



Investigación biográfica y educación inclusiva. Una innovación docente universitaria de enorme potencial

Biographical research and inclusive education. An innovative teaching experience at the university with an enormous potential

David Herrera-Pastor
Universidad de Málaga
dvherrera@uma.es

RESUMEN.

En estas páginas se dibuja y examina la experiencia de aprendizaje que el autor del artículo suele llevar a cabo cada vez que ha de impartir una materia elemental de Educación Inclusiva en la Facultad de Educación. El eje didáctico de la asignatura es la realización de un trabajo de investigación narrativo. Cada “grupo pequeño” (4-6 alumnos) ha de reconstruir (siguiendo directrices metodológicas) la biografía escolar de una persona que haya vivido alguna situación de hándicap (físico, intelectual, étnico, lingüístico, etc.) durante su paso por el colegio, con el propósito de analizarla utilizando las claves epistemológicas trabajadas en la disciplina. Además de ser una estrategia didáctica muy completa, se utiliza esa metodología de investigación porque tiene un potencial pedagógico que complementa la formación del alumnado en distintos sentidos.

El último día del semestre el alumnado evalúa, de manera anónima, toda la experiencia, y los resultados suelen ser muy satisfactorios cada curso. A lo largo del artículo, se describe y escudriña dicha experiencia a partir de las evidencias recogidas en esas evaluaciones. Algunos de los aspectos que más se destacan de la experiencia de aprendizaje son: su carácter manipulativo; el rol verdaderamente participativo del alumnado; el escenario de aplicación de conocimientos; la conexión práctica-teoría; el desarrollo de aprendizajes relevantes y competencias, etc. También se comparte la enorme transcendencia que puede llegar a tener la experiencia, ilustrada a través de dos casos reales.

Todo ello, arroja luz sobre algunos de los aspectos didácticos hacia los que se debe transitar en la Universidad.

PALABRAS CLAVE.

Innovación educativa, Educación Inclusiva, Educación Superior, Investigación biográfica, Aprendizaje Relevante.

ABSTRACT.

In this pages are drafted and examined the innovative learning experience carried out by the paper's author every time he has to teach a basic subject of Inclusive Education in the Faculty of Education. The subject's axis is a narrative research work. Every “small group” (4-6 students) has to reconstruct (following certain methodological guidelines) the academic biography of a person who had lived some handicap situation (physical, intellectual, ethnic, linguistic, etc.) during his/her time in the school, in order to analyse it with the epistemological concepts studied in the subject. Biographical research is a didactic strategy





with lots of potential, but also has a holistic potential which complements the students training in different senses.

The last day of the semester the students evaluate, anonymously, the whole learning experience, and the results are very satisfactory every year. The experience is described and examined through the paper from the testimonies collected on those assessments. Some of the more highlighted aspects of the learning experience are: the truly participative role played by the students during the process; the context of applying knowledge; the reality-theory connection; learning by doing; the development of relevant learning and competences; etc. It is also shared the enormous transcendence the experience can become, illustrated through two real cases.

All that, shed light on some of the didactic / teaching aspects the University of the twenty first century should be walking into.

KEY WORDS.

Educative innovation, Inclusive Education, Higher Education, Biographical research, Relevant learning.

1. Introducción.

Desde hace algunos años el autor del artículo viene impartiendo asignaturas relacionadas con la *Atención a la Diversidad y la Educación Inclusiva* en diversas carreras de la Facultad de Educación. En este escrito se va a presentar la experiencia de innovación docente que viene llevando a cabo en los últimos años cada vez que ha de impartir una de ellas. Concretamente, se va a compartir la que se desarrolló el curso 2014-15 en la Universidad de Málaga (España), en una asignatura llamada: *Hacia una Escuela Inclusiva: modelos y prácticas*, perteneciente a la titulación 'Grado en Educación Primaria', que posee carácter troncal y es ofertada el segundo semestre del segundo curso. Esa materia fue impartida aquel año por el autor del artículo en dos grupos. Aquí se va a centrar la atención en uno de ellos porque los resultados obtenidos fueron similares en ambos casos y para facilitar el uso y manejo de las evidencias. Pero, sobre todo, porque en dicho grupo tuvieron lugar dos situaciones particulares, relacionadas con la Educación Inclusiva, que pusieron de manifiesto el potencial y la trascendencia que puede llegar a tener este tipo de propuesta pedagógica en la formación de los futuros maestros (en el apartado tres se narran ambas situaciones de manera sintética).

El propósito fundamental de la disciplina era, esencialmente, que el alumnado aprendiese los fundamentos básicos de la Educación Inclusiva y que desarrollase las competencias¹ oportunas consecuentemente.

¹ El concepto de competencia que se maneja es: Conjunto complejo de “conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone en acción en un contexto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación” (Pérez Gómez et al., 2008c: 13).





La experiencia resulta innovadora porque, entre otras cosas, rompe con el modelo tradicional y se desarrolla desde un paradigma que plantea cambios pedagógicos sustanciales. La propuesta didáctica giraba en torno a un trabajo de investigación (Stenhouse, 1987) que debía ser desarrollado por cada grupo pequeño (4-6 alumnos). El trabajo de grupo consistía en elaborar y escudriñar (con los recursos epistemológicos trabajados en clase) la biografía escolar de una persona que tuvo que afrontar alguna situación de hándicap durante su paso por el sistema educativo. La teoría y la práctica no se pueden separar (Carr y Kemmis, 1988; Korthagen, 1999; Perrenoud, 2004), pero en esta propuesta menos aún porque se necesitan la una a la otra para que el alumnado aprenda de manera experiencial (Dewey, 1938). La asignatura estaba diseñada para dedicar varias semanas a trabajar de manera Teórico-Práctica, después Práctico-Teórica y, por último, se celebraban unas Exposiciones Didácticas con las que se cerraba el círculo de aprendizaje. A lo largo de este escrito se explicitará, pormenorizadamente, la arquitectura de la asignatura, su dinámica de desarrollo y los resultados obtenidos más destacados. Para ello nos apoyaremos en las evaluaciones anónimas que realizó el alumnado sobre la experiencia de aprendizaje vivida, que, como se podrá observar, resultaron muy positivas y gratificantes. Una retroalimentación que sirve cada año para consolidar y optimizar esta manera de hacer docencia. En concreto se recabaron 43 evaluaciones que de manera no estructurada valoraron numerosos elementos de la experiencia de aprendizaje. Compartiendo y analizando la experiencia se pretende ilustrar que existen otras maneras de formar (Stenhouse, 1984) en la Universidad (en este caso a los futuros docentes). Que se puede (y se debe) tratar de hacer de cada asignatura una experiencia de aprendizaje estimulante (Imbernón, 2007). Una experiencia que contribuya al desarrollo de profesionales competentes que les permita desenvolverse de manera adecuada y óptima en su ámbito profesional (Belando-Montoro y Tavárez, 2017).

