan universidades y centros educativos públicos de Educación Primaria de cinco países (Austria, Dinamarca, España, Reino Unido y Portugal). El objetivo del proyecto ha sido desarrollar estrategias educativas para el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el aula, con una preocupación particular por aquellos a los que el profesorado considera más “difíciles de llegar”, por distintas razones y circunstancias (Messiou y Ainscow, 2020).

Este proyecto parte de un modelo de “investigación inclusiva colaborativa” generado en un trabajo anterior llevado a cabo en centros de educación secundaria de tres países (España, Reino Unido y Portugal), también financiado por la Unión Europea (Messiou et al., 2016). El proyecto actual, además, busca comprobar la eficacia de este modelo colaborativo en las escuelas analizando su impacto en la participación de los estudiantes, en el pensamiento y en las prácticas de los docentes. Al mismo tiempo, tiene por objetivo la capacitación del alumnado como investigadores para ayudar a desarrollar prácticas inclusivas en las escuelas.

La finalidad es que cada escuela identifique la manera de lograr que “todos” sus alumnos y alumnas aprendan al máximo y participen de forma activa en un contexto de relaciones positivas con sus iguales, sin perder de vista en ese “todos” a los estudiantes que tradicionalmente se ha encontrado en situaciones de especial vulnerabilidad a la exclusión.

El núcleo de la propuesta es establecer vías de diálogo recurrentes entre el alumnado y el profesorado en relación con cómo mejorar las prácticas docentes.

Los ejes conceptuales del modelo que ha guiado el trabajo llevado a cabo se explican con más detenimiento en el artículo presentado por Messiou y Ainscow (2021) en este mismo monográfico. Sin embargo, quisiéramos detenernos en dos elementos básicos del mismo.

En primer lugar, contar con “la voz del alumnado” y promover su participación como investigadores en el proceso. Las escuelas eficaces (McLeskey et al., 2014) se caracterizan por promover actitudes y prácticas de franca participación e implicación de toda su comunidad educativa. En este sentido, los estudiantes pueden ser un recurso de gran valor para la mejora de los centros escolares en general (Fielding, 2018; Susinos et al., 2018) y de la práctica docente en particular (Messiou, 2019; Messiou et al., 2016; Simón et al., 2018). Ello ocurre porque las voces del alumnado proporcionan evidencias que pueden ser una excelente base para una reflexión compartida. Decimos pueden, porque es bien sabido que no todas las formas de participación de los estudiantes tienen el mismo potencial a la hora de generar mejoras escolares (Fielding, 2018; Morris, 2019).

El segundo elemento básico de la propuesta tiene que ver con la importancia de la colaboración entre docentes como estrategia de apoyo para la mejora. De acuerdo con Martín y Cervi (2006), para poder cambiar es necesario indagar sobre las propias concepciones mediante la reflexión, individual y colectiva, y contrastar con los otros el conocimiento profesional para poder transformarlo. Para ello, es importante crear oportunidades en las que sea posible la reflexión en y sobre la práctica. Cuando este proceso de reflexión acción, que implica hacerse preguntas y tomar decisiones, se lleva a cabo junto con otros compañeros o compañeras desde una meta común, el impacto, en cuanto al cambio en las prácticas del equipo docente, no solo puede ser mayor, sino que tiene más posibilidades de ser sostenible.

Lo anterior implica reconocer, en primera instancia, el conocimiento que ya existe en el centro, en cada aula, en cada docente (Harris et al., 2018). El problema es que en muchas ocasiones este conocimiento y experiencia no se reconoce, no se valora o no se generan oportunidades para que los docentes los compartan. En este proyecto esto se ha revertido mediante lo que se han denominado “lecciones de investigación”, y que se fundamenta en la estrategia de desarrollo profesional conocida como “lecciones de estudio” (Soto et al., 2019). Contamos con evidencias que muestran su eficacia en el desarrollo profesional docente en general y para la mejora de las prácticas inclusivas en particular (Norwich et al., 2021). Estas “lecciones”, son las sesiones que los docentes programan habitualmente para trabajar en torno a determinados contenidos, pero que se convierten en “lecciones de investigación”. Para todas sus fases (diseño, aplicación y evaluación) se genera un diálogo entre todos los involucrados que, en esta ocasión, han sido tríos de docentes, que pueden serlo del mismo ciclo o de cualquier curso de la etapa; los investigadores de las universidades (que se involucran como observadores y “amigos críticos”) y el alumnado, seleccionado al efecto con la función de ser investigadores y analistas de tales lecciones. En el artículo presentado por Messiou y Ainscow (2021) en este mismo monográfico se puede encontrar el planteamiento general del modelo, así como los principales resultados, implicaciones, impacto y conclusiones a las que se ha llegado con su aplicación en las escuelas de diferentes países europeos. En este trabajo se mostrará cómo se ha llevado a cabo en las escuelas españolas, así como las lecciones aprendidas del proceso.

En concreto, los objetivos que se han planteado han sido: a) mejorar las prácticas de los docentes implicados con la finalidad de asegurar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado y b) analizar y valorar el proceso seguido para su utilización sistemática en las escuelas como estrategia de mejora docente continua.

2. Método

Se ha llevado a cabo un proceso de investigación-acción colaborativa con dos ciclos durante un curso escolar. Cada ciclo de investigación-acción ha constado de tres fases: planificar las lecciones, enseñanza y evaluación. En todas han participado los docentes y los estudiantes investigadores.

Participantes

Se ha contado con la participación de 6 CEIP (Centros de Educación Infantil y Primaria) de la Comunidad de Madrid. En cada centro han colaborado profesorado y alumnado. Respecto al profesorado se ha contado con la participación de 18 docentes (77,8% mujeres y 22,2% hombres), contándose con profesorado de los seis cursos de primaria, así como de las asignaturas de Lengua y Literatura, Matemáticas, Inglés, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Música y Educación Física. Un total de 201 estudiantes de Educación Primaria se implicaron en el estudio, de los cuales 117 pertenecían a las aulas en las se implantó la estructura colaborativa mencionada. Los 84 alumnos restantes pertenecían a aulas del mismo curso y de los mismos centros, y sirvieron de grupo control para analizar la eficacia de la propuesta. Además, un total de 52 estudiantes ejercieron el rol de investigadores (entre 8 y 9 por escuela).

La media de edad de estos alumnos fue de 9.05 años, con un rango de 6 a 13 años, pertenecientes a distintos niveles educativos. El 52.6% de los participantes eran hombres y el 47.4% eran mujeres. Asimismo, tres investigadores de la universidad han participado como amigos críticos.

Instrumentos

Para recoger la información del desarrollo y análisis de las “lecciones de investigación” se diseñaron e implementaron diferentes estrategias:

- Observaciones de aula por parte de los estudiantes investigadores. El foco general de estas observaciones fue si sus compañeros están atentos, si hacen lo que el profesor pide, si están interesados por la clase o molestan a otros, si participan haciendo preguntas o respondiendo, si colaboran, si están aburridos y si hay compañeros que están solos o tristes.
- Entrevistas de los estudiantes investigadores a algunos alumnos después de cada lección para consultar sobre la comprensión de los contenidos de la lección, su interés, participación, aprendizaje y qué mejorarían. Los guiones de estas entrevistas fueron acordados por los estudiantes investigadores.
- Grupos de discusión entre estudiantes, docentes y profesorado de la universidad en dos momentos, para planificar la lección y después de su impartición. La reflexión de estos grupos giró en torno a la valoración de la lección en términos de aprendizaje y participación de todos los estudiantes, qué se puede mejorar y qué características debería tener una clase para ser inclusiva. La estructura de estos grupos de discusión fue propuesta por el profesorado de la universidad.

- Cuestionario para medir la implicación del alumnado (Messiou et al., 2021). Este cuestionario consta de 15 ítems en escala Likert, y se centra en analizar la implicación de los alumnos en las actividades de aprendizaje, sus sentimientos de autonomía y pertenencia al grupo y su percepción de oportunidades para participar. El cuestionario utilizado en este estudio ha modificado la escala Likert a 5 puntos (de 1-nada a 5-muchísimo). Este cambio no altera la estructura interna de la escala. Este mismo cuestionario fue aplicado a alumnado de otros grupos no participantes en las lecciones de investigación, pertenecientes a los mismos cursos y centros educativos, que sirvieron de grupos control.

Además de los instrumentos anteriores, en cada escuela los estudiantes decidieron cómo recoger información previa de cada grupo respecto a qué les ayuda a aprender y participar en clase. Estos instrumentos variaron de una escuela a otra (entrevistas, cuestionarios, dibujos, votaciones, etc.)¹.

Procedimiento

Cada ciclo del proceso de investigación-acción ha constado de tres fases: planificar, enseñar y evaluar. En todas han participado los docentes y los estudiantes investigadores. Previamente, en cada centro se formó un trío de profesores que voluntariamente aceptaron participar en el proyecto. Estos docentes: a) han colaborado en el diseño de las “lecciones de investigación”, b) han llevado a cabo observaciones mutuas durante la impartición de estas lecciones, y c) han discutido, junto con los estudiantes investigadores, los resultados de las observaciones, identificando aspectos a mejorar a través de los grupos de discusión llevados a cabo al final de las lecciones de investigación.

El profesorado involucró a un grupo de estudiantes investigadores. El criterio de selección fue su representatividad en cuanto a la diversidad existente en el aula, prestando una atención especial a aquellos que se encontraban en una situación de mayor vulnerabilidad. El profesorado informó a estos estudiantes del proyecto, y ellos finalmente decidieron si querían participar en el mismo. Este grupo de estudiantes recibió formación a través de talleres para ser investigadores². En estos talleres decidieron la manera en la que recogerían información sobre las opiniones de sus compañeros y compañeras de clase.

Los estudiantes investigadores de cada escuela; a) recogieron evidencias sobre qué ayudaba a sus compañeros y compañeras a aprender y participar más en las clases, y sobre su percepción respecto al impacto de las clases en estos dos aspectos, aprendizaje y participación y, b) participaron en las discusiones relacionadas con el diseño de las lecciones de investigación.

Los investigadores de la universidad han tenido un papel de observador, facilitador y han contribuido al análisis de las evidencias (datos obtenidos de entrevistas, observaciones, cuestionarios) de todo el proceso de investigación. Los procesos de diálogo entre docentes y alumnos (grupos de discusión) se grabaron en video y/o audio para su posterior

¹ Ver una muestra de instrumentos en (Students’ Voices Toolkit): <https://reachingthehardtoreach.eu/pupil-voice-tool-kit/>

² La información detallada del proceso de trabajo con docentes y estudiantes se puede consultar en <https://reachingthehardtoreach.eu/publication/>

transcripción y análisis, contando en todo momento con los correspondientes consentimientos informados de los participantes.

El análisis de la información recogida se llevó a cabo para cada centro educativo, partiendo de la transcripción de las grabaciones, la lectura preliminar de las mismas, elaboración de las categorías de análisis, codificación, asignación de cada fragmento a las categorías temáticas y de contenido.

Antes de empezar la investigación-acción y al final de la misma, se pidió que cumplimentasen el cuestionario de implicación del alumnado los grupos participantes en las lecciones de investigación y los grupos controles de los diferentes centros educativos y cursos. Esto se llevó a cabo en el aula y se aclararon a los alumnos todas las dudas. Se consideró pertinente aplicar el cuestionario también a un grupo control igualado en curso y de los mismos centros educativos, para poder valorar también de manera cuantitativa la eficacia de la propuesta.

3. Resultados

Dada la naturaleza tan amplia del proyecto, los resultados se presentan en torno a la percepción de los docentes y los estudiantes respecto a: a) las mejoras introducidas por los docentes para que sus lecciones “lleguen a todos y todas”, b) el empoderamiento de los estudiantes investigadores, c) la colaboración docente como palanca para la mejora, y c) la percepción de cambio didáctico por parte del alumnado.

Estos resultados se han derivado de las herramientas recogidas en el apartado de instrumentos, cuyos informantes han sido docentes, estudiantes investigadores y los compañeros y compañeras de las clases en las que se llevaron a cabo las lecciones de investigación.

