



La formación permanente en Grupos Interactivos a Través de la Investigación-Acción. Una forma de Mejorar las Relaciones en el Contexto Educativo. BarbaMartín, Raúl A.; Barba, José J.; Martínez Scott, Suyapa. Universidad de Valladolid raulbarba13@gmail.com

Resumen: Presentamos un Proyecto de Innovación Docente que vincula la formación permanente y la formación inicial con la colaboración del profesorado de universidad a través de la investigación-acción. A través de la Universidad, se formó un grupo internivelar para implementar grupos interactivos en las aulas de 3 colegios. A la finalización del curso académico se ha podido valorar el desarrollo de los grupos interactivos en los colegios y cómo ha mejorado el clima en cada centro. Como conclusión consideramos que es importante vincular la formación continua del profesorado, con la inicial y con la Universidad, pudiendo formarse los docentes a partir de las necesidades de su propia realidad.

Palabras clave: Investigación-acción; educación inclusiva; grupos interactivos; formación permanente

1. Introducción:

La investigación que se expone en este documento tiene lugar en un Proyecto de Innovación Docente (PID) sobre educación inclusiva y participación familiar que se está llevando a cabo a través de la Facultad de Educación de Segovia. El Proyecto que comenzó en el curso 2013/2014, trabaja a través de la investigación-acción, con tres tipos de participantes, en función de su realidad laboral, lo que permite que la formación que se obtiene del proceso esté basada en diferentes puntos de vista; siendo estos:

- Profesorado de universidad. Vinculados con la creación del proyecto, la formación y el asesoramiento.
- Docentes en formación continua. Pertenecientes a tres centros educativos en la etapa de educación infantil, en ellos hay maestras y maestros interesados por la educación inclusiva que transforman sus prácticas de aula a partir de las reuniones grupales.
- Docentes en formación inicial. Formado por estudiantes de Grado de Maestro de Educación Primaria, del Máster de Investigación en Ciencias Sociales y recién titulados que participan en las reflexiones y actúan en las aulas de infantil como voluntariado.

Organizado por:





Nuestra propuesta a través de investigación-acción entre diferentes grupos, consigue que se abandone el individualismo docente y se trabaje de manera colectiva a través de un proyecto común, lo que va a permitir que los cambios que se den sean grupales y se extiendan a las prácticas sociales y a la organización social (Kemmis y McTaggart, 1988).

Existen distintas formas de agrupamiento del profesorado, en función de la pertenencia y el papel dentro del grupo (Hargreaves, 1996). La forma de colegialidad que se persigue es la que Andy Hargreaves denomina “Mosaico Móvil”. En ella, el grupo se articula de forma flexible y con capacidad de respuesta, los participantes tienen la opción de acomodar sus momentos de agrupamiento y reflexión para poder avanzar, no siendo estos obligados y pudiendo adaptarse a las necesidades de todo el grupo.

La formación colaborativa, como es en el caso del PID, debe estar orientada al grupo (Marcelo García, 2002). De esta manera, el profesorado no perderá interés y al embarcarse en un proyecto con compañeros y compañeras en busca de las mismas finalidades, la formación ayudará a que los cambios que se produzcan se den en toda la comunidad educativa y no solo en las aulas, lo que hará que el profesorado aumente su pasión por lo que hace y por mejorar (Hargreaves & Shirley, 2012).

Nuestro Proyecto comenzó con la presentación de diferentes actuaciones de educación inclusiva. De ellas, los y las docentes participantes, decidieron implementar grupos interactivos en las diferentes aulas. Esta actuación de éxito es una de las formas de organización más favorecedoras y de mayor éxito para trabajar la inclusión en las aulas (Oliver & Gatt, 2010). Su principal particularidad es que se basa en el aprendizaje dialógico, aprender de los compañeros y las compañeras a través de un diálogo igualitario y argumentado (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Esta manera de trabajar rompe con los modelos tradicionales basados en relaciones de poder, y los sustituye por actos comunicativos dialógicos (Soler & Flecha, 2010; Sordé & Ojala, 2010).