2. Recogida de datos.

Las evidencias se recogieron el último día de clase, cuando se solicitó al alumnado que realizase una evaluación, completamente anónima, de su experiencia a lo largo del semestre (éste es un ejercicio que se viene haciendo todos los años con ánimo de optimizar la asignatura de cara al curso siguiente). En un folio en blanco, en el que no debían escribir su nombre ni ningún dato que pudiera desvelar su identidad, tenían que realizar una valoración de cuantos aspectos quisieran de la asignatura. El ejercicio no estaba pautado ni se daba ninguna directriz sobre qué aspectos debían ser escrutados, lo que quiere decir que la evaluación era completamente abierta (no estructurada) y que el alumnado podía valorar todo lo que considerase oportuno. Plantearlo de un modo tan libre hacía más compleja la posterior labor de síntesis al profesor, pero, al mismo tiempo, permitía que las evaluaciones se refiriesen a aspectos mucho más dispares de la experiencia de aprendizaje, lo que proporcionaba un 'feed-back' que saturaba prácticamente todos los elementos que se ponían en juego en la asignatura.

De los cincuenta y tres alumnos matriculados, asistieron aquel día a clase y completaron la evaluación cuarenta y tres. Todas las opiniones fueron tomadas en consideración a la hora de elaborar este escrito. Aunque la mayoría de ellas se tradujeron en refuerzos positivos sobre los distintos aspectos que se conjugaron durante la experiencia de aprendizaje,





también aparecieron algunas críticas y sugerencias, que se presentan (las más destacadas) en el apartado cuatro.

3. Experiencia de aprendizaje.

En este apartado se detalla, desmenuza y analiza toda la experiencia de aprendizaje, acompañándola de los fragmentos de evaluación más significativos que ha realizado el alumnado al respecto.

3.1. Premisa de partida: Identidad profesional.

El día de la presentación de la asignatura (primer día de clase) se les pidió que olvidasen su rol de alumno o alumna, y se les dijo que debían empezar a verse, sentirse, comportarse... como maestros y maestras. La consigna era que, ciertamente, estaban en el periodo de formación inicial, pero que desde el momento que iniciaron los estudios universitarios estaban siendo docentes. Hacerles sentir como tal pretendía transformar su manera de vivir la experiencia de aprendizaje.

Intentar que desarrollaran esa identidad docente pretendía, entre otras cosas, ubicarles en el proceso de aprendizaje de manera, verdaderamente, activa, que es uno de los elementos que posibilitan el desarrollo de aprendizajes de calidad. En ese sentido se intentó crear un ambiente de participación propicio para ello:

*“Me he sentido partícipe de ella en todo momento, ya que se nos dado total libertad para opinar, aportar y debatir sobre ideas relacionadas con la asignatura”
(Alumno/a 1).*

De acuerdo con Pérez Gómez et al. (2008a), los docentes deben configurar unas condiciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes participar más activamente en la tarea de aprender y tener mayor responsabilidad en dicho proceso. En comparación con procesos de aprendizaje tradicionales, ellos disfrutaban de mayores cotas de libertad y capacidad de decisión. Pero eso también implicaba mayores cotas de responsabilidad. En ese sentido, se les demandaba que se viesen y comportasen como verdaderos maestros y maestras, demostrando conocimiento, responsabilidad, trabajo, implicación, respeto, etc. Todo lo que se espera de un profesional de la educación.

3.2. Diseño y cronograma.

La materia se articuló en las tres fases siguientes:

- Primera Fase: **Teórico-Práctica**
- Segunda Fase: **Práctico-Teórica**
- Tercera Fase: **Exposiciones-Clases**

Como ya se ha indicado, se entiende que la teoría y la práctica no se puede ni debe separar. La teoría nace de la práctica y la práctica se nutre de la teoría. No obstante, en las dos primeras fases, la primera palabra de cada una de ellas es la que marca el aspecto sobre el que se pone el énfasis.

A continuación, se puede ver un cronograma que ilustra la organización temporal de la asignatura. Como se puede apreciar, el grueso de la primera fase se desarrolla,





generalmente, durante las primeras ocho semanas del semestre. La parte central de la segunda fase suele comprender las siguientes cuatro semanas. Hay que decir que esta distribución es flexible y permeable, y que en cada sesión de la primera fase hay espacios dedicados al trabajo de grupo y, durante la segunda, momentos que hay que dedicar a la clarificación o el desarrollo epistemológico. La última fase suele comprender las tres últimas semanas del semestre. Esta descripción cronológica es aproximada, puede variar en función de distintas circunstancias (número de grupos de trabajo, necesidades que se planteen, etc.).

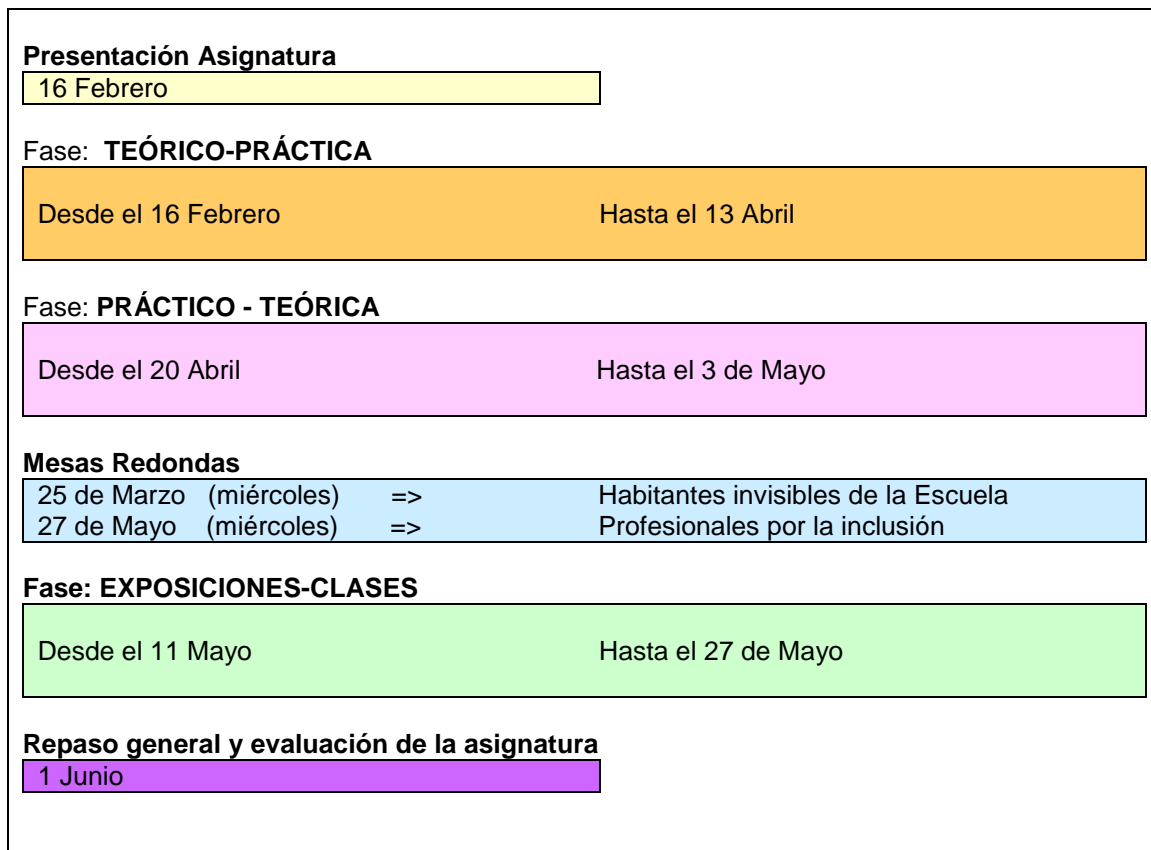


Figura 1. Cronograma genérico de la asignatura (curso 2014-15).