3.1. Mejoras introducidas por los docentes para que sus lecciones “lleguen a todos y todas”

El profesorado ha reconocido que el proceso llevado a cabo ha contribuido a mejorar sus clases, sobre todo, desde el punto de vista de prestar una mayor atención a aquellos alumnos o alumnas que reconocen que les cuesta más que aprendan y participen. Se observa que sus “prácticas mejoradas” han tenido como referencia las voces de sus estudiantes y las evidencias recogidas (un análisis pormenorizado de estas mejoras se encuentra en Sandoval y otros 2020). Así, por ejemplo, han introducido actividades que a veces pueden implicar movimiento (pues hay estudiantes que lo necesitan): canciones, juegos interactivos sobre los contenidos que se están enseñando, entre otras. También han diversificado sus explicaciones con esquemas, mapas mentales, etc., incluyendo, asimismo, diferentes formas de evaluar.

Además, se han introducido actividades encaminadas a que todos los estudiantes tengan oportunidades para participar en clase, lo que supone, por ejemplo, cuidar los niveles de dificultad o el apoyo prestado en determinadas actividades. También se ha hecho hincapié en la importancia de que todos los alumnos sean conscientes de que el profesor les presta atención, que son importantes para ellos: moviéndose por la clase y revisando o preguntando cómo lo están haciendo y no preguntando solo a los que levantan la mano como ocurre con frecuencia. Los docentes reconocieron la importancia de dar tiempo a las y los estudiantes que no son tan rápidos o necesitan pensar más sus respuestas.

Tengo la suerte de ser la tercera pues después de haberos visto ha sido importante- Ya estoy cambiando cosas. Cuando lo ves desde atrás, ves los que están perdidos y ahora estoy más pendiente. (Profesor)

Yo también ahora me estoy moviendo más por la clase. (Profesor)

Por otro lado, se han hecho mejoras relacionadas con la estructuración de la clase, introduciendo ciertas rutinas o anticipando el desarrollo previsto: comienzo, desarrollo propiamente dicho (con un equilibrio de actividades teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes del aula) y cierre.

Se ha producido un incremento importante de las actividades que implican cooperación entre el alumnado, siendo esta petición una de las más repetidas tras las diversas consultas. Sus efectos fueron comentados por los estudiantes,

...hay que aprender a ser compañeros (...) aprender a colaborar, es tan importante la función del ayudante como el que recibe ayuda (...) pero todos deben tener la oportunidad de ayudar. (Estudiante investigador)

y por los docentes,

Hemos comprobado como a veces ayuda mucho, en lugar de explicar algo nosotros los profesores, que lo hagáis vosotros Muchas veces viene bien tirar de vosotros para que expliquéis, no para explicar solo al compañero de al lado, sino a la clase. (Profesor)

3.2. Empoderamiento de los estudiantes investigadores

Los docentes han cambiado su percepción del papel del alumnado, viéndole ahora como potenciales aliados para la mejora de sus prácticas.

Porque es verdad que algunas personas necesitan una cosa y otros otras (...) pero también hay cosas comunes a todos, como que es importantísimo lo que habéis dicho, trabajar en equipo, también individualmente. Pero necesitamos escucharos y da igual la edad que tengáis. Porque un niño de 6 o 7 años tiene formas de decir cómo aprende mejor (...) es muy interesante lo que estáis diciendo y necesitamos escucharlo para mejorar como profesores y profesoras. (Profesor)

Los estudiantes también reconocen aprendizajes valiosos y efectos positivos sobre su propia autoestima, parte de lo cual tiene que ver con el hecho, precisamente, de apreciar que sus profesores han considerado sus aportaciones:

He aprendido a trabajar en equipo, pues hemos tenido que trabajar en equipo todos juntos y he aprendido que cada niño piensa diferente. (Estudiante investigador)

Por otro lado, gracias a esta experiencia son también más sensibles a los ritmos de aprendizaje y a las necesidades de sus compañeros, han aprendido a comprenderles mejor y respetarles más:

Poder demostrar a todos los niños que todos somos igual de inteligentes. (Estudiante investigador)

Ayudar a otras personas que lo necesitan pues igual hay un niño que no se siente tan cómodo en la clase porque tal vez no le gusta la manera de enseñar y tú puedes ayudarle a que siga la clase. (Estudiante investigador)

Asimismo, cabe destacar el impacto en la valoración que los estudiantes investigadores hacen de su propia escuela, al ver el interés de su profesorado por mejorar su docencia.

A mí me ha gustado hablar con los niños, interactuar con los niños y ver cómo las profesoras han querido mejorar para que todos los niños aprendan mejor. (Estudiante investigador)

También su actitud como estudiantes ha cambiado. La observación del comportamiento de sus compañeros y cómo este afectaba al desarrollo de la clase, les ha ayudado a tomar conciencia del papel que tienen en las clases y de su propia actitud hacia el aprendizaje.

Me ha ayudado a que no me importe tanto las clases que no me gustan y que me importe más lo que es necesario hacer y cómo comportarme. (Estudiante investigador)

3.3. La colaboración docente como palanca para la mejora

Se ha valorado especialmente que el proyecto haya promovido y facilitado la colaboración entre docentes, a través de la posibilidad de observarse y aprender unos de otros.

He disfrutado, he aprendido mucho observando y reflexionado con mis compañeras, qué importante es tener esa posibilidad. (Profesor)

Este “pararse a pensar” no puede hacerse en vacío, sino que son necesarias evidencias, a modo de catalizadores para la mejora (proporcionadas en este caso tanto por los estudiantes como por sus propios compañeros). También se ha hecho evidente que los cambios son el efecto de la convergencia de una serie de actitudes personales de los docentes y de condiciones escolares, que también se han puesto de manifiesto, en ocasiones por su ausencia:

(el cambio) No es magia y no surge de la nada. Ocurre creando las condiciones propicias. (Profesor)

En este sentido hay que resaltar que el equipo de docentes debe estar seriamente comprometido con el “cuidado” de todos sus estudiantes y con la actitud de que “nadie se quede atrás”.

Los profesores nos debemos adaptar a todos nuestros alumnos, pues educamos personas por lo que todos difieren entre ellos y debemos lograr su máximo desarrollo en todas las facetas. (Profesor)

Esta actitud profesional choca, la inmensa mayoría de las veces, con las rutinas del día a día:

... y ver cómo podemos equilibrarlo como nuestro día a día, a veces, aunque queramos no llegamos a todos, pero esto debe ser una prioridad. (Profesor)

3.4. Percepción de cambio didáctico por parte del alumnado

Para medir la eficacia del programa, se analizaron las respuestas al cuestionario cumplimentado al inicio y al final de las lecciones de investigación, tanto por el grupo participante como por el grupo control. Para la realización de los análisis, se aplicó estadística no paramétrica.

En primer lugar, se realizó análisis de Wilcoxon tanto para el grupo control como para el grupo participante en las lecciones de investigación, a fin de ver su evolución entre la primera medida antes del inicio de estas lecciones (pre) y la segunda medida una vez terminadas (post).

En el grupo en el que se llevaron a cabo las lecciones de investigación los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones pre y post ($Z = -4.290$, $p = 0,000$; Pre: Media = 4,04, Sd = 0,42; Post: Media = 4,20, Sd = 0,45). Las puntuaciones totales de participación fueron superiores después del desarrollo de estas lecciones que, en la medida tomada previamente, lo que significa que mejoró la percepción por parte de este alumnado.

En el grupo control no se encontraron diferencias significativas entre los dos momentos en los que se hizo la recogida de datos, en lo que respecta al cuestionario total, por lo que no varió significativamente su percepción durante ese tiempo.

En segundo lugar, para profundizar en estos resultados, el análisis se enfocó solo en el grupo participante (test de Wilcoxon) para ver en qué ítems se apreciaba evolución antes y después de las lecciones de investigación. En el Cuadro 1 se muestran las medias y desviaciones típicas de cada ítem en los dos momentos pre y post del grupo participante en las lecciones de investigación.

Cuadro 1

Medias y desviaciones típicas de cada ítem (grupo participante en las lecciones de investigación)

	Pre	Post
He participado en las actividades de clase	4,13 (0,878)	4,44 (0,759)
Lo que dije en la clase hoy fue valorado	4,19 (0,988)	4,21 (0,973)
Me sentí incómodo/a por estar en clase	2,80 (1,724)	2,30 (1,635)
Estaba interesado en aprender	4,70 (0,590)	4,69 (0,684)
Trabajé tanto como pude	4,20 (0,838)	4,38 (0,738)
Lo que hice fue valorado	4,26 (0,922)	4,48 (0,853)
Después de terminar mi trabajo comprobé si era correcto	3,94 (1,235)	4,01 (1,141)
Me costó entender todo lo que el profesor/a me explicó	2,90 (1,355)	2,78 (1,558)
Mis compañeros me escucharon	3,87 (1,098)	4,39 (0,815)
Tuve algo que decir sobre lo que estábamos haciendo	3,56 (1,444)	3,44 (1,568)
Las cosas que aprendí tenían sentido para mí	4,41 (0,827)	4,55 (0,769)
Pude intercambiar opiniones con mis compañeros/as	3,88 (1,271)	3,98 (1,267)
Mi profesor/a me escuchó	4,72 (0,717)	4,84 (0,443)
Fingí que estaba trabajando	2,18 (1,664)	1,71 (1,332)
Me sentí seguro entre mis compañeros	4,45 (0,990)	4,53 (0,833)

Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas entre la medida pre y post-intervención en los ítems “He participado en las actividades de clase” ($Z = -3.829$, $p = 0,000$), “Mis compañeros me escucharon” ($Z = -4.428$, $p = 0,000$) y “Trabajé tanto como pude” ($Z = -2.117$, $p = 0,034$). En todos ellos, las puntuaciones se incrementan tras la actuación llevada a cabo, indicando una mayor percepción de participación, de escucha y de trabajo. También se encontraron diferencias significativas, pero en sentido contrario, en los ítems “Me sentí incómodo por estar en clase” ($Z = -2.839$, $p = 0,005$) y “Fingí que estaba trabajando” ($Z = -3.123$, $p = 0,002$). En ambos, las puntuaciones disminuyen significativamente indicando que, después del desarrollo del programa, el alumnado se siente menos incómodo en clase y finge menos que trabaja.

4. Conclusiones

Ainscow (2005) ha hablado de la importancia de conocer y elegir bien las palancas que tienen mayor capacidad para promover en las escuelas cambios sostenibles con un horizonte inclusivo. El modelo de las “lecciones de investigación” utilizado en este proyecto resulta, sin lugar a duda, una de esas potentes palancas en la línea de lo apuntado en estudios previos (Messiou et al, 2016). Que lo sean no significa que necesariamente, aplicadas a las rutinas establecidas, las transformen, de la noche a la mañana, en formas de enseñar y evaluar que permitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Como han mostrado los resultados obtenidos, la creación de estructuras colaborativas en las escuelas resulta un recurso didáctico y formativo útil en los centros educativos para aumentar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Lo que surge de todas las experiencias de los centros fue el reconocimiento de que los propios estudiantes han jugado un rol decisivo en la medida que, entre otras cosas, han participado en diálogos con el profesorado, apoyando sus opiniones o propuestas en evidencias recogidas gracias a la utilización de diferentes herramientas como observación y entrevistas. Pruebas que, además, fueron acordadas por los propios estudiantes y analizadas junto con los docentes implicados. De hecho, la colaboración de los estudiantes y el profesorado en materia de planificación, enseñanza y evaluación tuvo efectos positivos en la mejora docente respecto a cómo enseñar, así como en la comprensión de los contenidos y en la calidad de las experiencias de aprendizaje por parte de su alumnado. Además, el profesorado percibía a los estudiantes como colaboradores y, en parte, responsables del desarrollo de las sesiones, porque en mayor o menor medida, estos habían contribuido de forma activa al diseño de esas lecciones.

Pero para que esto funcione, el proceso que se ha mostrado no puede ser algo improvisado. Se requiere de una planificación realista y sostenible. Debe tener vocación de convertirse en un “proyecto de centro” que vaya permeando en su cultura, lo que requiere del ineludible apoyo del equipo directivo acompañado de un liderazgo distribuido (Harris et al, 2018). Además, hay que difundir en el centro lo logrado y ofrecer una retroalimentación frecuente del proceso, porque de lo contrario podría instalarse la percepción de que no está pasando nada o nada está cambiando. Esa retroalimentación compartida también debe servir para ir valorando todo lo positivo que, de modo colateral, pueda estar generando esta dinámica.

Por otro lado, hay que tener una “genuina actitud de querer escuchar” lo que el alumnado puede decirnos sobre cómo hacer que las clases sean más inclusivas, lo que implica tomarse en serio lo que puedan decir y, como consecuencia de ello, estar dispuestos a cambiar. Si los estudiantes no perciben esta actitud, desconfiarán del profesorado y dejarán de participar (Hill et al., 2004).

No obstante, lo más difícil es no privilegiar en este entramado las voces de los que se perciben más capaces de expresar su sentir o parecer, en detrimento de aquel alumnado al que, por distintas razones, le puede costar más hacerse oír y escuchar (Mocker y Groundwater-Smith, 2015). Esto requerirá dedicar tiempo, entre otras cosas, a enseñarles las habilidades sociales y comunicativas necesarias para compartir sus ideas y emociones, así como a revisar los procedimientos utilizados y la participación de todos los alumnos y alumnas en los mismos.

El desarrollo del proyecto nos ha ido mostrando cambios concretos, pero consistentes, tanto en las concepciones del profesorado respecto a la diversidad de su alumnado como, en sus prácticas, en las actitudes y valoración positiva de sus estudiantes para acompañar al docente en esta y otras tareas. Pero también en el alumnado ha impactado positivamente en lo relacionado con su percepción de participación, en su interés e implicación en las clases. Ello ha sido así al menos, durante el tiempo en el que el profesorado ha tenido disponible el “andamiaje” del resto de participantes, así como el estímulo y la motivación que supone la participación en este tipo de proyectos. Creemos firmemente que este es un buen camino para seguir, aunque también es un sendero largo y tortuoso que, por esas mismas razones, la clave de su sostenibilidad y generalización estará en la capacidad de

las administraciones educativas competentes y en los equipos directivos de los colegios, para crear y cuidar las “condiciones escolares” que han permitido facilitar los esperanzadores resultados que se han mostrado en este trabajo.

Agradecimientos

Este trabajo se enmarca en el proyecto financiado por la Unión Europea titulado “Reaching the ‘the hard to reach’ (ReHaRe): respuestas inclusivas a la diversidad a través del diálogo alumnos-profesores (programa Erasmus+ K2), coordinado por la Dra. Kiki Messiou de la Universidad de Southampton.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56.
- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Inclusión Educativa. (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Fielding, M. (2018). Radical democracy and student voice in secondary schools. En J. Feu y O. Prieto-Flores (Eds.), *Democracy and education in the 21st century: The articulation of new democratic discourses and practices* (pp. 69-85). Peter Lang
- Harris, J., Carrington, S. y Ainscow, M. (2018). *Promoting equity in schools. Collaboration, inquiry and ethical leadership*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105659>
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. y Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children and Society*, 18(2), 77-96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores. En J. I. Pozo, N. Scheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 419-434). Graó.
- Messiou, K. (2019). Understanding marginalisation through dialogue: a strategy for promoting the inclusion of all students in schools. *Educational Review*, 71(3), 306-317. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1410103>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46(3), 670-687. <https://doi.org/10.1002/berj.3602>
- Messiou, K. y Ainscow, M. (2021). Inclusive inquiry: An innovative approach for promoting inclusion in schools. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), art 4.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. y Vitorino, T. (2016). Learning from differences: A strategy for teacher development in respect to student diversity. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.966726>
- Messiou, K., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H. Gasteiger-Klicpera, B., Bešić E. et al., (2021). *Documento guía para el seguimiento de la implicación del alumnado en la Investigación Inclusiva*. University of Southampton.

- McLeskey, J., Waldron, N.L., Spooner, F. y Algozzine, B. (2014). *Handbook of Effective Inclusive Schools. Research and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203102930>
- Mockler, N. y Groundwater-Smith, S. (2015). *Engaging with student voice in research, education and community: Beyond legitimation and guardianship*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-01985-7>
- Morris, D. (2019). *Student voice and teacher professional development. Knowledge exchange and transformational learning*. Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23467-6>
- Norwich, B., Benham-Clarke, S. y Goei, S. L. (2021). Review of research literature about the use of lesson study and lesson study-related practices relevant to the field of special needs and inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 309-328. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1755929>
- Porter, G. y Towell, D. (2019). *Advancing school transformation from within. Inclusive education canada/centre for inclusive futures*. UNESCO.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar? Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Simón, C., Echeita, G. y Sandoval, M. (2018). Incorporating students' voices in the "Lesson Study" as a teacher-training and improvement strategy for inclusion. *Culture and Education*, 30(1), 215-225. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>
- Susinos, T., Ceballos, N. y Saiz, A. (2018). *Cuando todos cuentan. Experiencias de participación de estudiantes en las escuelas*. La Muralla.
- Soto, E., Serván, M. J., Peña, N. y Pérez A. I. (2019). Action research through lesson study for the reconstruction of teachers' practical knowledge. A review of research at Malaga University (Spain). *Educational Action Research*, 27(4), 527-542. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1610020>
- Tomlinson, C. (2015). Teaching for excellence in academically diverse classrooms. *Society*, 52(3), 203-209. <https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0>
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. UNESCO.
- UNESCO. (2020a). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*. UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education*. UNESCO.

Breve CV de los/as autores/as

Cecilia Simón

Profesora Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es co-coordinadora del grupo de investigación "Equidad, diversidad y educación inclusiva" (EQUIDEI) de la UAM. Forma parte de Catalizadores para la Educación Inclusiva (Inclusion International) y ha colaborado con entidades como la OEI y la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. Sus intereses de investigación se relacionan con el desarrollo de una educación más inclusiva, así como con la relación escuela, familia y comunidad. Ha participado en múltiples proyectos de ámbito nacional e internacional sobre estos temas, siendo IP de alguno de ellos. Entre los más recientes se encuentran "Responding to diversity by engaging with students' voices: a strategy for

teacher Development”; “Teaching diverse learners in school subjects”; “Reaching the hard to reach: Inclusive responses to diversity through child-teacher dialogue”; “European network of inclusive universities” así como “Análisis y valoración del proceso de educación inclusiva del alumnado con Trastornos del Espectro del Autismo desde educación infantil hasta la universidad: la participación social como eje de análisis” (EITEA). Email: cecilia.simon@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1795-9109>

Gerardo Echeita

Profesor Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Ha trabajado en el Ministerio de Educación de España (1986/1996) y ha sido contratado como experto o consultor, en el campo de la educación inclusiva para diferentes proyectos promovidos por organizaciones internacionales como UNESCO, OCDE, OEI y la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. Tiene más de cien publicaciones, entre artículos, capítulos de libros o libros y ha participado en numerosas actividades formativas, así como en conferencias, congresos y jornadas, en particular en el ámbito latinoamericano. Email: gerardo.echeita@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8682-5342>

Marta Sandoval

Maestra, orientadora y profesora Contratada Doctora de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Coordinadora del Grupo de investigación sobre Educación Inclusiva y diversidad y miembro de la Cátedra UNESCO en Educación para la justicia social. Su interés investigador se centra en la formación del profesorado en inclusión, la colaboración docente y las voces de los estudiantes en la mejora escolar. Ha participado hasta el momento en ocho proyectos competitivos internacionales. Email: marta.sandoval@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1931-1872>

M^a José de Dios

Doctora en Psicología, Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Ha desarrollado su carrera docente en diversas universidades españolas, como la Universidad Internacional de La Rioja, la Universidad Pontificia de Comillas y la Universidad Camilo José Cela, habiendo desarrollado gran parte de su carrera en ésta última. Su carrera investigadora ha estado centrada en el estudio de la infancia y adolescencia en el contexto escolar, enfocada en tres líneas de trabajo complementarias: En primer lugar, comenzó su labor investigadora estudiando el desarrollo de procesos básicos como la motivación de logro en el ámbito educativo desde una perspectiva sociocultural, tema en el que centró su tesis doctoral. En segundo lugar, fue realizando nuevas investigaciones sobre la influencia de distintos contextos de enseñanza en el desarrollo de estrategias motivacionales y de aprendizaje en los alumnos, siendo investigadora principal de varios proyectos en esta línea. En tercer lugar, ha participado desde el inicio de su carrera en investigaciones sobre el proceso de desarrollo de alumnos con distintas alteraciones y la influencia del ambiente escolar en su inclusión educativa. En total, ha participado en más

C. Simón et al.

de veinticinco proyectos competitivos y no competitivos que han dado lugar a más de un centenar de publicaciones y presentaciones a congresos sobre estos temas. Email: mjose.dedios@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4701-3135>

La Reflexión Colectiva entre Profesoras en Formación Inicial y Continua como Espacio de Construcción de una Pedagogía Inclusiva

The Collective Reflection among Teachers in Initial and Ongoing Teacher Education as a Space for Building an Inclusive Pedagogy

Constanza Herrera-Seda *

Carlos Vanegas-Ortega

Esteban Vicencio-Callejas

Katalina Maldonado-Amaro

Universidad de Santiago de Chile, Chile

En las últimas décadas construir una pedagogía inclusiva se ha convertido en un objetivo fundamental para el sistema educativo chileno y la formación de profesores en una tarea insoslayable que implica importantes desafíos. El objetivo de este estudio fue describir el aporte de la reflexión colectiva sobre la práctica entre profesoras en formación inicial y continua para la construcción de una pedagogía inclusiva, a partir de los principios del diseño universal para el aprendizaje. Para ello, se elaboró un modelo conceptual de formación docente para la inclusión y se abordó metodológicamente desde un enfoque cualitativo de investigación-formación-acción. Este trabajo muestra el diseño e implementación de un plan de formación docente aplicado a 5 equipos de trabajo conformados por 2 profesoras en formación inicial y una profesora en formación continua. Con base en los datos recopilados mediante entrevistas, cuestionarios y grabaciones de sesiones de trabajo conjunto se establecieron resultados sobre las convergencias y divergencias vivenciadas por las participantes. Las principales conclusiones corroboran la relevancia de la reflexión colectiva entre las profesoras para el desarrollo profesional en estas dos etapas y para promover la transformación de las prácticas de aula hacia la inclusión educativa.

Descriptor: Educación inclusiva; Formación de profesores; Práctica pedagógica; Trabajo en equipo; Reflexión colaborativa.

In the last few decades to build an inclusive pedagogy has become a fundamental goal for the Chilean educational system, and teacher education into an unavoidable task which involves relevant challenges. The objective of this research was to describe the contribution of the collective reflection on practice among teachers in initial and ongoing training to build an inclusive pedagogy, departing from the universal design for learning principles. With this aim, a conceptual framework of teacher education for inclusion was elaborated, and it was methodologically addressed with a qualitative approach of training-action-research. This work shows the design and implementation of a teacher training program applied to 5 work teams formed by 2 pre-service teachers and one in-service teacher. Based on the data collected through interviews, questionnaires, and work session records the results about the convergences and divergences experienced by participants was established. The main conclusions corroborate the relevance of collective reflection among teachers to the professional development in those two stages, and to change classroom practices toward an inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Teacher education; Teaching practice; Group work; Collaborative reflection.

*Contacto: constanza.herrera.s@usach.cl

1. Introducción

En la última década los estudios e iniciativas en materia de inclusión educativa han venido recalcando la importancia de asumir este desafío desde una perspectiva amplia y transformadora que reconoce la diversidad del estudiantado como un eje fundacional de la educación, no como un problema, y que aborda todas las formas de exclusión, marginación e inequidad que experimentan los estudiantes en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (Florian, 2017).

En este contexto, la construcción de una pedagogía inclusiva se ha constituido en una tarea de suma importancia, que según Loreman (2017), requiere ser asumida con lentes críticos, considerando su raíz en la educación especial y el habitual uso restringido del concepto de inclusión. En dicha tarea, la formación inicial y continua del profesorado se sitúa como un elemento insoslayable, que debería permitir a las y los docentes ir más allá de una aproximación técnica de la inclusión, para ampliar su capacidad de analizar el espacio escolar desde una dimensión ética y política, así como de construcción de saberes pertinentes a la complejidad de cada contexto (Casal y Néspolo, 2019; Ocampo, 2017; Prado et al., 2018; Torres-Santomé, 2019).

En Chile, la investigación en este campo es limitada, sin embargo, los estudios existentes coinciden en que quienes estudian pedagogía, al igual que las y los profesores en ejercicio, valoran positivamente la diversidad del estudiantado, pero consideran no estar plenamente preparados para desarrollar una pedagogía inclusiva, lo que está directamente relacionado con limitaciones presentes en la formación docente inicial y continua (Araya et al., 2020; Castillo y Miranda, 2018; Valdés-Pino et al., 2021).

Dichos resultados han llevado a que se abogue por la incorporación de la inclusión en los planes de formación docente (Gelber et al., 2019; López et al., 2021). Además, se ha recalcado la importancia de fortalecer una comprensión profunda de los conceptos asociados a esta y de promover la reflexión docente acerca de las propias actitudes, prácticas pedagógicas e identidad profesional desde un enfoque inclusivo (Araya et al., 2020; Bugueño y Guzmán, 2021; Cisternas y Lobos, 2019), que permita transformar los conocimientos teóricos y conceptuales –especialmente en aspectos didácticos– en una práctica pedagógica contextualizada (Castillo y Miranda, 2018; Prado et al., 2018; San Martín et al., 2017).

Adicionalmente, las y los investigadores en el tema han precisado que la formación del profesorado debe ser abordada desde la colaboración entre profesores que, al tiempo de permitirles fortalecer su conocimiento sobre una pedagogía inclusiva, los estimule a comprender la profesión docente como un desarrollo continuo que requiere del trabajo colectivo para la movilización de cambios en las comunidades educativas (Duk et al., 2019; Durán y Gine, 2011; Valdés-Pino et al., 2021).

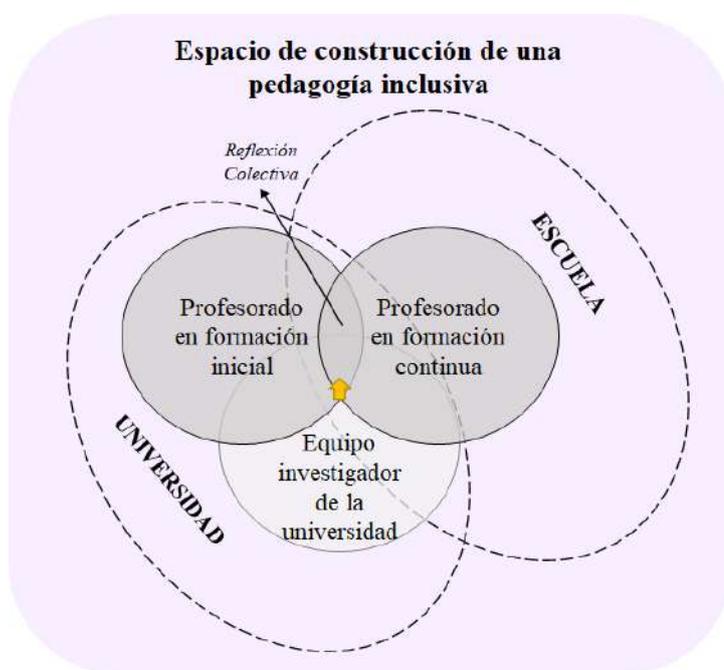
En atención a estos antecedentes, en este estudio de investigación-acción-formación, nos planteamos como objetivo describir el aporte de la reflexión colectiva sobre la práctica entre profesoras en formación inicial y continua para la construcción de una pedagogía inclusiva, a partir de los principios del diseño universal para el aprendizaje. A continuación, profundizaremos en los aspectos conceptuales de la propuesta, en los detalles del método empleado, así como en los resultados y conclusiones más relevantes que emanan de los datos recopilados.

2. Hacia la construcción de un modelo conceptual de formación docente para la inclusión

El presente trabajo nos ha puesto el desafío de delinear un modelo conceptual que nos permita abordar la complejidad que implica la formación docente en educación inclusiva. En este contexto, al inicio del trabajo delimitamos una propuesta orientadora del diseño y desarrollo de la iniciativa que se basa en cuatro ejes: pedagogía inclusiva, vínculo entre la escuela y la universidad, trabajo colectivo entre docentes, y reflexión sobre la práctica.

Tal como se aprecia en la Figura 1, abordamos la formación docente para la inclusión, desde el enfoque de pedagogía inclusiva (Florian y Beaton, 2018; Florian y Linklater, 2010; Spratt y Florian, 2015), la que no comprendemos como un estado o cualidad docente, sino como un espacio de actuación en constante (re)construcción.

Figura 1
Modelo conceptual que fundamenta la propuesta



Desde una perspectiva de educación pública, consideramos que una formación docente transformadora requiere del fortalecimiento del vínculo entre la escuela y la universidad, considerando la naturaleza complementaria de sus saberes y el carácter virtuoso de dicho vínculo (Fernández et al., 2019; Tenorio et al., 2020). Por otra parte, nos ha parecido fundamental acercarnos a esta formación desde una perspectiva del trabajo colectivo entre docentes, que surge del reconocimiento de que la naturaleza dilemática y compleja de la inclusión requiere de la colaboración entre diversos actores educativos (Duk y Murillo, 2016; Echeita, 2019; Messiou, 2019).

En dicho contexto, la reflexión sobre la práctica nos resulta una dimensión fundamental que permite tejer puentes entre el posicionamiento ético en torno a la justicia social orientado a todo el estudiantado y la transformación del trabajo docente en las escuelas y las universidades (Isik-Ercan y Perkins, 2017).

Cabe indicar, que para esta experiencia proponemos una formación integrada entre estudiantes de pedagogía y profesoras de un centro escolar. Si bien reconocemos la relevancia de las y los formadores de profesores en este proceso (García-González et al., 2018) y la riqueza que emerge de la constitución de tríadas formativas (Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2017), optamos por fortalecer el trabajo colectivo entre profesoras en formación inicial y continua, en atención a que son quienes habitualmente comparten el trabajo en el espacio escolar. En concordancia, como equipo investigador de la universidad asumimos un rol dinamizador de la reflexión y el trabajo colectivo. Los elementos fundantes de esta propuesta, descritos en breve anteriormente, se detallarán en los siguientes apartados.

2.1. Pedagogía inclusiva

En este trabajo ponemos énfasis en el papel que juegan las y los profesores en los cambios a nivel de aula y de escuela. En dicho sentido, asumimos una pedagogía inclusiva que entiende el trabajo docente como un quehacer que requiere repensar y transformar continuamente los enfoques, estructuras organizativas y metodologías empleadas (Moriña, 2020), y que se orienta hacia la justicia social a partir de la provisión de apoyos accesibles universalmente, que permiten generar un rango amplio de opciones para aprender y participar, respecto de las cuales los estudiantes tienen la oportunidad de elegir (Spratt y Florian, 2015).

Desde este enfoque, las y los docentes reflexionan en torno a las barreras presentes en el currículum y en sus prácticas pedagógicas, y diseñan intencionadamente actividades de aprendizaje y evaluaciones que permiten a todos los estudiantes alcanzar aprendizajes significativos y relevantes, sobre la base de sus propias capacidades (Mohsin y Zakaria, 2017).

En Chile, la investigación en este tema ha encontrado que las y los profesores suelen tener una disposición positiva por desarrollar un enfoque inclusivo (Araya et al., 2020; Gelber et al., 2019), pero suelen emplear con escasa regularidad estrategias de enseñanza variadas, ajustadas a las características y ritmos del estudiantado, que les permitan tomar decisiones y que aseguren la participación y el aprendizaje de todos (Canales et al., 2018; Cisternas y Lobos, 2019; Gelber et al., 2019; Jiménez y Montecinos, 2018; López et al., 2021).

Finalmente, estos hallazgos se han relacionado con una serie de factores, entre los cuales destacan las limitaciones en la formación docente (Jiménez y Montecinos, 2018; San Martín et al., 2017), una cultura escolar que enfatiza la competencia, la clasificación, los contenidos y la estandarización, y condiciones materiales que dificultan el quehacer docente, como las restricciones de tiempo e infraestructura y el elevado número de estudiantes por curso (Araya et al., 2020; Cisternas y Lobos, 2019).

2.2. Vínculo entre la escuela y la universidad

La investigación en torno a la formación del profesorado, tanto en el ámbito de la inclusión como en otras áreas, ha mostrado la relevancia de anclar los principios teóricos con experiencias prácticas en el contexto escolar (Azorín-Abellán, 2018; Mendoza et al., 2020). En este contexto, nos ha parecido importante abordar el vínculo entre la escuela y la universidad, teniendo en cuenta que como describen Tenorio et al. (2020), las experiencias de formación que surgen de dicha relación son todavía iniciales, aun cuando en los discursos de la política pública y en las mismas instituciones se declare la relevancia de

fortalecer dicho vínculo. Al respecto, las alianzas que se establecen entre la escuela y la universidad para favorecer el desarrollo profesional del profesorado han sido estudiadas y valoradas desde hace décadas (Ascher y Schwartz, 1989). Sin embargo, suelen ser menos frecuentes de lo deseable y más bien se expresan en intercambios aislados que se producen por necesidad o conveniencia de una de las partes (Álvarez y Osoro, 2014).

En este sentido, en la formación del profesorado ha prevalecido una racionalidad técnica que supone llevar la teoría a la práctica y que resulta poco apropiada para la comprensión del aprendizaje y la acción profesional desde la experiencia (Russell, 2012). En este contexto, resulta urgente pensar otras racionalidades a partir de las cuales el vínculo entre la escuela y la universidad permita el establecimiento de un diálogo colaborativo basado en dinámicas intergrupales donde existen relaciones equitativas de poder (Miller y Hafner, 2008) y donde se valora el aporte teórico y práctico de las y los actores de ambas instituciones, al igual que los saberes docentes que surgen de la reflexión y el trabajo colaborativo entre éstos (Guerra y Montenegro, 2017; Tenorio et al., 2020).

Sin embargo, la investigación y la formación que se desarrolla en alianza entre la escuela y la universidad está llena de dilemas, siempre resultará compleja pues en cada institución hay una realidad particular, lo que hace que no existan fórmulas únicas para llevar adelante procesos de aprendizaje que devengan en mejoras sostenidas en las instituciones educativas o las prácticas de enseñanza (Fernández et al., 2019; Vedder-Weiss et al., 2020). Lo anterior, nos ha llevado a explorar este vínculo, particularmente en relación con la construcción de una pedagogía inclusiva a partir de una formación colaborativa.

2.3. Trabajo colectivo entre docentes

En Chile, uno de los pilares del Sistema de Desarrollo Profesional Docente es el trabajo colectivo entre el profesorado (MINEDUC, 2018). La experiencia internacional ha apoyado con evidencias esta perspectiva (Ávalos-Bevan y Bascopé, 2017; Smith et al., 2021) puesto que se genera un sentido de colegialidad que conduce a querer compartir los puntos de vista, a cuidar-se profesionalmente, a tener discursos y propósitos comunes al momento de generar experiencias pedagógicas, es decir, al desarrollo una identidad profesional compartida (Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2019).

Coherente con ello, los resultados de los estudios en América Latina han mostrado que el trabajo colectivo tiene la potencialidad de convertirse en un espacio de transformación del docente y de su práctica pedagógica (González-Weil et al., 2014; Jiménez, 2020; Jiménez et al., 2018; Vélez et al., 2019).

En nuestra investigación apostamos por el trabajo colectivo entre profesoras de la escuela y estudiantes de pedagogía, mediado por el equipo de investigación de la universidad. En ese sentido, buscamos la conformación de grupos diversos en los que las experiencias de quienes se encuentran en la formación continua se vean enriquecidas por las perspectivas de quienes se encuentran en la formación inicial, y viceversa. De esa manera, como se indicó en la Figura 1, buscamos la generación de espacios de construcción de una pedagogía inclusiva basados en la confianza, el respeto, la empatía y el diálogo mutuo.

Desde nuestro modelo conceptual, la construcción de una cultura colectiva entre el profesorado en formación inicial y continua implica atender al desarrollo profesional docente mediante un trabajo compartido, en busca de transformaciones educativas sustentadas en el análisis de la propia práctica (Hordvik et al., 2020; Ulvik et al., 2020). De esa manera, como plantean Fernández-Díaz y otros (2015), mediante espacios de

investigación-acción-formación colaborativos es posible consolidar dinámicas de trabajo para la reflexión sobre la propia práctica docente, como andamiaje indispensable para orientar la transformación educativa.

2.4. Reflexión sobre la práctica

La reflexión docente es uno de los marcos conceptuales que más se han usado en los últimos años como base para el desarrollo profesional del profesorado (Isik-Ercan y Perkins, 2017; Pantić, 2021; Uştuk y De Costa, 2021; Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2019). En concordancia, en Chile las políticas educativas se han orientado a favorecer la formación inicial y continua de un profesional reflexivo (MINEDUC, 2016, 2018). Sin embargo, como reporta la literatura, la reflexión es un concepto polisémico y con mecanismos de acción poco claros (Pantić, 2021; Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2018).

En este modelo conceptual hemos optado por comprender la reflexión docente como la interrelación de procesos cognitivos y afectivos (Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2018) que ocurren cuando interactúan profesores en formación continua y en formación inicial, para planificar o discutir sobre la implementación de prácticas que apunten a la educación inclusiva. Cabe indicar que éstos son procesos intencionados y conscientes (Dewey, 1933; Schön, 1983) detonados por la propuesta del equipo investigador de la universidad, quienes preparan las situaciones y preguntas que permiten la reflexión de los participantes.

En este caso, hemos privilegiado la reflexión colectiva a través de espacios de trabajo conjunto en pequeños grupos, donde se revisan las planificaciones y los acontecimientos de la clase a la luz de los principios y pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje (Hall et al. 2012; Rose y Meyer, 2006). Posteriormente, se identifican y priorizan barreras para la presencia, la participación o el aprendizaje de todas las y los estudiantes, y finalmente, el grupo toma decisiones (Schön, 1983; Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2018) sobre cambios a la planificación y al desarrollo de la clase, de tal manera que se pueda avanzar en la superación de las barreras identificadas.

La reflexión colectiva es complementada en grupos ampliados en los que se hacen explícitas las contribuciones del análisis de la práctica desde la perspectiva de docentes en formación. Además, hemos empleado entrevistas en profundidad para favorecer la reflexión individual, de tal manera que se puedan resignificar las experiencias docentes y los espacios de colaboración como mecanismos que contribuyen al desarrollo profesional (Isik-Ercan y Perkins, 2017; Uştuk y De Costa, 2021).

3. Método

Enfoque metodológico

En atención a nuestro interés en la investigación y la formación docente para una educación inclusiva, desarrollamos el presente trabajo desde un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción. Tal como indica Colmenares (2012), este diseño se caracteriza por involucrar al mismo tiempo el conocimiento de la realidad social y la actuación que busca transformar dicha realidad.

En el contexto de la formación docente, la investigación-acción constituye una forma de construcción de conocimiento que surge de la participación y el diálogo horizontal entre los profesores de la universidad y la escuela, orientándose al fortalecimiento de la docencia

y la práctica educativa (Ruiz-Bernardo et al., 2018). Particularmente, inscribimos nuestro trabajo en el marco más amplio de estudios latinoamericanos de investigación-formación-acción que, a través de la cooperación entre investigadores, formadores y profesores, buscan la producción del saber pedagógico y la formación entre pares (Suárez y Davila, 2018).

Participantes

La investigación fue llevada a cabo con un grupo de profesoras de Santiago de Chile¹. En particular, participaron 10 profesoras en formación de una universidad estatal, 9 mujeres y 1 hombre, de las cuales 8 corresponden a Pedagogía en Educación Básica y 2 a Pedagogía en Filosofía. Diseñamos la iniciativa en articulación con un curso obligatorio del plan de formación de dichas carreras, ubicado en el octavo semestre. La participación en el proyecto fue voluntaria y, por ende, las profesoras en formación inicial que no deseaban participar tuvieron la posibilidad de realizar dicho curso en otra sección.

Adicionalmente, participaron 5 profesoras de una escuela de educación básica de dependencia municipal, emplazada en un contexto empobrecido de una comuna al norte de Santiago. Las profesoras realizan clases en distintas disciplinas incluyendo Matemática, Historia, Arte, Música y Ciencias Naturales. Cabe notar que elaboramos el proyecto como una actividad de formación continua para las docentes de la escuela, y la participación en el mismo también fue de carácter voluntario.

Antes del inicio del proyecto, las participantes recibieron información detallada acerca del proceso de formación y la investigación. Asimismo, dimos a conocer los resguardos éticos del estudio y la confidencialidad de los datos. Cabe indicar que para este trabajo los nombres reales de las profesoras fueron reemplazados por pseudónimos, los que se muestran en el Cuadro 1 del apartado de resultados.

Plan de formación

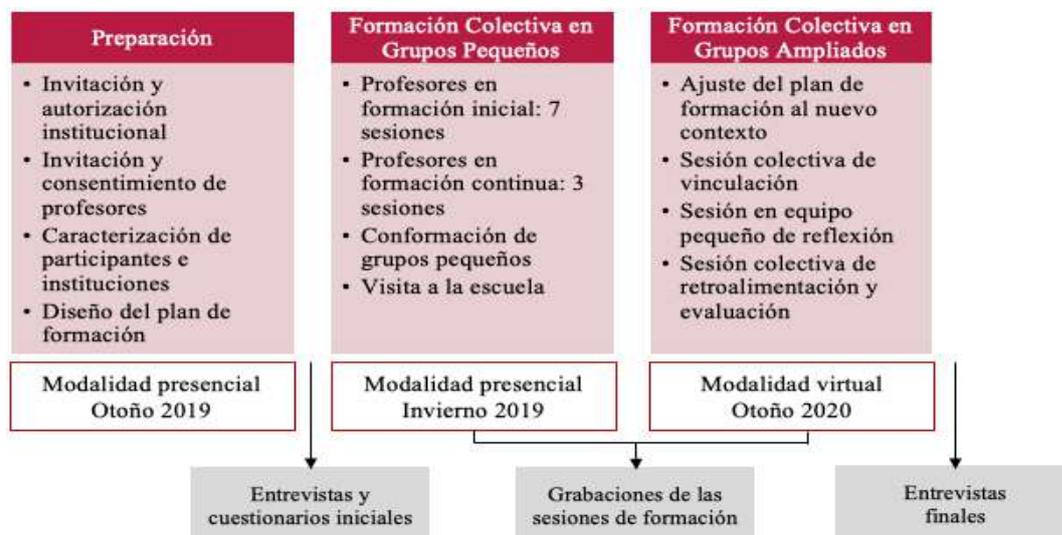
El núcleo fundamental del presente proyecto corresponde a un plan de formación de profesores el cual consideró tres etapas (Figura 2). A continuación, describimos en profundidad cada una de ellas y los aspectos asociados a su implementación.

La etapa de preparación la realizamos en contexto presencial en el otoño de 2019 y consideramos el contacto con la dirección de la escuela y las jefaturas de las carreras de pedagogía, la presentación del proyecto y la firma de autorizaciones institucionales. Luego, invitamos a participar a las profesoras de la escuela y la universidad, les presentamos la iniciativa en detalle y les requerimos la firma de un consentimiento informado. Es importante indicar que cada profesora de la escuela seleccionó el grupo de estudiantes de un curso (nivel y disciplina), respecto de los cuales le parecía más relevante la reflexión desde un enfoque pedagógico inclusivo. Finalmente, en atención a las particularidades de quienes participaron y a las condicionantes de cada institución, diseñamos un plan de formación factible de ser implementado, considerando metodología, evaluación y recursos para el aprendizaje a ser empleados en las siguientes etapas.

Figura 2

¹ En este trabajo hemos optado por referirnos como las profesoras a quienes participaron del estudio, considerando la mayoría de mujeres y la necesidad de resguardar la confidencialidad de los datos del único profesor participante.

Esquema resumen del proceso de investigación-formación



La etapa de formación colectiva en grupos pequeños la llevamos a cabo de manera presencial, en el invierno de 2019. Las actividades con las profesoras en formación inicial las desarrollamos en la universidad y contemplaron 7 sesiones de 90 minutos cada una. Por otra parte, con las profesoras en formación continua realizamos 3 sesiones de 120 minutos en la misma escuela. En ambos casos, la formación fue de carácter teórico-práctica en modalidad taller, considerando un abordaje conceptual y experiencial en torno a las temáticas de inclusión educativa, pedagogía inclusiva, reflexión docente y diseño universal para el aprendizaje. Al finalizar esta etapa conformamos al azar equipos de trabajo con dos profesoras en formación inicial y una profesora en formación continua. Cada pareja de estudiantes de pedagogía realizó una visita a la escuela en la que tuvo la oportunidad de conocer a la profesora con la que trabajaría y al grupo de estudiantes del curso seleccionado.

La etapa de formación colectiva en grupos ampliados, la habíamos planificado para la primavera de 2019. Sin embargo, suspendimos su inicio durante 6 meses, debido al estallido social en Chile a finales de 2019 y la crisis sanitaria por Covid-19 en 2020. Finalmente, logramos desarrollar esta etapa durante el otoño de 2020 en modalidad virtual. En consecuencia, previo a la realización de las sesiones de formación, adaptamos las actividades al trabajo a distancia y redujimos su extensión considerando la elevada carga académica de las profesoras de ambas instituciones.

En concreto, realizamos una primera sesión de trabajo colectivo de 60 minutos, con todas las participantes, orientada a la recuperación del vínculo, la consolidación de los aprendizajes alcanzados en las etapas anteriores y la organización del trabajo en línea. En seguida, se realizó una segunda sesión, de 90 minutos, con cada equipo por separado. Con nuestro apoyo como investigadores, reflexionamos sobre la planificación de una clase de la profesora de la escuela, considerando cuatro momentos: la revisión de la planificación original y descripción de su implementación, la identificación de barreras para la inclusión, la priorización de las barreras a ser abordadas y el rediseño de elementos de la planificación e implementación con base en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Por su parte, la tercera sesión colectiva fue desarrollada con todas las participantes y tuvo una extensión de 90 minutos. Cada equipo presentó el trabajo que había elaborado y recibió

retroalimentación de las participantes. Asimismo, se desarrolló una actividad para una revisión general de los aprendizajes alcanzados en el proceso.

Instrumentos

En la investigación consideramos diversos instrumentos para la recolección de datos. Antes de la formación empleamos una entrevista individual, semiestructurada y en profundidad con las profesoras de la escuela, en la que abordamos la construcción de una pedagogía inclusiva considerando tres aspectos: creencias, estrategias de enseñanza y competencias percibidas. Por su parte, con las profesoras en formación inicial empleamos un cuestionario de respuesta abierta en que abordamos los 3 aspectos antes descritos y, adicionalmente, la valoración de la formación en inclusión recibida en la universidad.

Durante el desarrollo de la formación grabamos las sesiones realizadas. En las sesiones presenciales registramos mediante audio y en las sesiones a distancia a través de video. Además, las participantes sistematizaron el trabajo de reflexión en los equipos, mediante una pauta de trabajo en línea.

Al concluir el proceso de formación, realizamos entrevistas individuales en profundidad con las profesoras en formación inicial y continua. Elaboramos una pauta semiestructurada que, respecto a la construcción de una pedagogía inclusiva, indaga los cambios en las creencias, las estrategias de enseñanza aprendidas y la percepción de competencias luego de la formación. Asimismo, se abordaron variables institucionales, profundizando en la percepción de la formación docente y las condiciones contextuales que facilitan y dificultan la inclusión. Finalmente, incorporamos una evaluación general de la formación, la valoración del proceso de reflexión colectiva y la percepción del vínculo universidad-escuela.

Análisis de datos

En consideración a la extensión del presente trabajo, hemos optado por considerar en particular el análisis de dos dimensiones: el proceso de reflexión colectiva, que aborda lo acontecido en las sesiones de trabajo en grupos ampliados; y la construcción de una pedagogía inclusiva, que se ocupa de la evaluación de la experiencia con base en las entrevistas finales. Al respecto, utilizamos la técnica de análisis de contenido cualitativo, con ayuda del programa Atlas.ti versión 7.0, asumiendo un enfoque interpretativo que permitiera rescatar los sentidos subyacentes (Bardin, 1991; Navarro y Díaz, 2007) a los relatos docentes y los diálogos que se establecieron entre éstas.

Considerando la naturaleza de los datos, en cada dimensión realizamos el análisis con una aproximación diferente. En la dimensión reflexión colectiva utilizamos una estrategia inductiva de elaboración de códigos con base en los objetivos del estudio. Creamos 5 códigos, cada uno de los cuales se transformó en un tema: foco de la reflexión, que señala el tópico central que abordó la reflexión docente; interacciones recurrentes, que describe la naturaleza del vínculo entre las participantes; toma de decisiones, que refiere a la fuente de deliberación de las prioridades del equipo; sentidos de la profesora en formación continua, que refiere al modo como esta comprende el proceso reflexivo; y participación de las profesoras en formación inicial, que describe el rol asumido por estas en el trabajo grupal.

Por su parte, para las entrevistas empleamos una estrategia deductiva, a partir de un diccionario previamente elaborado, desde la teoría y los objetivos de la investigación, que contemplaba 10 códigos. Considerando los objetivos de este artículo abordaremos 6 de

estos: competencias para una pedagogía inclusiva, que refiere a las habilidades docentes para abordar el desafío de la inclusión (Echeita, 2019); formación docente para la inclusión, que alude a la preparación docente en la temática (Duk et al., 2019); trabajo colaborativo, que describe las acciones emprendidas colectivamente para responder a la inclusión (Ainscow, 2019); relación universidad-escuela, que señala el vínculo de trabajo entre estas instituciones (Álvarez y Osoro, 2014); condiciones del entorno escolar, que da cuenta de las características del sistema educativo como marco de acción docente (Sisto, 2019); evaluación de la experiencia, que corresponde a la valoración sobre el proyecto; y sello de la experiencia, que puntualiza en la cualidad saliente de este tipo de formación.

Para los resultados de este artículo, consideramos el análisis de 8 horas y 26 minutos de sesiones de formación colectiva, así como 4 horas y 55 minutos de entrevistas a los participantes. Con la finalidad de garantizar la confiabilidad del estudio, realizamos procesos de triangulación entre investigadores y entre instrumentos (Piza Burgos et al., 2019). Los contenidos emanados del proceso de codificación fueron vinculados con los cuatro ejes de modelo conceptual que fundamentan la propuesta formativa, lo que nos permitió extraer inferencias de alcance descriptivo.

4. Resultados

4.1. *Proceso de reflexión colectiva*

En este apartado hemos decidido dar énfasis a la experiencia de reflexión colectiva que presentamos en la Figura 1, con el objetivo de visibilizar los logros, limitaciones y proyecciones de esta como medio para el desarrollo profesional docente. Lo anterior, implica poner en un segundo plano los resultados referentes a los logros alcanzados en términos del desarrollo de una pedagogía inclusiva y la utilidad del diseño universal del aprendizaje como marco de referencia para la reflexión docente.

El proceso de formación colectiva entre profesoras en formación inicial y continua fue realizado siguiendo una misma guía de trabajo en todos los casos. Sin embargo, el trabajo por equipos tuvo diferencias en su desarrollo debido a las particularidades de sus integrantes. En el Cuadro 1, se presenta una síntesis de lo ocurrido en cada equipo de profesoras a partir de los 5 temas identificados en esta dimensión.

La reflexión en el equipo 1 se focalizó en los modos a través de los cuales es posible favorecer la participación de los estudiantes, con un mayor énfasis en la didáctica disciplinar que en la inclusión del alumnado. El proceso fue percibido por la profesora en ejercicio Bárbara como un apoyo para fortalecer conocimientos e iniciativas que venía desarrollando con anterioridad. En este sentido, los aportes de las profesoras en formación inicial, Samanta y Verónica, fueron positivamente acogidos por Bárbara. Llama la atención en este equipo que las decisiones acerca del rediseño de la planificación fueron asumidas principalmente por uno de los investigadores del equipo, lo que limitó la iniciativa de las profesoras en formación.

Cuadro 1
Características del proceso de reflexión colectiva entre profesoras por equipos

Equipo	Participantes	Foco de la reflexión	Interacciones recurrentes	Toma de decisiones	Sentidos de la PFC	Participación de las PFI
E1	Bárbara (PFC) Samanta (PFI) Verónica (PFI)	Participación en la clase	Apoyo	Centrada en el IN	Enriquecimiento	Espontánea desde el inicio
E2	Esperanza (PFC) Elizabet (PFI) Margarita (PFI)	Estrategias de enseñanza	Apoyo	Compartida entre la PFC y los IN	Aprendizaje	Guiada toda la actividad
E3	Paulina (PFC) Rocío (PFI) Karina (PFI)	Actividades de la clase	Información	Centrada en el IN	Evaluación	Espontánea desde el inicio
E4	Carolina (PFC) Mónica (PFI) Lorena (PFI)	Actividades de la clase	Información	Centrada en la PFC	Conocimiento	Espontánea con el desarrollo de la actividad
E5	Andrea (PFC) Amanda (PFI) Maite (PFC)	Aprendizaje y participación en la clase	Colaboración	Distribuida entre todos	Aprendizaje	Espontánea desde el inicio

Nota. IN = Investigador(es); PFC = Profesora en formación continua; PFI = Profesora(s) en formación inicial.

En el caso del equipo 2, la percepción de la profesora en ejercicio Esperanza acerca de su limitada formación pedagógica llevó a que el foco en la reflexión estuviese más en las estrategias de enseñanza que en la inclusión del estudiantado y que ésta asumiera el proceso como una instancia de aprendizaje relevante. Por su parte, la participación de las profesoras en formación inicial Elizabet y Margarita no fue espontánea, sino que incentivada por los investigadores. En este escenario, las decisiones acerca de las modificaciones a la planificación fueron compartidas entre Esperanza y los investigadores de la universidad.

Por otra parte, nos parece interesante lo ocurrido en el equipo 3, así como las similitudes y diferencias que presenta con el equipo 4. En el equipo 3 observamos que la reflexión estuvo restringida a las actividades de la clase que la profesora en ejercicio Paulina pensaba o solía realizar, sin lograr profundizar en la inclusión del estudiantado. Más aún, esta asumió el proceso como una evaluación de su desempeño, aun cuando las otras participantes mostraron una actitud respetuosa y cauta. Si bien la participación de las profesoras en formación inicial, Rocío y Karina, fue espontánea y activa, la toma de decisiones estuvo principalmente en manos de uno de los investigadores y la interacción se orientó a proveer de información a Paulina sobre los aspectos de la clase que podrían ser revisados o considerados.

Algo similar sucedió en el equipo 4, en el que la reflexión también estuvo centrada en las actividades que la profesora en ejercicio Carolina realizaba habitualmente, alejándose de la experiencia del alumnado. La profesora mostró gran interés por conocer la opinión y aportes de las profesoras en formación inicial Tamara y Lorena, lo que favoreció que estas últimas fueran adquiriendo confianza para participar de manera espontánea. Sin embargo, el diálogo del equipo fue asumido por Carolina como una fuente de información para tomar de manera individual la mayor parte de las decisiones en torno al rediseño de la clase.

Finalmente, el caso del equipo 5 fue sumamente significativo para la investigación. La profesora en ejercicio Andrea asumió el proceso de reflexión como una oportunidad de aprendizaje, a partir del reconocimiento de sus escasos conocimientos en inclusión, valorando reiteradamente los conocimientos de las profesoras en formación inicial Amanda y Maite, quienes se involucraron y participaron activamente de toda la sesión. En este equipo, hemos podido observar que hubo efectivamente colaboración, la que se orientó a fortalecer el diseño de la clase para favorecer el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, mediante el diálogo y la toma de decisiones distribuidas entre todos los participantes.

4.2. Construcción de una pedagogía inclusiva

Más allá de las interesantes diferencias que fue posible identificar en el trabajo colectivo de los equipos, el análisis de las entrevistas realizadas al finalizar el proyecto nos permitió rescatar una serie de aspectos valorados por las profesoras participantes. Con base en los temas emanados del análisis, describiremos aquellos contenidos recurrentes en los relatos y que nos han parecido interesantes para iluminar la reflexión en torno al desarrollo profesional del profesorado en un marco pedagógico inclusivo.

En cuanto al trabajo colaborativo, las profesoras en formación inicial y continua comparten que la colaboración es constitutiva de la formación y la práctica docente. Las profesoras en formación inicial señalan que la participación en este proyecto les ayudó a transformar el principio de colaboración docente, ampliamente revisado en la teoría, en una experiencia concreta a la que no suelen tener acceso en su formación práctica en las

escuelas. Asimismo, para las profesoras en formación continua, la experiencia se articuló como una necesidad de encuentro que no suele darse en la escuela para quienes se desempeñan en áreas consideradas menos relevantes en el currículum (diferentes a matemática y lenguaje).

Al respecto, Bárbara señala que el proyecto “reafirma que como profesores tenemos que trabajar en equipo, que es súper importante el tema de las comunidades de aprendizaje, o sea compartir experiencias entre los profesores, que nos podamos observar nuestras prácticas y que nos sentemos a analizar lo que hacemos en el aula”.

En consistencia con lo anterior, resulta interesante que, en lo referente a las competencias para una pedagogía inclusiva, las profesoras en formación continua indican que la reflexión con otras docentes ha sido una oportunidad para romper el aislamiento y notar que las experiencias e inseguridades que experimentan acerca de la inclusión no son individuales sino compartidas. Sobre esto Andrea indica: “cuando mis compañeras daban sus experiencias era como ¡ah! no me pasa tan solo a mí, claro a ellas les pasa algo parecido que a mí”. A lo que Paulina agrega: “sirve para darse cuenta que no es algo de una, porque igual una siente ‘soy mala, no vi esto’, pero al ver las clases de mis compañeras vi que pasaban un poco por lo mismo”.

Nos ha llamado la atención que, respecto a la formación docente para la inclusión, las profesoras en formación inicial exponen que la participación en el proyecto fue relevante para ponerse en el lugar de aquellas docentes que se encuentran en la escuela, visualizarse en ese espacio y evaluar sus propias competencias. Adicionalmente, señalan darse cuenta de que si bien una educación inclusiva resulta un desafío complejo, no es un horizonte inalcanzable, sino que es posible en colaboración con otros.

En este sentido, Margarita indica: “Después de esta experiencia como que empecé a reflexionar bastante y cuestionarme sobre ¿cómo lograría yo quizás estas cosas? Porque criticar es super fácil, pero hacerlo, no sé, y ¡hacerlo sola!”. Por su parte, al consultar a Rocío acerca de su nivel de preparación para desarrollar una práctica pedagógica inclusiva señala: “En este momento yo diría que más o menos. O sea, me complica un poco, pero obviamente lo podré lograr con la ayuda de otros docentes. Igual el trabajo docente es un trabajo colaborativo”.

En relación con la evaluación de la experiencia encontramos que, además de la oportunidad de encuentro, la valoración positiva de este proyecto surge de la disposición que han mostrado las participantes, especialmente las profesoras en formación continua, que han compartido su trabajo para la reflexión colectiva. Al respecto, la disposición implicaría tanto flexibilidad mental como apertura emocional.

Amanda, una de las profesoras en formación inicial, rescata de su experiencia en el equipo 5: “La disposición de la profesora del colegio. Siento que igual ella estuvo súper abierta. Cuando fuimos a observar su clase, fue súper amable, nos atendió bien, nos trató de explicar su contexto, como que nos hizo muy partícipes del proceso. Al igual que cuando nos tocó modificar su clase, ella en ningún momento fue negativa o criticó nuestras propuestas. Fue súper, súper y estoy agradecida de ella”.

En consecuencia, la apertura que emana de un vínculo que es eminentemente emocional, requiere del establecimiento de una relación que se construye con el tiempo. En este sentido, las participantes concuerdan en que la principal limitación que tuvo la experiencia estuvo relacionada con la escasa duración de la iniciativa producto de la contingencia

social y sanitaria en el país. Sobre este aspecto, Karina, una de las profesoras en formación inicial, indica: “Tal vez faltó un poco más de comunicación o un poco más de cercanía. Tal vez hubiésemos podido lograr mejores cosas si nos hubiésemos extendido, si hubiésemos visto otra clase o hubiésemos ejecutado la clase y reflexionado sobre ella”.

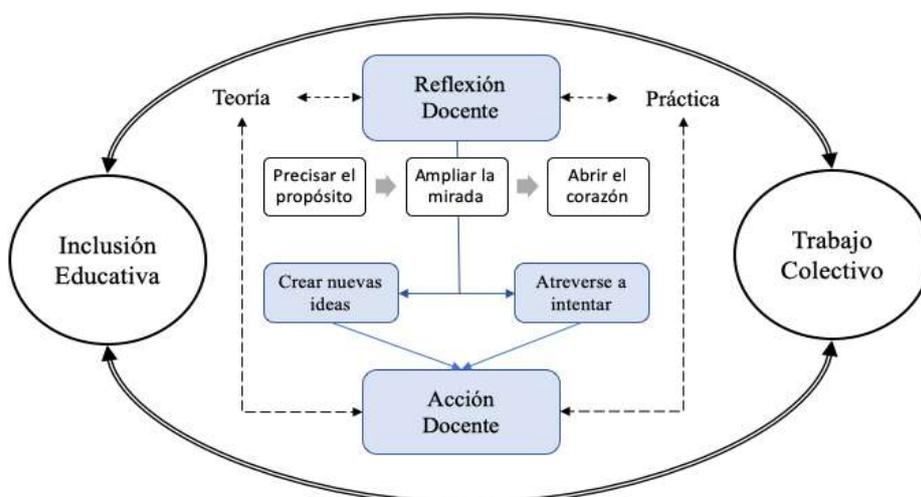
Un último aspecto que nos gustaría abordar a propósito de los resultados de esta experiencia, corresponde a las condiciones para la construcción de una pedagogía inclusiva, las que se relacionan con los temas: condiciones del contexto escolar y relación universidad-escuela. En los relatos de las profesoras en formación se describe con claridad un marco contextual que tensiona y restringe la formación y la acción docente. Dicho marco ha sido largamente descrito en otras investigaciones chilenas (Cornejo et al. 2018; Falabella, 2021; Fernández et al., 2016; Ramírez-Casas del Valle et al. 2019; Sisto, 2019), pero creemos importante destacar tres elementos que resultan salientes en este proyecto:

- La formación de las profesoras está limitada por la falta de proyectos institucionales universidad-escuela y la insuficiente consideración de las iniciativas docentes.
- La acción de las profesoras se ve restringida por la precarización de las condiciones laborales de los docentes y el empobrecimiento de la escuela pública.
- La formación y la acción de las profesoras en inclusión se ve tensionada por políticas públicas que invisibilizan la diversidad y favorecen la discriminación.

Sin perder de vista este marco y una serie de otras condicionantes que hemos observado durante el proceso, el análisis del sello de la experiencia nos muestra que la reflexión colectiva entre profesoras con motivo de pensar en una pedagogía inclusiva (Figura 3) teje puentes entre la teoría que suele dominar la formación -inicial y continua- de las docentes, y la práctica que cruza las experiencias de los distintos actores de la comunidad educativa.

Figura 3

Elementos claves que dinamizan el espacio de construcción de una pedagogía inclusiva



A partir de esta reflexión es que las profesoras han podido precisar el propósito, desde una perspectiva inclusiva comprensiva que se distingue de otros enfoques del cambio en la escuela, que al mismo tiempo las ha llevado a ampliar la mirada respecto a la diversidad

del estudiantado y al rol docente en la inclusión, y las ha llevado a abrir el corazón estando dispuestas a reconocerse como profesoras en un proceso de aprendizaje sin fin. De dicha reflexión sobre la práctica surgen nuevas ideas y también la determinación de atreverse a intentar transformar el aula, movilizándolo la acción docente y abriendo nuevos espacios de reflexión que permiten la constante re-construcción de una pedagogía inclusiva.

Al respecto, podemos rescatar el relato de Samanta, una de las profesoras en formación inicial, cuando describe la relevancia de esta experiencia en comparación a otras instancias de formación en inclusión en la universidad: “Con estas profesoras en particular, aprendí cómo llevarlo a la práctica, porque a pesar de todos mis conocimientos en inclusión, con ellas tuve más experiencias, de saber cómo ellas lo habían interiorizado y de cómo ellas lo habían hecho posible en su sala de clases, entonces fue súper significativo”.

Finalmente, resulta interesante lo planteado por Carolina cuando evalúa el proyecto y lo compara con formaciones anteriores en inclusión: “A mí me gustó mucho el trabajo con las chiquillas, el análisis de la planificación, escuchar las opiniones de las colegas [profesoras en formación inicial] y de mis colegas [profesoras en formación continua]. Estuvimos ahí ayudándonos a realizar este trabajo, fue muy bueno, fue muy útil. Prefiero esta situación que no es tan lejana, es más cercana”.

5. Discusión y conclusiones

El desarrollo de este proyecto de investigación-acción-formación ha resultado fructífero no sólo en términos de explorar la dinamización de un espacio de construcción colectiva de la pedagogía inclusiva o por los aportes para sus participantes, sino también porque nos ha permitido identificar una serie de debilidades y también algunas fortalezas de la propuesta, que contribuyen a delinear las condiciones requeridas para el desarrollo de procesos de formación docente efectivamente transformadores a nivel personal y escolar. En lo que sigue enfatizamos aquellos resultados que nos han parecido especialmente provocadores en términos de las interrogantes que nos sugieren y los desafíos futuros que nos plantean.

Los relatos de las profesoras en formación inicial y continua nos han permitido corroborar la relevancia de la reflexión colectiva entre docentes para el desarrollo profesional y la transformación de las prácticas de aula hacia la inclusión educativa (Isik-Ercan y Perkins, 2017; Pantić, 2021; Uştuk y De Costa, 2020; Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2019). Particularmente, hemos observado la relación virtuosa que surge entre el trabajo colectivo y la inclusión. Al respecto, la inclusión le otorga a la colaboración entre profesoras un horizonte, un sentido ético y político de justicia educativa. En coherencia con otros trabajos (Azorín-Abellán, 2018; Florian y Beaton, 2018; Valdés-Pino et al., 2021), dicho colectivo docente se transforma a medida que la reflexión sobre la práctica pueda detectar focos específicos de acción que permitan vehiculizar la construcción de una pedagogía inclusiva.

En tal sentido, consideramos que, como señalan Álvarez y Osoro (2014) cuando evalúan la experiencia de investigación-acción que han desarrollado, no sería exagerado afirmar que el presente trabajo constituye una experiencia de desarrollo profesional tanto en la formación inicial como continua, con miras de abordar el reto de la educación inclusiva, en la cual se ubica la reflexión colectiva entre docentes en el centro de la propuesta.

Sin embargo, como hemos descrito ampliamente a la luz de lo ocurrido en los equipos, debemos ser cautos al valorar los aportes de la experiencia, pues más allá de sus contribuciones generales, los logros específicos al interior de cada grupo estuvieron marcados por una serie de factores entre los que destacan la motivación y disposición de quienes participaron, la autopercepción de las profesoras acerca sus competencias pedagógicas, las dinámicas que surgen a partir de diferentes estilos de dinamización grupal, entre otros.

Uno de los aspectos analizados en los que existe acuerdo entre las profesoras es la relevancia de la colaboración docente, tal como anteriormente lo han descrito un sinnúmero de trabajos en educación inclusiva (Ainscow, 2019; Duk et al., 2019; Echeita, 2019).

Nos parece interesante constatar que, tanto en las profesoras en formación inicial como aquellas en ejercicio, el encuentro y diálogo con otras profesoras supone compartir experiencias que otorgan seguridad a la práctica docente. Para las profesoras que se inician, se trata de una oportunidad que abre la posibilidad de abordar los múltiples desafíos del trabajo docente y educación inclusiva junto a otras. Para aquellas que se encuentran en ejercicio, constituye una instancia de mutuo reconocimiento, que permite compartir vivencias, aprender mutuamente y disipar preocupaciones acerca de las dificultades que surgen al intentar orientar la práctica teniendo en cuenta la diversidad del estudiantado.

Tal como expone Florian (2017), desarrollar el trabajo docente desde el imperativo de construir una escuela para todos, tiene importantes repercusiones en la formación del profesorado. A partir de los resultados de este trabajo podemos identificar al menos dos: la necesidad de fortalecer las capacidades del profesorado para participar de procesos de reflexión colaborativa y de generar las condiciones en las instituciones educativas que propicien y hagan sostenibles tales procesos.

En concordancia con lo anterior, otro aspecto que nos parece relevante de los resultados es que las diferencias en la disposición mental y emocional de las profesoras de la escuela para involucrarse en la reflexión sobre su práctica, influyó en la participación de las profesoras en formación inicial. Lo que ratifica la atención que se debe prestar a los componentes afectivos de los procesos reflexivos (Dewey, 1933; Schön, 1983; Vanegas-Ortega y Fuentealba, 2018). En este sentido, en los equipos donde las profesoras en formación continua mostraron mayor disposición a aprender o enriquecer sus diseños y acciones, se logró relaciones de ayuda o colaboración con las profesoras en formación inicial, a partir del reconocimiento mutuo de los saberes de cada participante.

Sin embargo, tal como hemos indicado con anterioridad, probablemente una de las limitaciones más relevantes de esta experiencia estuvo en el tiempo reducido de la formación. En consecuencia, nos cuestionamos si en iniciativas posteriores de mayor extensión sería posible favorecer una mayor disposición y un vínculo de confianza que promueva aprendizajes y transformaciones sostenibles de la práctica docente desde un enfoque inclusivo. Además, nos parece que valdría la pena profundizar en las trayectorias de desarrollo profesional que llevan a algunas profesoras a mostrar mayor disposición, rescatando las particularidades de los diversos contextos formativos y laborales que la favorecen.

Por otro lado, el análisis minucioso de la experiencia nos ha desafiado en nuestro propio rol como investigadores y formadores de profesores (García-González et al., 2018). Si bien

reconocemos los aportes de la propuesta de formación elaboradora y nuestra contribución en la dinamización del trabajo de los grupos, hemos logrado identificar que las diferencias en lo acontecido en los equipos pequeños, está condicionado también por nuestros propios posicionamientos y competencias sobre la educación inclusiva y sobre la reflexión, así como por la experiencia que fuimos acumulando como equipo a lo largo del trabajo con las profesoras.

Sobre este punto nos parece fundamental avanzar en dos direcciones. Primero, creemos importante incorporar en trabajos venideros un registro detallado de las experiencias, creencias y acciones de los investigadores como sujetos individuales y del equipo de investigación como actor colectivo, con la finalidad de enriquecer la comprensión de este espacio de construcción pedagógica desde una reflexión y análisis que se da en primera persona y al que los estudiosos de los métodos biográfico-narrativos en la investigación-acción-formación le han otorgado tanta importancia (Delory-Momberger, 2020; Suárez y Dávila, 2018).

Segundo, consideramos urgente asumir una perspectiva crítica respecto a nuestro accionar como investigadores y formadores, orientando nuestro trabajo a la construcción de capacidades al interior de las escuelas, que permita a los profesores que allí se desempeñan movilizar procesos de investigación y reflexión, para su autoformación y el apoyo a los profesores en formación inicial. En esta construcción, sin duda una de las tareas más relevantes será sortear las dificultades impuestas por las condiciones contextuales que constriñen la acción del profesorado y que hemos descrito en los resultados.

Finalmente, quisiéramos notar que al analizar los datos que hemos recopilado, el vínculo entre la escuela y la universidad tiende a diluirse, incluso al consultar a las profesoras directamente por este. Sin embargo, la ausencia de referencias a esta alianza en términos institucionales contrasta con la valoración que las participantes le otorgan al establecimiento de este vínculo en la dimensión de la experiencia que encarnan sus actores.

En consecuencia, nos parece relevante proyectar la investigación y formación del profesorado, por una parte, en el sentido de profundizar en la comprensión de la agencia docente que se ha venido trabajando en los últimos años en materia de inclusión (Pantić, et al. 2021; Pantić y Florian, 2015), por otro, con miras a revisar las políticas públicas e institucionales de formación docente, a fin de estudiar el aporte que el establecimiento de vínculos institucionales entre la escuela y universidad (Russell, 2012) podría tener en el fortalecimiento y la ampliación de experiencias como la que hemos descrito en este trabajo.

Agradecimientos

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente N°011-2018 titulado “Diseño de secuencias didácticas inclusivas en colaboración con la escuela. Una experiencia de aprendizaje de servicio en Pedagogía en Educación General Básica, financiado por la Vicerrectoría Académica de la Universidad de Santiago.

Referencias

Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos*. UNESCO.

- Álvarez, C. y Osoro, J. M. (2014). Colaboración universidad-escuela para el cambio escolar. Una investigación-acción en proceso. *Innovación Educativa*, 24, 215-227. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1483>
- Araya, A., Álvarez, Y., Garín, L., Pallero, F., Puchi, N. y Véliz, B. (2020). Actitudes, concepciones y prácticas inclusivas de docentes y educadores diferenciales de escuelas rurales. *Revista INTEREDU. Investigación Sociedad y Educación*, 2(3), 61-81. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020369>
- Ascher, C. y Schwartz, W. (1989). School-college alliances: Benefits for low-income minorities. *ERIC/CUE Digest*, 53, 33-64.
- Ávalos-Bevan, B. y Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: Beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 2017, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2017/1357180>
- Azorín-Abellán, C. M. (2018). The journey towards inclusion: Exploring the response of teachers to the challenge of diversity in schools. *Revista Colombiana de Educación*, 75, 39-58. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8100>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bugueño, F. y Guzmán, D. (2021). Procesos inclusivos de la educación parvularia desde la mirada de agentes educativas. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-28. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42517>
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J. y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Casal, V. y Néspolo, M. J. (2019). Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. En V. Casal y M. J. Néspolo (Comps). *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias* (pp. 55-62). Lugar.
- Castillo, P. y Miranda, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Cisternas, T. y Lobos, A. (2019). Profesores nóveles de enseñanza básica: Dilemas, estrategias y obstáculos para abordar los desafíos de una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 37-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: el experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz-Schneider, L. Reyes Jedliki y F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar* (pp. 237-263). LOM.
- Delory-Momberger, C. (2020). Aprendizaje biográfico y formación. Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 6-15. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9770>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo. A 25 años de la Declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>

- Duk, C. y Murillo, F. J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100001>
- Durán, D. y Giné, C. (2011) La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Falabella, A. (2021). Going left, or right? A study of the policy rationale of the Chilean center-left coalition concertación in education. *Education Policy Analysis Archives*, 29(5), 61-84. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5266>
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R. y Etcheberriagaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 283-302.
- Fernández, R., Guerrero, G., Abricot, N. y Espinoza, L. (2019). Transferencia de la investigación asociativa en la formación inicial de profesores. En G. Guerrero, R. Fernández y G. Watson (Eds.) *Investigando juntos. Experiencias asociativas entre escuelas y la Universidad de Santiago de Chile* (pp. 137-143). USACH.
- Fernández-Díaz, E., Gutiérrez-Esteban, P. y Fernández, L. (2015). Una investigación colaborativa interuniversitaria para repensar un modelo docente comprometido con el cambio educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 143-155.
- Florian, L. (2017). The heart of inclusive education is collaboration. *Pedagogika*, 126(2), 248-253. <https://doi.org/10.15823/p.2017.32>
- Florian, L. y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: Getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526588>
- García-González, C., Herrera-Seda, C. y Vanegas-Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.967>
- González-Weil, C., Waring, M. G., Ahumada, G., Cisternas, A., Pérez, J. L. y Valenzuela, J. S. (2014). Contribución del trabajo colaborativo en la reflexión docente y en la transformación de las prácticas pedagógicas de profesores de ciencia escolares y universitarios. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 75-85. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.6>
- Guerra, P. y Montenegro, H. (2017). Conocimiento pedagógico: Explorando nuevas aproximaciones. *Educação e Pesquisa*, 43, 663-680. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201702156031>
- Hall, T., Meyer, A. y Rose, D. (2012). *Universal design for learning in the classroom: Practical applications*. Guilford Press.

- Hordvik, M., MacPhail, A. y Ronglan, L. T. (2020). Developing a pedagogy of teacher education using self-study: A rhizomatic examination of negotiating learning and practice. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102969. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102969>
- Isik-Ercan, Z. y Perkins, K. (2017). Reflection for meaning and action as an engine for professional development across multiple early childhood teacher education contexts. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 38(4), 342-354. <https://doi.org/10.1080/10901027.2017.1394935>
- Jiménez, M. (2020) La inserción profesional docente en Colombia: Retos para la formación inicial y continua de maestros. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 53-66. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v%vi%i.287>
- Jiménez, M., Cividini, M., Mejía, L., Morales, A. y Pérez, M. A. (2018). *Y llega uno y se estrella con un montón de cosas: La inserción profesional de profesores de ciencias naturales*. Universidad de Antioquia.
- Jiménez, F. y Montecinos, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: Desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educacao*, 23, 1-21. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- López, T., Castillo, C., Taruman, J. y Urzúa, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: Un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación*, 45(1), 104-120. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536>
- Loreman, T. (2017). Pedagogy for inclusive education. En G. W. Noblit (Ed.) *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.148>
- Mendoza, M., Drouilly, N. y Covarrubias, C. G. (2020). Dimensiones formativas del prácticum de pedagogía en educación general básica. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 139-157. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>
- Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>
- Miller, P. M. y Hafner, M. M. (2008). Moving toward dialogical collaboration: A critical examination of a university-school-community Partnership. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 66-110. <https://doi.org/10.1177/0013161X07309469>
- MINEDUC. (2016). *Ley N° 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- MINEDUC. (2018). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Gobierno de Chile.
- Mohsin, M. y Zakaria, A. R. (2017). Inclusive pedagogy literacy among academic community at institute of teacher education, Kuala Lumpur. *Open Journal of Social Sciences*, 5, 114-122. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.52011>
- Moriña, A. (2020). Approaches to inclusive pedagogy: A systematic literature review. *Pedagogika*, 140(4), 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Navarro, P. y Díaz, C. (2007). Análisis de contenido. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-221). Síntesis.
- Ocampo, A. (2017). Educación inclusiva crítica y exploración del espacio de la exclusión: Relevando el potencial crítico de la descolonización epistémica y los estudios de performance como ejes

- analíticos. En A. Pérez (Eds.), *Perspectivas críticas acerca de la discapacidad. Aportes de la filosofía y de las ciencias sociales* (pp. 57-79). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Pantić, N. (2021). Teachers' reflection on their agency for change (TRAC): A tool for teacher development and professional inquiry. *Teacher Development*, 25(2), 136-154. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1868561>
- Pantić, N. y Florian, L. (2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. *Education Inquiry*, 6(3), 333-351. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.27311>
- Pantic, N., Galey, S., Florian, L., Joksimovic, S., Viry, G., Gasevic, D., Knutes, H. y Kyritsi, K. (2021). Making sense of teacher agency for change with social and epistemic network analysis. *Journal Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09413-7>
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A. y Beltrán Baquerizo, G. E. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Conrado*, 15(70), 455-459.
- Prado, D., Díaz, N. y Vásquez, C. (2018). Importancia de la formación inicial docente como facilitador de prácticas inclusivas en Educación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 141-174. <https://doi.org/10.17227/01224328.1382>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V. y Aguilera, F. (2019). Las políticas de evaluación y sus efectos en el quehacer docente: más allá de la organización y la gestión. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 17(22), 29-48. <https://doi.org/10.25074/07195532.22.1447>
- Rose, D. y Meyer, A. (2006). *A practical reader in universal design for learning*. Harvard Education Press. <https://doi.org/10.14507/er.v0.953>
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los grados de maestro/a en educación primaria -educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Russell, T. (2012). Paradigmatic changes in teacher education: The perils, pitfalls, and unrealized promise of the reflective practitioner. *Encounters on Education*, 13, 71-91. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v13i0.4426>
- San Martín, C., Villalobos, C., Muñoz, C. y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación*, 46, 20-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100020>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic books.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena": La inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Smith, A., McBride, C. y Rogers, C. (2021). Exploring the edges of collegiality: a cross-case analysis toward humanizing teachers connected learning. *Pedagogies: An International Journal*, 16(2), 202-219. <https://doi.org/10.1080/1554480x.2021.1919117>
- Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of 'everybody'. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.006>

- Suárez, D. H. y Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto) biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 350-373.
- Tenorio, S., Jardi, A., Puigdemívol, I. y Ibañez, N. (2020). Intersección escuela-universidad: Un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 88-110. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1071>
- Torres-Santomé, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684911>
- Ulvik, M., Eide, H., Eide, L., Helleve, I., Jensen, V. S., Ludvigsen, K. y Torjussen, L. (2020). Teacher educators reflecting on case-based teaching. A collective self-study. *Professional Development in Education*, 46(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>
- Uştuk, O. y De Costa, P. I. (2020). Reflection as meta-action: Lesson study and EFL teacher professional development. *TESOL Journal*, 12, 1-12. <https://doi.org/10.1002/tesj.531>
- Valdés-Pino, M. A., Calvo-Álvarez, M. I. y Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 16(1), 117-129. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>
- Vanegas-Ortega, C. y Fuentealba, R. (2017). Triadic thoughtful table. Space to generate reflexive thoughts during initial training teaching practices. *International Journal of Advancement in Engineering Technology, Management and Applied Science*, 4(12), 19-34. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589648>
- Vanegas-Ortega, C. y Fuentealba, A. (2018). *Reflexión docente: Perspectivas teóricas, críticas y modelos para el desarrollo profesional de profesores*. Appris.
- Vanegas-Ortega, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Vedder-Weiss, D., Lefstein, A., Segal, A. y Pollak, I. (2020). Dilemmas of leadership and capacity building in a research-practice partnership. *Teachers College Record*, 122(9), 1-30.
- Vélez, A., González-Weil, C. y Bravo, P. (2019). Ciclos reflexivos y comunidad de aprendizaje: Hacia el cambio en la práctica pedagógica en docentes de ciencias naturales. *Revista de Innovación en Enseñanza de las Ciencias*, 2(1), 74-98. <https://doi.org/10.5027/reinnec.V2.I1.34>

Breve CV de los/as autores/as

Constanza Herrera-Seda

Académica Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Psicóloga, Magister en Investigación Social y Desarrollo, y Doctora en Psicología de la Universidad de Concepción (Chile). Su trabajo se orienta a la formación del profesorado y profesionales en el área de la educación de pregrado y postgrado, así como al desarrollo de proyectos de investigación, innovación y vinculación con el medio en el área de educación. Su principal área de investigación se encuentra en la formación del profesorado para abordar el desafío de la inclusión educativa, considerando profesores en formación inicial, docentes en ejercicio en las escuelas y formadores del profesorado. Email: constanza.herrera.s@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5778-6495>

Carlos Vanegas Ortega

Académico Departamento de Matemática y Ciencia de la Computación, Facultad de Ciencia, Universidad de Santiago de Chile, Doctor en Ciencias de la Educación y Magíster en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Magíster en Educación en la línea de Ciencias Experimentales y Matemáticas de la Universidad de Antioquia (Colombia); Profesor de Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia. Se ha desempeñado en la educación básica y media, y en los últimos años, se ha dedicado a la formación de profesores a nivel de pregrado y posgrado. Su principal área de investigación es el desarrollo profesional docente, particularmente interesado en el pensamiento reflexivo del profesor, la identidad profesional docente, las prácticas pedagógicas, la inserción e inducción del profesorado principiante. Email: carlos.vanegas.o@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5364-0664>

Esteban Vicencio Callejas

Egresado Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Miembro del Centro de Estudios Migratorios de la misma casa de estudios, lo que le ha permitido profundizar y especializarse en sus campos de acción. Además, se ha desempeñado como asistente en proyectos de investigación en líneas de inclusión, formación ciudadana y migraciones. Asimismo, ha cumplido labores en programas de especialización en inclusión e investigación- acción para el desarrollo profesional del profesorado en ejercicio. Sus líneas de interés para el desarrollo de procesos de investigación, innovación y formación son la inclusión educativa, formación ciudadana y la formación continua del profesorado. Email: esteban.vicencio@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1369-1755>

Katalina Maldonado Amaro

Estudiante de último semestre de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, Departamento de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Becaria AUGM pasantía estudiantil 2017 a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. A lo largo de su formación ha colaborado en distintos proyectos de investigación y de vinculación con el medio en educación, así como en variadas ayudantías de cátedras en el área que le permiten reafirmar su compromiso con la justicia educativa. Su principal área de interés en investigación es inclusión educativa y saberes emocionales docentes, en particular, en los últimos años ha enfocado sus procesos formativos en temáticas de trabajo y profesión docente, y la formación inicial. Email: katalina.maldonado@usach.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1369-1755>



Revista
Latinoamericana
de Educación Inclusiva