Los docentes tuvieron que formarse en cómo realizar grupos interactivos, en los cuales el alumnado se organiza en pequeños grupos, para favorecer la interacción, con la supervisión de un adulto de la comunidad, el voluntario cultural, que se encarga de dinamizar las interacciones entre el alumnado para que den sus opiniones argumentándolas y no imponiéndolas (Racionero, 2011). El papel del voluntario cultural es clave ya que favorece el aprendizaje de todo el alumnado, el trabajo de grupos interactivos supone un fomento de la participación familiar en las escuelas (Oliver & Gatt, 2010).

La participación familiar y de la comunidad es uno de los pilares clave para el éxito educativo (INCLUD-ED Consortium, 2009). La mejora de este aspecto es

Organizado por:





fundamental para favorecer la educación inclusiva en el aula, ya que el aprendizaje tiene cada vez que ver más con las relaciones que se dan en todos los contextos sociales del alumnado (Flecha & Puigvert, 2002).

2. Metodología:

El PID utiliza como metodología de formación la investigación-acción. Para McKernan (1999) se puede definir como:

El proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio [...] La I-A es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (p. 25)

Se trata de una forma de investigación vinculada a los docentes que quieren mejorar su labor (Contreras, 1994; McKernan, 1996; Stenhouse, 1984). A través de ella, el profesorado encuentra una mayor facilidad para unir el conocimiento teórico y el práctico, haciendo de los dos un único saber (Barba, 2013).

El uso de este tipo de formación tiene como finalidad la transformación del contexto social y no solo el cambio de las prácticas de aula. Por esta razón, es necesario que se lleve a cabo desde la participación colaborativa de los miembros (Carr & Kemmis, 1988; Contreras, 1994; Elliot, 1993)

La dinámica de actuación en I-A se basa en la espiral de desarrollo de Dewey (1938). Esta espiral ha sido adaptada por autores en diferentes fases, pero en esta investigación seguiremos a Kemmis y McTaggart (1988), ya que son los autores que se siguieron en la solicitud del PID. Estos autores consideran que hay tres fases que se repiten cíclicamente: (1) pensar de forma colectiva sobre las dificultades. El grupo se creó con la intención de desarrollar prácticas más inclusivas en las aulas. A través de diferentes reuniones y cursos de formación el grupo reflexionó sobre los problemas de sus realidades; (2) desarrollar actuaciones que aborden el problema. Se buscó un plan de actuación de acuerdo con los intereses y las necesidades del grupo y se decidió fomentar la participación de toda la comunidad en las aulas; y (3) se pone en práctica y se comprueban los resultados. Una vez puesto en práctica el plan de actuación, la información se recogió a través de diferentes instrumentos.

Estos ciclos se van repitiendo mensualmente. En ellos los participantes del PID exponen las mejoras que han tenido para que a través de sus experiencias puedan ayudar a los compañeros y compañeras y a su vez ser ayudados en los problemas que hayan podido encontrar. De esta manera, el grupo se ve favorecido de un

Organizado por:





aprendizaje a través de maestros y maestras de otras aulas que están realizando las mismas prácticas.

3. Resultados y/o conclusiones

Los resultados que exponemos en esta comunicación son los cambios que se han producido en el profesorado en la relación con sus compañeros y compañeras de colegio gracias a la participación en una formación permanente colectiva y también, los cambios producidos en la relación entre el profesorado y las familias. Respecto a la relación con los compañeros y compañeras participantes en el Proyecto, esta se ha visto mejorada. Antes del PID las relaciones por lo general eran buenas, aunque era diferente en función de si pertenecían al mismo ciclo o no. Con los compañeros o compañeras del mismo ciclo el trato era más cercano, se producía un intercambio continuo de materiales para trabajar en las aulas, mientras que con los de otros ciclos, apenas había coordinación con ellos pues entendían que no les podían aportar nada.

Una vez que han empezado a formar parte del PID esta tendencia ha cambiado y la coordinación se ha desarrollado a nivel de centro. Todas las maestras y maestros pertenecientes al Proyecto han creado espacios dentro del colegio en los que intercambian reflexiones e intentan buscar soluciones a los problemas que surgen en cualquiera de las aulas, antes de la realización mensual de las reuniones con el resto de miembros del PID. De esta manera, las relaciones han pasado de intercambios de material entre maestros y maestras del mismo ciclo a procesos reflexivos en torno a temas educativos a nivel de todo el centro.