3.3. Organización didáctica: Fases.

A continuación, se explicita y examina de manera pormenorizada cada una de las fases indicadas:

3.3.1. Primera Fase: Teórico-Práctica.

Durante esta fase se trabaja, fundamentalmente, sobre la base epistemológica de la Educación Inclusiva. A continuación, se relacionan los conceptos más destacados que se trabajaron aquel curso:





- Todos somos diferentes, todos somos iguales. Distinción entre diferencia y desigualdad. Determinismo (Biológico y Social).
- Relación entre Igualdad de Oportunidades y Educación. Educación como derecho fundamental. Justificación de la obligatoriedad de la Educación. Educación para todos. Finalidad de la Educación.
- Cultura normalizadora vs Cultura de la Diversidad. Justicia e Igualdad. Distinción entre Igualitarismo y Equidad. ¿Discapacidad, deficiencia, minusvalía? Justificación de un lenguaje adecuado. Diversidad funcional. De NEE a NEAE. Clasificación vs Desarrollo. ¿Qué función desempeña el sistema educativo con respecto a la población? Calificación y Diagnóstico. Etiquetaje y Efecto Pigmalión. La importancia de una verdadera evaluación.
- Educación Inclusiva. Evolución Histórica. Reto: De la integración a la Inclusión. Fundamentación inclusión. La importancia del contexto.
- La multi-dimensionalidad del ser humano. Inteligencia múltiple. Currículo Homogéneo vs Currículo Diversificado. Didáctica inclusiva. Educación Personalizada.

El alumnado consideró también que el bloque de contenidos planteados era pertinente, actual y necesario.

“Los contenidos tratados han sido diversos en relación al ámbito de la inclusividad. Dejan una evidencia de la importancia de conocer los diferentes conceptos al respecto, y son adecuados y necesarios conocerlos” (Alumno/a 41).

La propuesta de aprendizaje no estaba cerrada ni era rígida, por el contrario, se entendía de manera flexible y abierta a los intereses y necesidades del alumnado, tanto era así que podía completarse de un modo emergente a partir de las inquietudes de los estudiantes. De hecho, a lo largo del semestre fueron aflorando otros conceptos (a partir de los debates, las preguntas o los trabajos de investigación) que completaron dicha relación. En última instancia, el alumnado consideró que la cantidad de contenidos fue adecuada.

“Haciendo referencia a los contenidos, tengo que decir que no han sido excesivos, por lo que nos han hecho la asignatura más liviana, pero los necesarios para que nos queden claros los conceptos relacionados y pertenecientes a la metodología que debe seguir una clase o una escuela de primaria, para que sea verdaderamente inclusiva” (Alumno/a 42).

Los autores más destacados que se suelen utilizar para trabajar los contenidos básicos relacionados arriba son: Calderón Almendros (2012, 2014), Echeita y Ainscow (2011), Tomlinson (2008), López Melero (2004), Parrilla Latas (2002) y Gimeno Sacristán (2000). Además de ellos, en función de las demandas que se van planteando y de los derroteros que va tomando la experiencia cada año se incorporan textos de otros autores. También se abordan distintas legislaciones (de distinto rango y carácter) relacionadas con la Atención a la Diversidad y la Educación Inclusiva. Todo ello complementado con la utilización de distintos tipos de materiales.





Todas las ideas que se abordaban durante la experiencia de aprendizaje se trabajaban realizando distintas prácticas, ejercicios, dinámicas, actividades, etc. Se intentaba que el alumnado se involucrase activamente en el proceso y que la experiencia fuese muy participativa. Para ello, se utilizaron distintas estrategias, entre las que primó, de manera privilegiada, el debate, la discusión y el contraste de pareceres. A través de ellos, se intentaba que ellos construyesen sus propios pensamientos, de manera argumentada. Según el/la alumno/a 23, plantear las sesiones de ese modo era “fuente de un conocimiento mucho más significativo que el de una sesión magistral”.

“Las explicaciones de contenidos de la asignatura han sido fantásticas, ya que participábamos todos en las explicaciones de manera dinámica” (Alumno/a 13).

La metodología discursiva giraba en torno a los tópicos que se iban planteando. El debate requiere la fundamentación de las posturas y, por tanto, al exponer los argumentos que se mantienen, se posibilita el enriquecimiento del resto de contertulios, pero también se permite su puesta en crisis, lo que posibilita su de-construcción o refuerzo de manera singularizada. Si verdaderamente se quiere provocar aprendizaje práctico y relevante es necesario posibilitar un contraste que genere conflicto cognitivo en el sujeto que aprende. Por otro lado, confrontar ideas de este modo permite visualizar de manera más compleja y exhaustiva la realidad que se está abordando, pues permite ver un mayor número de sus caras. Por eso algunos dicen que aprendían en conjunto:

“Me gustó mucho la manera de llevar las clases y creo que en conjunto todos formamos un gran equipo” (Alumno/a 24).

“Con respecto a las clases, han sido muy amenas y enriquecedoras. Lo que parecía a simple vista una charla con nosotros se ha convertido en un auténtico aprendizaje, donde la reflexión ha estado presente continuamente” (Alumno/a 19).

La reflexión estaba presente en todo momento, porque uno de los propósitos de la materia era hacer que pensasen por sí mismos. Sin embargo, ellos criticaban que en muchas asignaturas de la carrera se les demandaba, únicamente, memorizar. Y agradecen que existan disciplinas dónde se les exige construir ideas de manera personalizada.

“Si tuviera que describir esta asignatura a través de una palabra, ésta sería ‘reflexiva’, una reflexión que siempre ha ido unida a un cambio en muchas de las ideas y concepciones que tenía sobre la educación inclusiva (...). Esta asignatura nos ha hecho pensar mucho” (Alumno/a 2).

“Son pocas las asignaturas en las que se nos incita a reflexionar (...), por tanto, agradezco en gran medida que se nos haya incitado a esto” (Alumno/a 12).

Los distintos materiales utilizados en clase estaban vinculados, de manera práctica, con la realidad sujeta a estudio. De hecho, siempre que se podía se partía de supuestos y/o casos reales.





La mayoría de materiales utilizados estaban “muy relacionados con la actualidad, esto nos muestra la realidad que estamos viendo y ayuda a comprender y mejorar cómo nosotros podemos actuar” (Alumno/a 21).

Algún alumno se sorprendía gratamente de que la fase más *teórica* de la asignatura se desarrollase de una manera tan *práctica*:

“No me esperaba que la asignatura (...) fuese de la manera que ha sido. Me la esperaba muy teórica (...). Me alegra de que no haya sido así” (Alumno/a 10).

Un aspecto que redundó positivamente en el desarrollo de las clases fue la organización del aula, cuando trabajaban todos y todas al mismo tiempo (agrupamiento grupo-clase), el aula se disponía en forma de semicírculo y eso fue valorado positivamente por el alumnado por los siguientes motivos:

“El primer día que empezamos la asignatura, me llamó mucho la atención que nos pusiéramos en círculo (...), el hecho de hacer esa organización ya te da una idea de cómo van a ser las demás clases (...). Así podemos ver los distintos puntos de vista de cada persona sobre un tema y así también aprendemos” (Alumno/a 11).

“El simple hecho de ponernos en forma de U es algo que hace que interactuemos más y que prestemos más atención” (Alumno/a 29).

Otro elemento que influyó para crear ese clima de participación fue que el primer día de clase el profesor preguntó al alumnado qué quería estudiar en relación con la materia. Tomó nota de las solicitudes y demandas y trató de elaborar cada sesión de grupo-clase a partir de sus intereses. Pérez Gómez et al. (2008a) manifiestan que para que se produzca aprendizaje relevante, éste ha de vincularse con aspectos que interesen y motiven al aprendiz.

“Se han tenido en cuenta y valorado nuestros intereses y se ha ido enfocando la materia acorde a estos” (Alumno/a 1).

“algo que ningún otro docente ha hecho en ninguna de las materias que he tenido hasta ahora” (Alumno/a 10).

Curiosamente, el segundo testimonio pone de manifiesto que haberles formulado aquella pregunta era un hecho aislado. Según manifestaron en su momento, la mayoría de los docentes de la facultad no suelen preguntar al alumnado si tienen algún interés particular sobre la materia que van a estudiar. Resulta necesario hacer una reflexión al respecto, porque distintas teorías del aprendizaje hacen hincapié en la necesidad de que el aprendiz sienta interés por la materia que ha de aprender, si, verdaderamente, se quiere que desarrolle un aprendizaje de calado al respecto. De lo contrario, se corre el riesgo de que se aprenda de manera superficial. Preguntar al alumnado por sus intereses sobre la materia proporcionaba al docente información para vislumbrar y articular los distintos contenidos y competencias a partir de su centro de interés, lo que le ayudaba a motivarles e involucrarles en la experiencia de aprendizaje.



En cualquier caso, se debe decir que, aunque se intentaron satisfacer todas las inquietudes e intereses del alumnado, no fue posible atenderlas todas, fundamentalmente, por cuestiones de tiempo. Se habría necesitado que el semestre se prolongase algunas semanas más para haber cubierto todas las demandas realizadas.

“Al comienzo del cuatrimestre se nos preguntó y consultó qué queríamos dar o ver a lo largo de las clases. Esto fue muy positivo, ya que se nos tomó en cuenta a la hora de elegir a priori los contenidos. Cada uno expuso su propuesta personal y, sin embargo, ha habido algunos temas que no se tocaron” (Alumno/a 40).

Por otro lado, durante esta fase se propusieron varias actividades que podían ser realizadas de manera voluntaria, se denominaban: ‘*Tareas calificables, pero no Obligatorias*’. En la mayoría de los casos, consistía en realizar la lectura de un texto (artículo o capítulo de libro) o el visionado de un documental específico relacionado con el tema y responder a las preguntas que se planteaban al respecto. Como su nombre indica, dichas tareas no se planteaban de manera obligatoria, pero sí eran calificadas para quienes las realizaban.

“También me parece muy bien las tareas calificables, pero no obligatorias (...), ya que mediante ellas podemos aprender más cosas de esta asignatura, pero sin que nos resulte algo obligado y forzado” (Alumno/a 29).

El alumnado se enfrentaba mejor a estas actividades por el mero hecho de no forzarles a realizarlas. Eliminado ese lastre, afrontaban dicha tarea con mejor disposición. Es curioso, porque los conceptos comprendidos en esos documentos (escritos y audiovisuales) debían ser aprendidos para el examen con materiales que debían afrontar al final del semestre, sin embargo, como se planteaban de esa manera lo hacían de mejor grado que si se planteaban, sencillamente, como materia de examen.

A través de esas actividades también se pretendía premiar la actitud (de constancia, esfuerzo, trabajo, etc.) de cada uno.

3.3.2. Segunda Fase: Práctico-Teórica.

Como ya se ha apuntado, en esta segunda fase el trabajo de investigación cobraba mayor protagonismo. Todos los alumnos estaban distribuidos en grupos de 4-6 miembros, que resulta un tipo de agrupamiento estimulante del trabajo colectivo, y tenían que concentrarse en redactar y analizar la *biografía escolar* de una persona que hubiese tenido algún tipo de hándicap durante su paso por la escuela².

Solicitando un trabajo de investigación como eje vertebrador de la asignatura se trataba de crear una situación de aprendizaje potente desde un punto de vista pedagógico. La investigación es una estrategia de aprendizaje privilegiada que posee un enorme potencial, ya que promueve la búsqueda, la indagación, la creatividad, el descubrimiento,... que son elementos fundamentales que contribuyen al desarrollo de competencias. Sobre dicho

² Para elaborar la biografía escolar se siguieron ideas fundamentales de los siguientes autores (especialistas en metodología de investigación biográfica): Bertaux, 2005; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Pujadas Muñoz, 2002; Rivas Flores y Herrera Pastor, 2009.



trabajo giraba toda la propuesta pedagógica que comprendía la asignatura. Aquella investigación les sumergía en lo que Pérez Gómez et al. (2008b) denominan contexto de aplicación de conocimiento, es decir, un escenario en el que tenían que utilizar los conceptos aprendidos en la primera fase de la asignatura (teórico-práctica) para examinar un caso. De acuerdo con esos autores ese tipo de contexto propicia el desarrollo de aprendizajes significativos y/o relevantes.

“En los contextos de aplicación del conocimiento (las intervenciones técnicas, la producción artesanal, tratamiento clínico...) la motivación para aprender también puede considerarse intrínseca, pues el individuo se encuentra inmerso en el valor del conocimiento que usa para resolver problemas, solucionar situaciones, cambiar realidades, interactuar con eficacia en la vida cotidiana. El objetivo no es descubrir y crear, sino actuar pragmáticamente con eficacia en los escenarios problemáticos de la vida cotidiana, lograr una base estable de conocimientos y rutinas para la toma de decisiones sensata y para la acción eficaz. El conocimiento tiene en estos contextos un claro valor de uso” (Ibid.: 8).

El trabajo de investigación era el rotor sobre el que giraba y se materializaba el contexto de aplicación de conocimiento. A través de él se abordaba una realidad práctica, relacionada con la educación inclusiva, y se utilizaban los conceptos y las herramientas aprendidas previamente en clase (teoría), para escudriñarla.

A través del trabajo de investigación “hemos llevado la teoría a la práctica” (Alumno/a 11).

“Definiría esta asignatura como una asignatura que impartida de esta manera nos lleva a aprender desde la práctica a la teoría” (Alumno/a 32).

Trabajar sobre casos reales permite que el aprendizaje se desarrolle de manera manipulativa, competencial y pragmática.

“El trabajo de grupo aporta una visión realista a todos los conceptos e ideas que se trabajan en clase, por lo que lo veo muy útil a la hora de completar la asignatura” (Alumno/a 31).

Además, plantear el proceso de aprendizaje a partir de una actividad como aquella, otorgaba un rol proactivo al alumnado que les hacía afrontar el trabajo con un grado de involucración que repercutía favorablemente en la acción educativa. Entre otras cosas, porque cada grupo tenía la libertad de elegir el caso sobre el que realizar el trabajo de investigación, lo que, en ocasiones, disparó su “implicación y motivación” (Alumno/a 23), que son unos elementos tan importantes para suscitar aprendizajes potentes.

“La tarea del estudio de un caso concreto me ha parecido una idea fantástica y me ha apasionado el trabajo” (Alumno/a 20).

“Me ha encantado realizar el trabajo de investigación” (Alumno/a 42).





Cuando se indaga sobre problemas reales los aprendices se motivan más y aprenden mejor. Hacerles partícipes de una situación real les hará estar en mejor disposición a la hora de dedicarse profesionalmente a la enseñanza y de enfrentarse a situaciones similares en primera persona. En ese sentido, muchos destacan que el aprendizaje destilado de la experiencia les resultaba útil, entre otros, desde un punto de vista profesional.

“El trabajo de investigación que hemos realizado me parece muy buena idea, ya que es un ejercicio muy motivante y aprovechable para el futuro” (Alumno/a 29).

“Puede que haya sido una de las asignaturas que más me haya gustado de este trimestre, más que nada por el hecho de que ha sido de las asignaturas que más conocimiento práctico para una futura docencia he sacado” (Alumno/a 24).

El trabajo de investigación “me ha servido de mucho, he aprendido cosas que antes sólo podía ver desde el punto de vista del alumnado o del profesor, pero ahora puedo verlo desde un punto de vista crítico” (Alumno/a 26).

Crítico viene de criterio, la última evidencia pone de manifiesto que lo que se aprendía de esa manera (a partir del análisis de cada realidad), se hacía de manera argumentada.

“Me ha gustado mucho realizar el trabajo de investigación, ya que así hemos conocido a personas extraordinarias (...) y hemos podido ver cómo han pasado su etapa escolar, lo que nos ha hecho reflexionar” (Alumno/a 11).

Algunos grupos llegaban incluso a cuestionar situaciones que nos llevaban al abordaje de ideas y conceptos que no se habían considerado durante la fase Teórico-Práctica, lo que nos ayudaba a desarrollar nueva materia y a ellos les suponía una construcción más completa y exhaustiva de todo su aprendizaje.

Por otro lado, se ponía de manifiesto lo poco habituados que estaban a asumir verdaderamente el protagonismo y la responsabilidad del proceso de aprendizaje. A pesar de gozar de unas cotas de libertad muy importantes (para actuar y tomar decisiones) en dicho proceso, dicha libertad les resultaba incómoda (presumiblemente, porque estaban acostumbrados a seguir procesos pedagógicos más directivos). Sin embargo, como indica la siguiente evidencia la experiencia de aprendizaje planteada les empujaba a gestionar esa libertad y, como consecuencia, a madurar y desarrollar su responsabilidad al respecto (que era uno de los propósitos que se perseguía con la asignatura).

“El alumnado en principio ha podido tener la sensación de una libertad incómoda en ciertos grados, ya que era todo ambiguo. Esto ha hecho que el alumno madure adquiriendo responsabilidad sobre lo que ha hecho en clase” (Alumno/a 38).

Que el aprendiz posea autonomía y responsabilidad durante el proceso de aprendizaje es fundamental para que se produzca aprendizaje de calidad.





¿Por qué biográfica la investigación?

¿Por qué se eligió la metodología biográfica para realizar el trabajo de investigación? Se podía haber llevado a cabo una investigación sobre diversidad o educación inclusiva utilizando otra metodología. Desde un punto de vista positivista se podrían haber planteado estudios estadísticos sobre distintos aspectos relacionados con el tema. Y desde una perspectiva cualitativa, también se podría haber articulado otro tipo de estudio (etnográfico, estudio de caso, etc.). Sin embargo, se eligió la investigación biográfica porque posee una serie de valores añadidos que hacían que el proceso de aprendizaje incorporase un plus sustancial en distintos aspectos que resultaban enriquecedores. A continuación, se relacionan algunos de los más destacados:

1) Permite comprender una realidad de manera holística. A través de ella se puede entender la vida de una persona de manera compleja y exhaustiva, como dice Kushner (2002) en 3 dimensiones, lo que posibilita la comprensión de la historia de manera contextualizada, lo que a su vez permite el análisis del escenario (escolar, académico, institucional, etc.) en el que se desarrolla. La biografía es, por tanto, una lente que permite conocer una realidad vital concreta y, al mismo tiempo, interpretarla teniendo en cuenta las características del contexto en el que tiene lugar. Waller y Simmons (2009) lo comparan con la habilidad que poseen ciertas aves de enfocar sobre un objetivo concreto manteniendo la visión panorámica del entorno.

2) La investigación biográfica es humanizadora, activista políticamente y perseguidora de la justicia. Se trata de una metodología que posibilita la visibilización de historias que generalmente permanecen en la sombra, historias de personas que pertenecen a colectivos minoritarios que no suelen ser atendidas o que están olvidadas. Sacándolas a la luz se pretende la concienciación social y su abordaje. Una sociedad será tan avanzada como lo sea el último de sus ciudadanos y, por tanto, es de justicia que se pongan sobre la palestra las realidades de los más débiles o de quienes se encuentran en peores condiciones para tratar de solventarlas (Measor y Sikes, 2004).

Con las biografías se quieren despertar conciencias (Freire, 2002) y sensibilizar al conjunto de la comunidad, con el objetivo de promover una mayor participación y compromiso cívico. En esta asignatura, además compromiso educativo, provocando todo ello en el alumnado (futuros maestros y maestras) para hacerles ver que todos los días hay niños y niñas que tienen que afrontar en la escuela una serie de dificultades añadidas. Y que, por tanto, deberán luchar contra los distintos obstáculos que se encuentren para proporcionarles igualdad de oportunidades.

3) También es democratizadora, pues da voz a quienes no suelen ser escuchados. En ese sentido, construir la biografía a partir del testimonio de quien suele ser invisible, pretende ser una acción de empoderamiento que ubique en el espacio social a la persona protagonista de la narración, pero también poner en su sitio públicamente a los estamentos de la sociedad que corresponda.





Ciclo de Conferencias / Mesas Redondas

Dentro de esta fase se llevó a cabo un pequeño ciclo de Conferencias / Mesas Redondas que resultó muy interesante, ya que tuvieron un efecto positivo en el desarrollo global de la asignatura.

“Otro punto positivo a destacar son las conferencias que nos han permitido acercarnos a la realidad y nos han ayudado a ver lo que está sucediendo fuera de estas paredes” (Alumno/a 43).

La iniciativa la puso en marcha mi compañera, Lourdes de la Rosa, una excelente profesional, experta en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva, que todos los años lleva a cabo esta iniciativa y que amablemente invitó a varios colegas a participar en ella. El ciclo de conferencias / mesas redondas consistía en:

- A) La primera de ellas se denominaba: *“Habitantes invisibles de la Escuela”*. En ella, se dieron a conocer, de primera mano, las experiencias de tres personas que tuvieron que afrontar distintas dificultades durante su etapa escolar. Por un lado, el testimonio de un chico con parálisis cerebral que trabaja en una asociación de parálisis cerebrales de Málaga. Después la historia de una mujer gitana que consiguió sacar la carrera de magisterio y ahora trabaja en la asociación “Secretariado Gitano”. Y, por último, el relato de un muchacho marroquí que de joven fue Menor Infractor, pero que ahora trabaja como Educador de Menores en situación de protección. Todos sus testimonios ponían de relieve las distintas dificultades que tuvieron que afrontar en su infancia, en la escuela y en la sociedad para poder encauzar sus vidas como lo habían hecho. Sus historias de superación mostraban que si se contrarrestan adecuadamente los obstáculos que se presentan en el camino, se puede salir adelante, pero para ello distintos agentes tienen que poner de su parte, entre ellos el sistema educativo. Tras la mesa redonda se apreció una curiosidad, los tres ponentes se dedicaban profesionalmente a desarrollar una labor que conectaba con su historia personal. Trabajaban y daban sentido a su vida tratando de ayudar a personas que se estaban encontrando con los problemas y obstáculos que ellos tuvieron que afrontar en su momento.
- B) La segunda mesa redonda se denominó: *“Profesionales por la inclusión”*. En ella se contó con tres profesionales de la educación que trabajaban en distintos ámbitos (con lo que se pretendía proporcionar una visión más compleja y exhaustiva de la realidad): Dos de ellos eran maestros (uno de ellos en un centro de compensatoria) y el tercero educador social con una dilatada experiencia trabajando con niños y jóvenes en situación de riesgo. En sus disertaciones se pusieron de manifiesto todas las dificultades que como profesionales de la educación se han de afrontar para perseguir una verdadera inclusión de los educandos, pero también algunos de los elementos necesarios para avanzar en esa dirección.



3.3.3. Tercera Fase: Presentación del trabajo de investigación de manera didáctica.

Esta fue la última fase de la experiencia de aprendizaje. Con ella, se trataba de cerrar el círculo pedagógico que había comprendido la asignatura. Cada grupo pequeño disponía de algo menos de una hora para presentar su trabajo de investigación de manera didáctica. Cada grupo tenía libertad para gestionar su sesión de la manera que considerase más oportuna (se les recomendaba que le imprimiesen un carácter creativo, interesante, participativo, etc.). La mayoría dividía la sesión en dos partes: En la primera, se presentaba el estudio realizado. Y en la segunda, se impartía una clase sobre uno o dos de los conceptos más destacados emergidos en dicho trabajo. Aquella actividad suponía la culminación de todo lo llevado a cabo durante el semestre, por lo que la mayoría del aprendizaje construido durante ese tiempo debía ser utilizado para analizar públicamente la biografía escolar correspondiente y, además, se debían conjugar las competencias docentes oportunas para implementar toda la sesión (recuérdese que eran estudiantes de magisterio).

Por otra parte, a través de esa dinámica se compartían las diversas experiencias de investigación llevadas a cabo por los distintos grupos. Todas y todos se enriquecían porque se presentaban trabajos que versaban sobre realidades muy distintas. En aquel curso: Síndrome de Down, Gitanos, Parálisis Cerebral, Inmigración, Sordera, Trastornos de Conducta, Ceguera, Transexualidad, etc. Eso resultaba positivo porque ayudaba a visibilizar la diversidad que existe y a la que ellos, probablemente, tendrán que hacer frente pocos años después en las escuelas. En ese sentido, las exposiciones permitieron que aprendiesen unos de otros. Incluso cuando se realizaron exposiciones sobre un mismo hándicap resultaron provechosas porque cada caso es genuino y ponía de manifiesto una serie de aspectos singulares. Por lo que cada trabajo permitía comprender esa realidad de manera más holística.

“Creo que a través de los trabajos de investigación hemos aprendido mucho, ya que hemos podido analizar las experiencias de distintas personas con hándicap, incluso teniendo el mismo hándicap, ver las distintas caras de la moneda” (Alumno/a 12).

“El trabajo de investigación es un trabajo muy enriquecedor tanto para el grupo que expone como para los oyentes, a través de éste hemos tenido un ‘pequeño’ contacto con la realidad” (Alumno/a 4).

Algunos de ellos se daban cuenta de que habían vivido o viven en un mundo muy homogéneo y que, sin embargo, la realidad es mucho más heterogénea de lo que creían. Esa ruptura resultaba muy interesante, porque les abría los ojos y empezaban a ser conscientes de que se suele tener unos patrones de pensamiento homogeneizadores, por eso suele rechinar todo aquello que se sale de ellos. Entre otros, ése era uno de los propósitos de la asignatura, poner en crisis esos patrones para hacerles ver que, verdaderamente, lo natural es la diversidad y que, por tanto, se necesita empezar a construir unos nuevos esquemas mentales que se basen en el respeto y que comprendan la diversidad como una fuente de enriquecimiento personal y colectivo. Algunos alumnos dijeron que cursar la asignatura les había quitado la venda de los ojos y les había permitido ver lo que no eran capaz de apreciar antes:



“Me ha servido para romper los estereotipos que tenía en mi cabeza y aprender a mirar y oír con el corazón y romper las cintas métricas que regían mi vida. Gracias por quitarnos la venda de los ojos y enseñarnos a ver a las personas tal y como son, sin etiquetas” (Alumno/a 28).

“Creo que esta asignatura nos ha servido para ver más allá de lo que veíamos antes” (Alumno/a 15).

La asignatura nos “ha hecho abrir los ojos y los oídos hacia una realidad que no apreciábamos del todo” (Alumno/a 17).

También se manifestaba que habían notado cómo había evolucionado su pensamiento respecto a la diversidad. Ahora poseían una mirada más inclusiva. “Antes mi pensamiento era un poco diferente, ahora sé y comprendo que ningún niño es igual a otro” (Alumno/a 3). En última instancia, durante todo el semestre se trató de trasladarles la idea de que el trabajo del maestro no puede tener como límite las paredes de su aula, por el contrario, el docente que cree y siente un verdadero compromiso con la educación, y por ende con la sociedad, debe intentar desarrollar una labor transformadora sobre los elementos que obstaculizan su labor. Y para ello se pueden llevar a cabo distintas iniciativas. Una de ellas es hacer pedagogía social, es decir, trascender la clase y tratar de educar más allá de ella, modificando el imaginario social en torno a aquellos elementos que no se compartan (por ejemplo, la desigualdad, la injusticia, la falta de respeto, etc.). Ese mensaje parece que caló en algunos alumnos, que ya empezaron a ponerlo en práctica:

“Esta asignatura me ha supuesto un cambio de mentalidad, que antes no tenían tan solidificado. Un cambio en el sentido bueno. Ahora utilizo muchas técnicas para hacer ver a la gente el significado de inclusión y respeto y eso me gusta” (Alumno/a 6).

4. Trascendencia particular de la asignatura: dos casos concretos.

A lo largo del semestre se fueron gestando dos situaciones que al final del mismo se desvelaron reveladoras de la trascendencia que había tenido la asignatura en algunos casos particulares. A continuación, se va a narrar, de manera concreta y resumida, la relevancia que tuvo el proceso en dos alumnos: Cristóbal y Gerardo (pseudónimos).

A.- Cristóbal era una chico curioso, inteligente, participativo... que se involucró muy bien en la dinámica de clase desde el primer momento. Como ya se ha dicho, cuando se planteó el trabajo de investigación cada grupo debía localizar a una persona que durante su etapa escolar (en la etapa obligatoria) hubiese tenido que afrontar alguna situación de hándicap (para elaborar y analizar su biografía). En un principio, su grupo barajó distintas opciones, pero no lo tenían claro. Transcurridas un par de semanas, Cristóbal, con cierto recelo, planteó que quizá podían hacer el trabajo sobre la historia de su hermano. Su hermano, Raúl, al parecer tenía algunas dificultades a la hora de aprender, dificultades que la escuela no había sabido interpretar ni tratar en su momento y que, como consecuencia, había tenido unos efectos negativos en su progreso vital. Tras consultármelo, y estando todo el grupo de acuerdo, decidieron realizar el trabajo sobre la historia de Raúl. Cristóbal pidió una única cosa para ello: no quería que nadie de la clase se enterase de que la historia que ellos iban a trabajar





era la historia de su hermano. No es que se sintiera avergonzado, es que, de algún modo, se estaban poniendo de manifiesto algunos miedos que había en su interior y contra los que él (probablemente sin saberlo) ya estaba luchando. A l profesor le pareció que había que trabajar sobre aquella situación.

Transcurridas unas semanas se les animó a invitar a Raúl a formar parte de su pequeño grupo de investigación. Parecía de justicia que éste pudiese analizar con claves pedagógicas e inclusivas por qué había fracasado en la escuela. A todos les pareció una buena idea, incluido a Raúl, y así fue como se convirtió en un miembro activo de su propio estudio biográfico. Esa situación fue extraordinaria por distintos motivos: 1) Raúl, que había tenido una mala experiencia escolar (sin embargo, con 25 años no se resignaba y estaba estudiando Educación Secundaria de Adultos), se veía participando en el ámbito universitario de manera satisfactoria, lo cual le resultó anímicamente motivante. Y 2) Cristóbal fue modificando de raíz la manera de interpretar la situación de su hermano (de manera interna y de cara al público).

El semestre lo terminaron con una exposición-clase extraordinaria. Al inicio de la misma Cristóbal, emocionado pero firme, presentó la sesión y a su hermano, haciendo a todos ver que se sentía orgulloso de él por haber afrontado a lo largo de su vida tantas dificultades e injusticias. Y Raúl estuvo respondiendo a todas las preguntas que se le plantearon durante la sesión. Aquella exposición-clase fue sensacional por muchos motivos... En este escrito se quiere destacar la transformación que había vivido Cristóbal como consecuencia de la experiencia de aprendizaje que supuso la asignatura. De no querer abordar la historia de su hermano públicamente a hacerlo a las claras frente a su grupo de iguales y posicionándose al respecto con criterios. Había construido una forma de entender la diversidad sólida y se había empoderado de tal manera que empezaba a actuar al respecto de manera consecuente.

- B) Gerardo era un alumno que parecía tímido, pero que mostraba entusiasmo por las ideas que se planteaban en clase. Generalmente, participaba de manera discreta y prudente y siempre se posicionaba de manera moderada sobre las distintas ideas que allí se discutían.

Un día se planteó una situación de conflicto en clase. Una alumna decía que estaba siendo discriminada por algunos de sus compañeros porque era de etnia gitana. Esto ocurrió, aproximadamente, a mitad del semestre. Gerardo, que tenía una relación cercana con aquella alumna, abordó al profesor a solas y le dijo que no era cierto, que no había tal discriminación. Al profesor le sorprendió que fuese a contárselo, porque él era un muchacho que trataba de pasar desapercibido y “evitar líos”. Sin embargo, además de justificar su posicionamiento añadió que, aunque no lo pregonaba a los cuatro vientos, él también era de esa etnia y nadie lo había discriminado por ello.

Aquella disyuntiva se prolongó varias semanas y Gerardo, entendiendo que se estaba cometiendo una injusticia con el grueso de compañeros de la clase decidió posicionarse públicamente (esgrimiendo los mismos argumentos que había trasladado al profesor en privado) y para ello se desnudó identitariamente ante todos. Aquel gesto, además de loable y noble, estaba lleno de valentía. Él, que durante toda su vida escolar había mantenido en la intimidad su identidad étnica, en ese momento la hacía visible ante todos sus compañeros para combatir ante lo que él consideraba una





injusticia. Aquella situación evidenciaba a las claras que todo lo que se había trabajado en la asignatura le había animado a dar aquel paso.

5. Aspectos mejorables.

A continuación, se recogen algunas de las críticas y elementos de mejora que el alumnado planteó con respecto al desarrollo de la asignatura:

A.- Se critica que sólo se plantease una tutoría obligatoria.

Durante la segunda fase: Práctico-Teórica todos los grupos pequeños debían mantener, obligatoriamente, una tutoría con el profesor. Dicha tutoría consistía en que ellos le enviaban un avance de su trabajo varios días antes de la tutoría, el docente lo leía y el día que se encontraban les iba haciendo comentarios y sugerencias sobre todos los aspectos que se consideraban oportunos.

“Como única pega o factor un tanto más débil, diría que la tutorización y seguimiento del trabajo mencionado debería contar con más citas con el profesor, ya que la única que hubo fue de gran provecho para mi grupo” (Alumno/a 23).

Generalmente, se plantean dos tutorizaciones obligatorias para los distintos grupos de investigación. Pero aquel año distintas circunstancias impidieron cuadrar el calendario para poder realizar sendos encuentros. Sin embargo, todos los grupos sabían que podían ir a las tutorías ordinarias en cualquier momento, cosa que hicieron distintos grupos. El proceso no debe estar siempre tan pautado, a veces es bueno dejar que el alumnado pueda tener iniciativa sobre el mismo.

B.- Intentar que también participen los más tímidos.

“Con respecto a los debates, es cierto que hace falta fomentar la participación. Normalmente suelen hablar los mismos siempre. Creo que se podría pedir la opinión de los compañeros que son más tímidos para que también se expresen” (Alumno/a 25).

Ciertamente, dentro del grupo-clase había algunos alumnos que participaban de manera asidua en las distintas actividades que se realizaban. El profesor intentaba hacer participe a quienes no solían hablar a menudo, preguntándoles cosas, dándoles la palabra en los debates (aunque no la pidieran), etc. No obstante, se agradece la consideración y se toma nota para tratar de buscar estrategias para corregir esa situación en el futuro.

Un medio que ha venido resultando sorprendente y gratificante al respecto es la plataforma de enseñanza virtual que posee la Universidad. Cada asignatura posee un espacio web que cuenta con distintas aplicaciones. El docente o la docente suele poner en marcha las que considera convenientes en virtud de la propuesta que lleve a cabo. Aquel año (y en otros anteriores) se ha dado la circunstancia de que dicha plataforma ha resultado un medio de expresión y participación para algún alumno que suele ser más introvertido o no suele participar tanto en clase. A través de distintas herramientas de ese medio algunos de esos estudiantes se han animado a participar más en la asignatura.





C.- Visitar alguna experiencia educativa inclusiva para aprender de ella.

Se propone la visita a algún centro educativo en el que se trabaje de manera inclusiva para aprender de la práctica.

“Se podría realizar alguna salida, para ver en primera persona cómo se trabaja de forma correcta la inclusión en algún centro” (Alumno/a 41).

Esta idea es muy buena porque, además de aprender de dicha experiencia, lo estarían viendo con sus propios ojos y se convencerían de que es posible trabajar de manera inclusiva. Eso les animaría a intentarlo cuando estuviesen trabajando. El inconveniente que puede haber es que en la actualidad no se conocen muchos centros o maestros que verdaderamente trabajen de manera inclusiva. Por lo que, en primer lugar, el reto es localizar experiencias de ese tipo para, posteriormente, establecer un convenio de colaboración que permita la realización de dichas visitas (o de cualquier otra actividad que se considere oportuna).

6. Conclusiones.

En este apartado se presentan las ideas más destacadas que se sacan en claro a partir de la experiencia de aprendizaje analizada.

El modelo tradicional de enseñanza universitaria no se adapta a las necesidades y demandas de la sociedad actual. Se necesita transitar hacia un modelo pedagógico más vivencial, pero a la vez crítico y fundamentado, donde se desarrollen (conocimientos y) competencias que ayuden a los futuros profesionales a desenvolverse de manera óptima en su ámbito laboral.

Para transformar sustancialmente la docencia universitaria hay que realizar varios cambios. A continuación, se relacionan algunos de los más importantes: En vez de poner el énfasis en la enseñanza, se ha de poner en el aprendizaje (Gargallo, Morera, Iborra, Climent, Navalón y García, 2014), por lo que el foco de la propuesta debe cambiar de lugar. Eso implica que el protagonismo de la experiencia pedagógica debe recaer sobre el aprendiz (no sobre el enseñante), lo que conlleva tratar de involucrarle en ella, fomentando su participación, autonomía y creatividad. En el caso que aquí nos ocupa, protagonismo que comprendía asumir, de manera fehaciente, la responsabilidad del trabajo de investigación completo, desde la planificación hasta su consecución, culminando con la exposición didáctica. Eso quiere decir que, la principal labor del docente debe ser crear situaciones de aprendizaje con potencial, para sumergir al alumnado en ellas y que pueda desarrollar de la manera mejor y más completa posible todos los aprendizajes que se consideren oportunos. Del mismo modo, debe dejar de ser un mero transmisor de contenido para pasar a convertirse en un guía del aprendiz, un acompañante que le asesore, cuestione, haga reflexionar... durante la evolución del proceso (Mendia, 2013). Para llevar a cabo esa transformación, el profesorado universitario debe ser formado correspondientemente.





Las situaciones de aprendizaje deben dar cuerpo a escenarios y procesos de aplicación y creación de conocimiento y competencias. En ese sentido, el trabajo de investigación aquí planteado daba la oportunidad de revisar el conocimiento previo, aplicar lo estudiado y crear uno nuevo. Todo ello conjugado con el desarrollo de actitudes, capacidades, habilidades, emociones y valores para poder superar los desafíos que se planteaban. Cada alumno tuvo que activar y trabajar muchas de sus dimensiones y recursos (individuales y colectivos) para poder afrontar satisfactoriamente el reto planteado en la asignatura.

Del mismo modo, las situaciones de aprendizaje deben girar en torno a estrategias pedagógicamente potentes que procuren aprendizajes de calado (Stenhouse, 1987). En el caso que aquí nos ocupa, la investigación fue el eje de la propuesta didáctica. Investigar es una actividad que da mucho juego ya que combina distintas acciones enriquecedoras que resultan estimulantes: planificar (el proceso), diseñar (la investigación), estudiar (la teoría), explorar (el campo), registrar y procesar (información), interpretar (datos), elaborar (informes rigurosos, con lógica y sentido), reflexionar y sacar (conclusiones) en claro, etc. Y todo ello de manera colectiva, lo que enriquece intelectualmente el proceso, pero también contribuye a trabajar la dimensión colaborativa de cada uno. Establecer una estrategia pedagógica de este tipo provoca cuantiosos tipos de aprendizajes y contribuye al desarrollo de numerosas facetas del sujeto.

Por otro lado, que la investigación no se realice de manera etérea o en abstracto, sino sobre un caso real que ha tenido lugar en un contexto escolar auténtico, estimula el desarrollo de los aprendizajes planteados. Necesitamos que los aprendices universitarios se formen afrontando situaciones similares a las que tendrán que afrontar cuando comiencen a ejercer de manera remunerada (Díaz, Centelles, García y Fonseca, 2017).

Del mismo modo, partir de su centro de interés también favorece el proceso de aprendizaje (Decroly, 2006). En la experiencia analizada, la elección del colectivo o la temática concreta sobre la que trabajar (ceguera, transexualidad, autismo, minoría étnica, etc.), en muchas ocasiones, estaba vinculada a dicho centro de interés.

Por último, humanizar la investigación, indagando sobre el caso de una persona con la que se establece una relación personal, propicia una mejor disposición del alumnado a la hora de realizar el trabajo (Kushner, 2009) y, por tanto, dispone mejor para el aprendizaje, ya que los vínculos establecidos les implican. A partir del trabajo de investigación, generalmente, empieza a germinar un lazo emocional con el sujeto de estudio y hacia ese tipo de situaciones, que les sensibiliza al respecto. Ese sentimiento se incrementa aún más en los casos en los que el grupo decide realizar el trabajo de investigación sobre la historia de algún familiar, conocido o persona cercana. En esas circunstancias, la involucración emocional se multiplica y la experiencia de aprendizaje suele resultar enormemente satisfactoria para todas las partes.

Los aprendizajes suscitados como consecuencia de este tipo de propuestas tienen verdadera trascendencia para el desarrollo del sujeto en su entorno formativo, profesional y social.





Referencias bibliográficas.

- Belando-Montoro, M. y Tavárez, M. T. (2017). El perfil del docente en la educación universitaria de República Dominicana. Experiencia de una colaboración Erasmus Mundus entre la UCM y la UASD. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7. 164-185.,
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad: estudio de caso único sobre la construcción creativa de la identidad*. Madrid: Cince.
- Calderón Almendros, I. y Habegger Lardoeyt, S. (2012). Educación, hándicap e inclusión: una lucha familiar contra una escuela excluyente. Granada: Magina.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Decroly, O. (2006). *La función de globalización y la enseñanza: y otros ensayos*. Madrid: Biblioteca nueva (Ministerio de Educación y Ciencia).
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York: Touchstone.
- Díaz, J. A., Centelles, L., García, E. y Fonseca, J. L. (2017). La problematización de la enseñanza del análisis de procesos en la formación del ingeniero químico. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 7, 54-65.
- 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. *Revista Tejuelo*, 12, 26-45.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno de España editores.
- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M. J., Navalón, S. y García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 415-435.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*, Barcelona: Graó.
- Korthagen, F. (1999). Linking theory and practice. Changing the pedagogy of teacher education", *Educational researcher*, 28, 4-17.
- Kushner, S. (2009). Recuperar lo personal. En Rivas-Flores, J.I. y Herrera-Pastor, D. (coords.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 9-15), Barcelona: Octaedro.
- Kushner, S. (2002). *Personalizar la evaluación*. Madrid: Morata.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.





- Measor, L. y Sikes, P. (2004). Una visita a las historias de vida. Ética y metodología de la historia de vida. En Goodson, I.F. (ed.), *Historias de vida del profesorado* (pp. 269-295). Barcelona: Octaedro.
- Mendia, R. (2013). *Aprendizaje y servicio solidario: el acompañamiento educativo (Guía 6)*, Bilbao: Zerbikas Fundazioa.
- Parrilla Latas, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M. J. (2008a). *Aprender cómo aprender. Autonomía y responsabilidad: el aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: Junta de Andalucía y Akal.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M. J. (2008b), *Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad*. Madrid: Junta de Andalucía y Akal.
- Pérez Gómez, Á. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M. J. (2008c), *Aprender en la Universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Madrid: Junta de Andalucía y Akal.
- Perrenoud, P. (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Pujadas Muñoz, J. J. (2002), *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Coords.) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Stenhouse, L. (1984), *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada: dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Barcelona: Octaedro.
- Waller, R. y Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D. (Coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 55-74). Barcelona: Octaedro.

