



LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN COLABORATIVA: LA FORMACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN

P. Escobedo; A. Sales; J. Traver.
Departamento de Educación
Universitat Jaume I
paula.escobedo@uji.es

RESUMEN

Ante los retos que se presentan en un centro educativo público de infantil y primaria, el profesorado decide transformar la escuela para adaptarse a su contexto más próximo y a las familias y el alumnado que asisten al centro. La escuela pretende transformarse en una comunidad de aprendizaje. Entre los cambios que ello conlleva, el profesorado del centro decide recibir formación para poder realizar prácticas en función de la escuela que quieren construir. Esta formación se basa en la investigación – acción colaborativa como proceso transformador de la práctica educativa. Entre los resultados que destacamos en la comunicación aparece la colaboración entre el profesorado como un elemento capaz de propiciar cambios en las aulas.

PALABRAS CLAVE

Investigación – acción, colaboración entre el profesorado, comunidades de aprendizaje.

1. INTRODUCCIÓN

La presente comunicación muestra una experiencia de investigación- acción colaborativa que se está realizando en un centro de la provincia de Castellón. Esta experiencia está inmersa en un proyecto de cambio que está realizando la escuela para transformarse en una comunidad de aprendizaje. A continuación mostramos la situación de la escuela y las necesidades que le llevan a plantearse una transformación para conseguir la inclusión.

Se trata de un CAES (Centro de Acción Educativa Singular) en el que el alumnado es mayoritariamente de origen árabe y no entiende la lengua al inicio de sus estudios. Además, las familias no siempre pueden ayudar a sus hijos a lo largo de la escolaridad en primaria, porque tampoco saben cómo hacerlo. Además, antes de iniciar el proyecto, la implicación de las familias con la escuela era baja. Asistían muy pocas veces al centro y casi siempre ante la demanda de algunos profesores. La relación entre familia y escuela no era muy buena, incluso en repetidas ocasiones había denuncias hacia la escuela. Por otra parte, la relación entre las familias tampoco era adecuada, sino que existía distancia entre las familias de origen español y las de origen árabe. A esta situación se sumaba la dificultad para comunicarse entre



muchas familias de origen árabe y los maestros u otras familias de origen español por no entender la lengua.

Con esta problemática un grupo de maestros de dicha escuela se pone en contacto con el grupo de investigación MEICRI¹, para recibir orientación hacia un posible cambio que les ayude a superar las dificultades. En concreto el profesorado pide al grupo MEICRI asesoramiento en técnicas u estrategias pedagógicas que les ayuden a mejorar el rendimiento del alumnado y la relación entre la escuela y las familias. Tras una primera reunión al final del curso pasado (2010- 2011) entre el profesorado y el equipo MEICRI, éstos últimos le proponen al profesorado transformar la escuela para conseguir superar las limitaciones que están encontrando. La propuesta de formación trata, más que centrar la formación en el profesorado como agente educativo de cambio, de centrarse en la escuela. Es decir, construir una escuela que aprenda de todos sus miembros, que incluya a todas las personas y que esté incluida en el contexto donde está situada. Para ello es necesario que el profesorado, el alumnado y las familias se pongan de acuerdo en querer realizar conjuntamente el cambio.

Iniciamos el proceso de transformación

Después de la respuesta del profesorado y de su intención de seguir con la propuesta del grupo de investigación, iniciamos el proceso de transformación de la escuela. Dicho proceso tiene como referente el proceso de transformación hacia las comunidades de aprendizaje que utiliza el CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats). Además, dicho proceso toma como referente procesos iniciados anteriormente por el grupo de investigación MEICRI en otras escuelas [1,2, 3].

Antes de decidir qué escuela queremos necesitamos una mínima formación que nos haga reflexionar y compartir nuestras inquietudes. Con esta finalidad se inicia la fase de *sensibilización* realizada en el centro al inicio del curso siguiente (2011 – 2012).

En primer lugar, el centro decide recibir formación para transformar su escuela en una capaz de generar igualdad de oportunidades entre sus miembros. Dicha formación, como no puede ser de otra manera, se abre a las familias con la intención de partir de las mismas oportunidades para poder decidir la escuela que quieren. Tras este período de formación, que tiene una duración de 20 horas, las familias y el profesorado deciden transformar la escuela, para favorecer la igualdad de oportunidades en el alumnado y mejorar las relaciones entre sus miembros.

En diciembre se realiza una asamblea en la que se invita a las asociaciones del barrio y a las familias para dar a conocer el proyecto que van a emprender. Esta reunión es un primer encuentro de la escuela con las asociaciones y vecinos del barrio. En la asamblea se facilitan a todos los miembros unos papeles para que escriban sus sueños sobre la escuela que

¹ Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica. Grupo de investigación de la Universitat Jaume I.



les gustaría tener. Inician un proceso de *sueño*: sueñan las familias, el profesorado y el alumnado. A partir de los sueños una parte del profesorado, de las familias y del alumnado se organizan en comisiones mixtas para *gestionar los sueños* y conseguir su realización.

Sin embargo, parece que los sueños y los valores por los que decidimos transformar la escuela no están presentes en las aulas, donde en general se siguen realizando las mismas acciones que antes de iniciar el cambio.

La mayoría del profesorado no se atreve a innovar y muestra su descontento porque no ve los cambios en sus clases. Por eso, el profesorado pide formación para conocer mejor las técnicas que pueden aplicar en su aula y conseguir un mayor aprendizaje en el alumnado.

Por otro lado, sí que hay un grupo del profesorado que sin recibir formación específica, más que la del proceso de sensibilización, ha introducido cambios en sus aulas. Algunos maestros de infantil y de primaria han realizado un proyecto de trabajo, otros han cambiado en algunos momentos las agrupaciones del alumnado, sentándolos en equipos y las maestras de primer ciclo han introducido los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y la lectura inter-nivel, tratando de ofrecer una enseñanza más personalizada y responder mejor a la diversidad.

En estas circunstancias, con la necesidad de formación que se explicita entre una parte del profesorado y con la experiencia de las personas que están innovando en sus aulas tratando de mejorar los resultados de su alumnado, deciden realizar un seminario de formación basado en la investigación – acción colaborativa para implementar cambios en el aula y mejorar las prácticas docentes.

2. DESARROLLO

La investigación - acción hace referencia a una serie de estrategias realizadas para mejorar el contexto educativo y social en el que se desarrolla [4]. Para Lewin [5] la investigación, la acción y la formación son tres elementos esenciales para el desarrollo profesional. La formación del profesorado necesita de la observación sobre la acción y la indagación para resolver las problemáticas que surgen en nuestra práctica. Latorre [4, p.24] define la investigación – acción como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión”.

En el seminario de investigación – acción se pretendía a partir de la colaboración docente, mejorar las prácticas realizadas en el aula. Prácticas que en algunos casos no estaban relacionadas con el cambio educativo iniciado en el centro. En este sentido, el seminario de investigación – acción colaborativa es un espacio de formación y de reflexión para el profesorado.

El seminario se inicia a finales de abril del curso 2011- 2012 y todavía no ha finalizado. Hasta el momento se han realizado tres sesiones basadas en la



experiencia de algunos compañeros en la implementación de técnicas innovadoras en el aula.

La primera y la segunda sesiones las imparten algunas maestras de educación infantil y explican en qué consisten los proyectos de trabajo. Este método es conocido por el profesorado puesto que en la sesión de sensibilización realizada a principio de curso vinieron dos maestras de primaria de otra escuela y expusieron cómo trabajaban en su clase los proyectos. A lo largo del curso han sido pocos los maestros de primaria que han realizado proyectos de trabajo, pero en el caso de las maestras de infantil ya trabajaban anteriormente por proyectos. Para ellas es importante que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje y argumentan que trabajando por proyectos permiten al alumnado mantenerse en un rol activo, ser reflexivo, razonar y ser capaz de construir su propio aprendizaje. En la primera sesión, las maestras explicaron las fases de los proyectos de trabajo y cómo ellas los realizaban. Desde el primer momento el resto del profesorado participó, preguntó las dudas que le iban surgiendo y manifestó sus miedos e inseguridades. La sesión de formación se convirtió en un espacio destinado a la reflexión conjunta del profesorado. Espacio de colaboración para apoyarse y conseguir la ayuda necesaria para emprender los proyectos de trabajo en otras clases.

Tras dicha sesión el profesorado pidió que la segunda reunión también se destinara a los proyectos de trabajo, puesto que estaban interesados en aprender más para poder realizar algún proyecto en sus clases. En la segunda sesión el profesorado estuvo preguntando dudas que encontraba cuando se imaginaba cómo podría realizar el proyecto en su clase. Entre los temas que discutieron, se habló varias veces del currículum, puesto que algunos docentes manifestaron que trabajando por proyectos el alumnado no llegaría a adquirir los objetivos y contenidos del currículum. Esta idea no la compartía todo el profesorado, sobre todo discrepaban las personas que trabajaban por proyectos.

Antes de finalizar la segunda sesión, el director del centro les pidió si podían llegar a un compromiso, para que estas sesiones de investigación llegaran a acciones relacionadas con la escuela que querían. El director propuso establecer un compromiso: que todo el profesorado realizara tres proyectos de trabajo a lo largo del curso siguiente. Sin embargo, no todos estaban convencidos y propusieron comprometerse a realizar un proyecto durante el segundo trimestre del curso siguiente. Al final, decidieron realizar un proyecto de trabajo pero durante el primer trimestre, para posteriormente hacer una valoración de cómo había ido el trabajo y plantearse realizar más proyectos.

La tercera sesión la prepararon las maestras de primer ciclo. Ellas, desde el inicio de la transformación empezaron a introducir nuevas técnicas en sus aulas. Como hemos comentado anteriormente, introdujeron los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y la lectura inter-nivel. Pero lo más



interesante de su experiencia es que no han estado solas, sino que han contado con el apoyo de algunas familias que están entrando en sus aulas, y de otros compañeros que entran para hacerles refuerzo.

A la sesión de formación que ellas prepararon invitaron también a las madres que entran en sus clases. Al final sólo pudo venir una. Uno de los problemas que explicitó la madre es el idioma, ya que al no dominarlo algunas amigas suyas (madres de alumnos y alumnas) no quieren entrar en las aulas. Aunque las maestras han insistido varias veces en que no se preocupen por eso, ya que poco a poco irían aprendiendo la lengua, las madres se sienten inseguras por esta dificultad. Aún así, no todas las madres que entran entienden la lengua y la valoración de la experiencia sigue siendo muy positiva. Las maestras también han destacado en la sesión su interés al inicio de la experiencia en que las madres que entraran a hacerles el apoyo no fueran madres de su alumnado. Sin embargo, por circunstancias que ellas no pudieron controlar (compatibilidad de horarios) las madres que acabaron entrando en las clases tenían a su hijo o hija en dicha aula y tanto las maestras como las madres afirman que fue una experiencia muy positiva.

Los aspectos más valorados de la experiencia son la alta motivación del alumnado, la mejora en el clima de convivencia del aula y los distintos aprendizajes que han permitido adquirir estas técnicas y que no hubieran podido alcanzar trabajando como lo hacían anteriormente. También destacan algunos aspectos negativos como la rigidez de los horarios escolares y la necesidad de que sean más flexibles para el curso siguiente. Además les gustaría que para el curso siguiente entraran más personas en sus aulas.

A partir de esta exposición algunos maestros se interesan en ir a sus clases para ver cómo trabajan y también para colaborar en la dinámica de la actividad.

Tras esta tercera sesión del seminario, no se han programado otros encuentros en los que compartir experiencias. Sin embargo, el profesorado, se plantea la necesidad de entrar en las aulas en las que ya se están incorporando técnicas pedagógicas relacionadas con el cambio del centro y planifican una sesión posterior para compartir las vivencias de cada uno tras la entrada en las aulas. Esta última sesión todavía no se ha realizado, aunque desde el equipo directivo están intentando promover la entrada en las aulas y establecer un día para reflexionar sobre esto.

En definitiva, dicho seminario de formación basado en la investigación – acción colaborativa intenta ser un espacio de reconocimiento de otras prácticas, al mismo tiempo que se reflexiona sobre las prácticas docentes y se intentan encontrar soluciones a los problemas planteados. Aunque es cierto que el seminario interpela a sus miembros y les capacita para innovar en sus propias aulas, la indagación sobre la realidad es todavía hipotética para muchas de las personas que asisten al seminario. Quizás la realización



de éste sería más interesante cuando entre los bucles del proceso de investigación –acción se puedan implementar las acciones reflexionadas en el seminario en la práctica real del aula.

3. RESULTADOS

Todavía no podemos avanzar muchos resultados fruto del seminario de investigación – acción colaborativa puesto que está en proceso. Pero es cierto que el seminario ha empezado a transformar algunos elementos del centro.

En primer lugar, todo el equipo de docentes conoce las prácticas que se están realizando en el centro. Además, existe un reconocimiento del trabajo de compañeros que realizan prácticas inclusivas a favor de la escuela que intentan construir. Este reconocimiento viene acompañado de la colaboración. La intención colaborativa que ha supuesto el seminario ha favorecido que el profesorado del centro se sitúe como un investigador de la acción educativa. Desde el seminario también se ha animado a otros a compartir la experiencia, se ha interpelado a compañeros a partir de la crítica constructiva sobre las prácticas educativas y se ha responsabilizado al profesorado de los cambios que se pueden conseguir en el aula, acompañando esto último de compromisos que tratan de fomentar el cambio.

Además, a partir del seminario se han sugerido proyectos compartidos entre profesorado de diferentes ciclos y se ha reflexionado sobre la necesidad de que la escuela aprenda, de aunar objetivos que propicien un cambio real para conseguir responder a las necesidades de todos los miembros. En este sentido, el seminario de formación es un punto de referencia para el profesorado del centro. Es un espacio donde compartir prácticas para tratar de fomentar la inclusión desde las aulas.

En relación al proyecto del centro para transformarse en una comunidad de aprendizaje, el interés que mostramos en el aula es por ser éste otro de los espacios que fomenta la inclusión. Como indica Gómez [6], rompiendo con el modelo tradicional de escuela donde el profesorado asume que ha de transmitir el conocimiento, para las comunidades de aprendizaje el conocimiento se construye a través de la participación de la comunidad educativa en la transformación de la escuela y de la sociedad concretada en el conocimiento que se enseña en el aula.

Otra de las mejoras que ha favorecido el seminario, dando a conocer las prácticas realizadas con las familias del alumnado, es la apertura a la comunidad. Las comunidades de aprendizaje implican un cambio de los hábitos de comportamiento habituales tanto para las familias como para el profesorado y el alumnado [7]. Con la entrada de las familias en las aulas se rompe con la estructura rígida del contexto escolar y con la creencia de que quien enseña es el docente. En la experiencia que han contado las maestras de primer ciclo, se ha visibilizado a las familias como una parte importante



de la comunidad educativa que favorece también el aprendizaje del alumnado. Este aspecto ha favorecido también un cambio en las bajas expectativas que se tenía de las familias. En las comunidades de aprendizaje se pretende que la participación de las familias sea lo más habitual posible. Para Alcalde y cool. [8] la escuela debe crear canales de relación entre el centro y las familias.

Además, el trabajo colaborativo, tanto entre profesores como entre familias, alumnado y profesorado dentro del aula, ha supuesto en sí un aprendizaje dialógico. En el caso del profesorado, la relación de igualdad era una realidad en las sesiones de formación, aunque no se hacía referencia explícitamente a ello. Puede que por el rango profesional (todos son maestros) la estructura y la cultura establecida no hace tanta distinción entre unos y otros. En el caso de las familias que entraban en las aulas, las maestras remarcaban muchas veces que todas las personas del aula eran iguales, y en todo momento se intentaba fomentar un diálogo igualitario.

4. CONCLUSIONES

Como conclusiones de las sesiones que se han realizado del seminario, destacamos la colaboración docente como un factor positivo para generar prácticas inclusivas. Como dice Saiz [9, p.23], “intercambiar experiencias nos permite enseñar y aprender de los errores y aciertos de los demás. Es una necesidad que nos permite avanzar más rápidamente hacia la inclusión sin tener que empezar de cero continuamente”.

Además, esta experiencia está promoviendo en el centro un mayor apoyo y asesoramiento colaborativo desde los recursos humanos del propio centro. Recibiendo la ayuda de los miembros de la comunidad y el asesoramiento de otras personas que entran a formar parte de nuestra experiencia.

La transformación de esta escuela en comunidad de aprendizaje todavía está iniciándose. Esta puede ser una razón por la que encontramos contradicciones entre los cambios que se generan en el centro y el poco movimiento que hasta el momento parecía haber en las aulas. Sin embargo, aún siendo un centro que se inicia, ya se han encontrado muchos aspectos positivos. Se ha fomentado el trabajo colaborativo entre el profesorado, la innovación en el aula enfocada a generar prácticas inclusivas, utilizar metodologías variadas y buscar soluciones ante las dificultades [10]. Además, ha mejorado la relación de las familias con el centro y se intenta atender a la diversidad del alumnado desde prácticas inclusivas.

5. BIBLIOGRAFÍA

1. Sales, A.; Moliner, O. Y Traver, J.; *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*, Castellón, Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I, 2010.
2. Sales, A.; Ferrández, R. y Moliner, O.; *Educación intercultural inclusiva: estudio de caso de un proceso de autoevaluación*. *Revista de Educación (en prensa)*, 2012.

JAC-XII, Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo



3. Traver, J., Sales, A., y Moliner, O.; *Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa*; REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (3): 96-119, 2010.
4. Latorre, A.; *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*; Graó, 2003.
5. Lewin, K.; *Action research and minority problems*; *Journal of Social Issues*; n. 2, pp. 34 – 46, 1946.
6. Gómez, J.; *Metodología Comunicativa Crítica*. En Bisquerra, R.; *Metodología de la investigación educativa*; La Muralla, 2004.
7. Elboj, C.; Puigdollívol, I.; Soler, M.; Valls, R.; *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*, Graó, 2002.
8. Alcalde, A.; Buitago, M.; Castanys, M.; Fálces, M.P.; Flecha, R.; González, P.; Jaussí, M^a L.; Lavado, J.; Odina, M.; Ortega, S.; Palenzuela, A.; Planes, Ll.; Puigdollívol, I.; Ramis, M.; Rubio, A.; Wells, G.; *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Graó, 2006.
9. Saiz, M.; *El modelo educativo que queremos*. En: Macarulla, I. y Saiz, M., *Buenas prácticas de escuela inclusiva*, Graó, 2009.
10. Equipo de maestros del CEIP Folch i Torres; *La inclusión en el CEIP Folch i Torres de Esplugues de Llobregat: un modelo institucional*. En: Macarulla, I. y Saiz, M., *Buenas prácticas de escuela inclusiva*, Graó, 2009.