En cuanto a la relación del profesorado con las familias, también se ha visto mejorada. Antes de comenzar el Proyecto, las relaciones con las familias ya eran buenas, pero desde un aspecto de cordialidad. Sin embargo, actualmente, la relación ha cambiado y las interacciones que se producen entre profesorado y familiares son de más confianza. Al entrar continuamente en las aulas y el colegio, el trato es más continuo y los diálogos que ahora se producen ya no son solo del propio hijo o hija, sino de aspectos más relacionados con la educación en general, como las mejoras que ven en el conjunto del alumnado o las técnicas que van usando como voluntariado. Estas relaciones se han visto mejoradas fuera y dentro de la escuela, pues al adquirir más confianza, las maestras y maestros destacan que ahora tienen un sentimiento de comodidad cuando tienen tutorías o tienen que pedir a los familiares participar en otras actividades.

Destaca la valoración que hacen las maestras y maestros y es que sienten que el hecho de incluir a las familias en las aulas ha supuesto que estas tengan una mejor valoración del trabajo que desempeñan. Al poder ver y sentir el trabajo que hacen

Organizado por:





los y las docentes en las aulas, las maestras y maestros han empezado a recibir elogios por parte de las familias acerca de la labor que están realizando, haciendo hincapié en lo difícil que les parece, desde que lo han visto, la labor de ser un buen maestro o maestra.

4. Conclusiones:

Todas estas mejoras de las relaciones suponen que el centro haya dejado de ser espacios aislados de cada maestro en su aula o en su ciclo con sus padres, para llevar la educación a su término más global y ser ahora una verdadera comunidad educativa en la que todos los miembros aportan algo y reflexionan para conseguir una misma finalidad, el éxito de todo el alumnado.

Familiares y docentes se han visto beneficiados de la formación a través de la investigación-acción. La búsqueda de una transformación del contexto a través del cambio de prácticas por parte de un grupo de maestras y maestros ha supuesto una mejora de las relaciones entre ellos y con las familias, que ha llevado a un aumento de la confianza, favoreciendo que las conversaciones cordiales con familiares o el simple intercambio de material con compañeros y compañeras se sustituya por reflexiones conjuntas sobre temas educativos para mejorar aspectos en el aula y en el centro.

Los docentes de esta manera han creado espacios en la escuela que les permiten ir transformando su contexto y dejar de aislarse en el aula. El colegio empieza a ser un centro de intercambio de aprendizajes en el que los maestros y las maestras desempeñan un proyecto común que partiendo de las aulas puede llegar a suponer la transformación completa del centro.

En cuanto a la relación con los familiares, las maestras y maestros han adquirido una mayor confianza que les permite relacionarse de una manera más cercana y comentar continuamente aspectos que han visto en el aula en cualquier momento y lugar, sin tener que esperar a las tutorías, lo que permite tanto a las familias como al docente recibir continuos feedback que van a verse recompensados en una mejora a la hora de trabajar con el alumnado o con el hijo o hija.

Ante nuestros hallazgos se puede deducir que la participación de la universidad en la formación de maestros a partir de sus demandas y de sus necesidades del día a día permite generar vínculos entre todos los sectores implicados en la educación y conseguir que a través de la participación real se transformen los diferentes contextos educativos. Así, se vincula formación docente y transformación del aula.

Organizado por:





5. Bibliografía

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz & A. Giráldez (Coords.). *La investigación cualitativa en educación musical*. (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Dewey, J. (1938). *Logic: The theory of inquiry*. Troy, MN: Rinhehart & Winston.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flecha R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Experiencias en Educación*, 11, 11-20.
- Hargreaves, A. (1996). *Cultura, profesorado y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El futuro prometedor del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Marcelo García, C. (2002). La formación inicial y continua de los educadores. En C. E. Estado (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata
- Oliver, E. y Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43, 279-294.
- Racionero, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. Tesis Doctoral. University of Wisconsin-Madison
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectiva desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43, 363-375.
- Sordé, T., y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43, 377-391.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Organizado por:

