



Revista Electrónica Interuniversitaria de
Formación del Profesorado

E-ISSN: 1575-0965

emipal@unizar.es

Asociación Universitaria de Formación del
Profesorado
España

Parrilla Latas, Ángeles; Sierra Martínez, Silvia
Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas
Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 1, enero-abril, 2015,
pp. 161-175
Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 161-175.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214381>

Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas

Ángeles Parrilla Latas, Silvia Sierra Martínez
Universidad de Vigo

Resumen

La tradicional investigación sobre educación inclusiva se está viendo sometida a análisis por un cuerpo creciente de orientaciones investigadoras que con origen en determinados movimientos sociales y académicos, reclaman una investigación inclusiva, una investigación comprometida con el desarrollo de modos de construcción de conocimiento participativos, justos y democráticos. Este artículo ofrece una contribución a la construcción de este tipo de investigación, analizando el proceso seguido por la comunidad educativa de 9 centros escolares de una misma localidad. El estudio, planteado por los participantes, supuso un proceso de análisis y acción participativa dirigido a analizar primero y sensibilizar después a la comunidad social y educativa sobre la importancia inclusiva o por el contrario excluyente que pueden suponer los momentos y periodos de transición educativa. El trabajo concluye planteando algunas reflexiones sobre el proceso seguido así como sobre la contribución de la investigación inclusiva a la mejora y el cambio social y educativo.

Palabras clave

Investigación inclusiva; educación inclusiva; investigación participativa; transiciones educativas.

Building an inclusive research on different educational transitions

Contacto

Ángeles Parrilla Latas, Facultad de CC Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, s/n. 36001 Pontevedra, parrilla@uvigo.es
La investigación "Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local para promover el cambio" en la que se basa este artículo está financiada por el Plan Nacional de I+D+i 2011. (Ref. MICINN-EDU2011-29928-Co3-01). Dir. Ángeles Parrilla (Universidad de Vigo).

Abstract

Traditional research on inclusive education is being subjected to analysis by a growing body of research guidance originating in certain social and academic movements, demanding an inclusive research, a research committed to developing ways to build participatory, fair and democratic knowledge. This paper provides a contribution to the construction of this kind of research, analyzing the process followed by the educational community of 9 schools in the same locality. The study, originated by the participants, was a process of analysis and participatory action aimed at analyzing first and then raise the social and educational community to the inclusive or exclusive force that educational transition periods can meaning.

The paper concludes by proposing some thought son the proceedings and matter son the contribution of inclusive research to the social and educational improvement and change.

Key words

Inclusive research; participatory research; inclusive education; educational transitions.

Introducción

Resulta paradójico que a medida que se ha ido desarrollando la educación inclusiva se haya ido sometiendo a un análisis crítico constante la contribución de distintas prácticas, filosofías y enfoques sobre la misma, ocupando en cambio un lugar secundario en ese escrutinio el papel de la investigación que se ocupa de dichos análisis. A través de las recientes revisiones de Göransson y Nilholm (2014) y McLeskey et al. (2014) sabemos sin duda de la complejidad, las debilidades y las diferentes orientaciones tanto conceptuales como empíricas y prácticas en el desarrollo de la educación inclusiva. Somos conscientes también del sesgo descriptivo atribuido a los estudios, de la debilidad en la evaluación del impacto de los procesos de inclusión educativa en la escuela, etc. Pero en cambio, podemos decir que la propia investigación, sus procesos, enfoques y marcos metodológicos, no se ha sometido al mismo análisis crítico hasta muy recientemente, habiéndose abordado la investigación sobre inclusión en cierto modo desconectada de la esencia misma de la idea de inclusión, desde presupuestos y marcos que no siempre son coherentes, señalando diversas voces cómo la investigación sobre inclusión ha promovido procesos y prácticas que en sí mismas no son inclusivas (Allan y Slee, 2008; Walmsey, 2001; Parrilla, 2009). De este modo se ha estudiado la inclusión desde metodologías y enfoques que aún siendo “científicamente” correctos, han perpetuado la desigualdad y promovido procesos excluyentes, por ejemplo ahondando en la habitual jerarquía entre investigadores e investigados, o silenciado las voces de los participantes en los estudios, que quedan sometidas al filtro de las voces académicas.

Frente a ello, con desigual presencia, pero con fuerza cada vez más notable, se ha empezado a hablar de distintos avances hacia una investigación inclusiva que se han ido desarrollando ya sea con origen en determinados movimientos académicos ya en movimientos sociales (Chevalier y Bucless, 2013). Estas aproximaciones a la investigación confluyen en el interés común por desarrollar una orientación alternativa a la investigación tradicional (Allan y Slee, 2012), preocupándose por el desarrollo de modos de conocer que sean socialmente justos y democráticos. Nind (2014a y 2014b) incluye en este grupo de orientaciones investigadoras, además de la investigación participativa y emancipatoria, que ya en 2001 identificaba Walmsey como orientaciones inclusivas, otros enfoques como la

investigación participativa basada en la comunidad, la investigación basada en la participación del alumnado, la investigación comunitaria, la investigación participativa feminista, la investigación acción participativa y el diálogo democrático.

Todas estas orientaciones a pesar de sus diferencias y peculiaridades lógicas han ido conformando un cuerpo de creencias y principios que definen los intereses de la llamada investigación inclusiva. En el centro mismo de todas ellas está la demanda de una orientación social para la ciencia, que dé cuenta de la complejidad de la sociedad actual, conectando la creación de conocimiento académico con la realidad, con sus múltiples actores y con la diversidad de perspectivas sobre la misma.

Estas distintas perspectiva coinciden en mayor o menor grado en su interés por democratizar la investigación, en romper con la tradicional dinámica de poder entre investigador e investigados al considerarse esta en gran medida excluyente, una relación que desautoriza a las personas bajo estudio que quedan sometidas al control de los investigadores. Las argumentaciones e ideas de Oliver (1997) y Barton (2011) reclamando desde finales de los 80 una relación de igualdad en la investigación (en los llamados estudios sobre discapacidad) apuntan en esta dirección que también la investigación participativa feminista plantea (Reinharz, 1992). Esto supone incrementar la participación de las personas implicadas en los procesos de investigación, maximizando su participación desde una relación de igualdad, en un proceso investigador que ha de ser netamente dialéctico. Puede así decirse de la investigación inclusiva que es una investigación que se desarrolla “con” los participantes, “por” los participantes o “para” los participantes, pero en todo caso no es una investigación “sobre” los mismos.

La autonomía y capacidad de los participantes en la investigación, así como el incremento de su competencia es otro de los referentes comunes en la investigación inclusiva que supone repensar la investigación desde un marco que reconoce y respeta diferentes formas de conocer y diferentes poseedores de conocimiento (personas en muy distinta situación social, profesional, vital). La investigación inclusiva está llamada a reconocer el estatus, la autoridad y competencia de toda persona, incluso la de aquellas en situación más vulnerable (por ejemplo niños y personas con dificultades de aprendizaje), exigiendo un acercamiento más creativo en los procesos de investigación y con los que promovemos la participación. El conocimiento que se construye así es un medio y un fin en la medida en que supone la capacitación y pretende a través de esos mismos procesos la emancipación de los participantes.

Las distintas formulaciones incluidas bajo el paraguas de la investigación inclusiva comparten la idea y la esperanza de que la investigación contribuya a la transformación y mejora de la realidad que se estudia. En contraposición a la investigación que tan solo observa y describe el comportamiento o las visiones de las personas sobre la realidad, la orientación aquí planteada se implica y compromete con la transformación y mejora social. Es por tanto una investigación que no puede calificarse de aséptica, ya que asume que para comprender y transformar la realidad social hay que sumergirse y participar en ella. La realidad social no puede ser aprehendida y transformada de modo auténtico desde fuera. Exige pues la comprensión y asunción de los procesos de cambio como procesos que para promover transformaciones deben ser gestados, asumidos y desarrollados con la complicidad y el aprendizaje mutuo de aquellos a quienes afectan los mismos.

Tomado en consideración estas ideas y principios, el concepto investigación inclusiva utilizado en este trabajo supone que los participantes en procesos de cambio orientados al desarrollo y mejora de la educación inclusiva, han de encontrarse activamente implicados en el estudio de dichos procesos. Su participación no puede limitarse a la de ser simples

informantes en el estudio sino que los mismos son parte integrante de todo el proceso, siendo co-investigadores en la tarea investigadora. La investigación inclusiva ha de ser además y sobre todo una investigación que promueve valores, actitudes y prácticas de investigación inclusivas. En nuestro trabajo los procesos de participación se inician con la propia decisión de la cuestión a ser analizada y continúa durante todo el proceso, con la recogida de datos, el análisis e interpretación de los mismos y su difusión, no finalizando hasta que se perfila un plan para acciones futuras.

Este artículo supone una contribución a la construcción de una investigación más inclusiva, planteando el proceso seguido en una comunidad socio-educativa implicada en el avance hacia una sociedad y escuela inclusivas. El estudio, planteado por los participantes en el mismo, en el seno de un trabajo más amplio, supuso un proceso de análisis y acción comunitarios pretendidamente inclusivos en sus procedimientos, que se dirigió a estudiar primero y sensibilizar después a la comunidad socio-educativa en una misma localidad sobre la importancia inclusiva o por el contrario el riesgo de exclusión que pueden suponer los momentos y periodos de transición educativa.

Una metodología de investigación inclusiva

Denominamos al proceso de investigación que aquí se presenta “A Estrada sin fronteras educativas” porque recoge la esencia y la meta pretendida en el mismo: eliminar las barreras y obstáculos, las fronteras, que los cambios educativos pueden suponer para la comunidad educativa. El título recoge además el nombre de la localidad -A Estrada (Pontevedra)- en que se desarrolla este estudio.

El trabajo surge en el seno de un estudio más amplio (puede verse un resumen del mismo en Parrilla, Muñoz-Cada vid y Sierra, 2013) que ha pretendido desarrollar planes de mejora con una perspectiva comunitaria para promover la educación inclusiva en A Estrada.

Dos de las principales características del proyecto más amplio que se dan cita en este estudio son, por un lado la vocación comunitaria del proyecto, esto es el compromiso de la educación inclusiva con la comunidad socio-educativa más allá de los centros escolares, y por otro el compromiso también con el desarrollo de una investigación inclusiva. Ambas características no obstante no pueden ser vistas ni presentadas como “estados”, sino como metas del proceso de investigación, como guías para el trazado de los distintos proyectos de cambio, que se han ido alcanzando progresivamente. De esta manera desde el inicio del proyecto en 2010 a la actualidad ha habido un cambio importante en la concepción y el desarrollo de procesos de investigación cada vez más participativos.

Vamos a presentar la información de este apartado organizada en torno a cuestiones que lejos de presentar una foto fija del estudio, nos permitan captar los aspectos nucleares del la investigación que han ido guiando su construcción como un proceso que aunque con limitaciones ha pretendido incrementar gradualmente el carácter inclusivo y participativo del mismo.

¿Quiénes participan en el estudio y hasta dónde llega la participación?

La participación en el estudio fue de carácter voluntario. Fueron invitados a participar, a través de distintas actividades de protagonizadas por la Red Inter.-escuelas AEI¹, los 12

¹ La Red Inter-escolar A Estrada Inclusiva (AEI) es una red creada en 2010 compuesta por los centros educativos de A Estrada que participan en el proyecto de investigación “Escuelas que caminan...” “citado previamente.

centros educativos de A Estrada², contándose con la participación de 9 de ellos: 2 Escuelas Infantiles (una de titularidad pública y otra privada); 4 Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria; 1 Centro Educativo Concertado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y 2 Institutos de Educación Secundaria. A ellos se unieron en las últimas fases del estudio diversas entidades comunitarias de carácter educativo y social de A Estrada³.

La participación en el proyecto supuso asumir que el proceso de investigación a desarrollar implicaba a los participantes en todo el proceso de investigación, desde la identificación del problema a la recogida de datos, pasando por la interpretación de resultados, y el diseño de distintos modos de difundir los mismos. Por lo tanto en este estudio los participantes no solo colaboran en la búsqueda de temas comunes sino que en gran medida guían y pautan la investigación. En la misma los investigadores externos hemos sido vistos como consultores e iguales, pero no como los poseedores de un control y experiencia investigadora superior, ya que la investigación se ha considerado un proceso dialéctico, un diálogo a múltiples voces, extendido en el tiempo del estudio, en el que la investigación en última instancia debe ser beneficiosa para los participantes.

¿Cómo se origina el estudio?

El estudio como se ha anticipado no surge desde una instancia externa que proponga el mismo. Es el profesorado de la red Inter.-centros de A Estrada inclusiva⁴ el que identifica las transiciones educativas como momentos críticos, como puntos neurálgicos para el desarrollo de procesos inclusivos o excluyentes. De hecho en 2011 uno de los centros participantes en A Estrada inclusiva, un CEIP, elabora un plan de mejora sobre las transiciones en el propio centro, y en 2012, las dos escuelas infantiles de la localidad abordan a través de un plan conjunto la transición del hogar a la escuela. Estos proyectos están por tanto en la base de este nuevo estudio, que retoma la cuestión previamente tratada en esos centros, pero la amplía al plantear la misma no como un proyecto interno a las instituciones sino como un proyecto Inter.-centros con claras implicaciones a nivel comunitario.

De este modo, es en la propia comunidad que luego acomete el estudio, la red de escuelas A Estrada Inclusiva en la que nacen las primeras ideas sobre este proyecto que es entonces presentado a los otros centros de la localidad no participantes en la red, siendo invitados a unirse al mismo en las distintas actividades y dinámicas para concretar y desarrollar el mismo.

¿Qué metas se plantea?

La meta final del estudio planteado ha sido la articulación de un proceso colaborativo, inclusivo, orientado al análisis, la concienciación y mejora conjunta de la forma en que se desarrollan las transiciones educativas en la enseñanza obligatoria en A Estrada, al considerarse las transiciones, como hemos señalado una cuestión y problemática que merecería la coordinación entre todas las escuelas y la comunidad local.

²Del total de los 12 centros educativos, declinaron la participación en este sub-proyecto 2 centros rurales de Educación Infantil y Primaria y 1 Instituto de Educación Secundaria.

³Participaron en el sub-proyecto “A Estrada sin Fronteras Educativas”, el ayuntamiento; asociaciones de padres y madres, y 3 asociaciones socio-culturales.

Las preguntas y cuestiones de investigación que se plantean se concretan en las siguientes:

- ¿Qué preocupaciones sobre las Transiciones plantean los distintos participantes en las mismas: alumnado, profesorado y familias?
- ¿Qué buenas prácticas sobre transiciones están desarrollándose en nuestros centros desde las que se pueda aprender y mejorar las mismas?
- ¿Cómo sensibilizar e informar de manera participativa a la comunidad socio-educativa sobre la importancia de las transiciones educativas?

Estas tres preguntas conforman las cuestiones a las que los participantes desean encontrar respuestas durante el desarrollo del proyecto o plan de mejora y son la base de los acuerdos, análisis y propuestas desarrolladas colaborativamente.

¿Qué procedimientos de participación se desarrollan?

El procedimiento metodológico para el desarrollo de *A Estrada sin Fronteras Educativas* difiere considerablemente de los modelos de participación tradicionales en los que grupos de expertos y grupos de participantes se implican en una relación en la que los expertos van señalando las pautas y procesos a seguir por los denominados participantes. En este caso, el procedimiento participativo desarrollado se ha articulado buscando siempre la construcción de relaciones horizontales entre los distintos participantes.

Además el trabajo desarrollado responde a una asunción de la investigación como proceso de cambio y mejora interesado no sólo en los resultados del estudio que se desarrolla, sino en el proceso de investigación en sí mismo: como mecanismo y estrategia de cambio. Este proceso es articulado colaborativamente entre dos tipos de participantes: los investigadores de la Universidad, externos al proyecto, y el profesorado y otros miembros de la comunidad directamente implicados en el estudio. Los participantes (ya sean profesores, padres, alumnos...) se convierten en investigadores participantes o en co-investigadores, según la demanda específica o fase del estudio. Esto genera un proceso pensado y articulado con los propios participantes. En el también en la dinámica de relaciones, el papel de los distintos participantes, y la forma de generar y co-construir conocimiento pretenden ser inclusivos en los términos mencionados más arriba.

En su desarrollo práctico esto se concreta en la creación de tres equipos de trabajo, Inter.-centros. Estos tres equipos diseñaron las cuestiones de estudio, las estrategias de recogida de datos; el proceso a seguir para analizar los datos y también diseñaron el proceso de sensibilización y participación comunitaria que como punto final del trabajo se articuló en torno a una Feria educativa denominada “A Estrada sin fronteras educativas”. El trabajo de estos equipos tuvo una duración de dos meses (marzo y abril de 2013), celebrándose un total de 4 reuniones con periodicidad quincenal.

Los tres equipos de trabajo contaron con una representación del profesorado de los distintos centros y etapas, los coordinadores en cada centro del proyecto marco en el que se inscribe este sub.-estudio y dos miembros del equipo de la Universidad. Un equipo trabajó la Transición de Familia a Educación Infantil, otro equipo el paso de la Educación Infantil a Primaria y el último abordó la Transición desde la Educación Primaria a Secundaria.

El Equipo Inter.-centros de docentes encargado de la Transición a Educación Infantil lo integraron un total de 11 profesionales (5 profesores de las dos escuelas infantiles, cinco profesores de los cuatro CEIPA y un miembro del equipo externo de investigación).

El equipo *Inter-centros* de docentes encargado de la Transición a Primaria lo integraron 9 profesores (8 profesores de los 4 CEIPA y un miembro del equipo externo de investigación).

El *Equipo Inter.-centros de docentes* encargado de la Transición a Secundaria lo integraron 13 participantes: 8 eran profesores de los centros de Primaria 3 profesores de la etapa de educación secundaria y 2 miembros del equipo de investigación de la universidad.

¿Cómo se diseña la recogida de datos participativa?

Los tres equipos, basándose en las propuestas de Wenger (1998) sobre el trabajo en comunidades de práctica (Wenger, 1998) siguieron un proceso colaborativo que supuso diversos pasos desde la reflexión y debate de los miembros del grupo sobre sus propias experiencias y las de sus centros (discutiendo y analizando la forma en que se afrontaban las transiciones) hasta el diseño y desarrollo de diversas actividades (para explorar e indagar conjuntamente y con mayor detalle sobre las percepciones y prácticas en sus propios centros educativos).

Tras el diseño de los instrumentos de recogida de datos, se trasladó al interior de los centros la recogida de información asumiendo el profesorado de los tres equipos, el desarrollo de las diversas actividades y estrategias de recogida de información diseñadas previamente sobre cada una de las transiciones. Estas actividades pretendían dar la palabra al alumnado, al profesorado y a la comunidad familiar para conocer e incorporar su percepción y vivencias de las transiciones, de modo que no sólo la perspectiva de los docentes, sino también la de la comunidad escolar en su conjunto, sirviera de marco de referencia para la determinación y consenso de líneas y propuestas de actuación futura.

Para ello se desarrollaron y pusieron en marcha en cada centro las siguientes estrategias diseñadas y guiadas por los propios profesores participantes en los equipos inter-centros:

- Relatos narrativos sobre las experiencias vividas en los momentos de transición. Se recogieron 165 relatos escritos por docentes, alumnado y familias.
- Encuestas con preguntas abiertas a docentes, padres y alumnado sobre su experiencia en las etapas de transición. Estas encuestas fueron elaboradas conjuntamente en los equipos de trabajo. Se recogieron un total de 333 encuestas.
- Técnica “Mensaje en una botella”, actividad a través de la cual los alumnos de una etapa que iban a transitar a la siguiente fueron invitados a enviar un mensaje a un alumno imaginario, planteándoles sus preguntas, dudas o temores sobre la nueva etapa a la que iban a acceder. Por su parte los alumnos de la etapa que les iba a recibir fueron invitados a escribir mensajes dirigidos a alumnos próximos a transitar a esa etapa explicándoles cómo es la nueva etapa, la adaptación a la misma, sus dificultades, etc. Se escribieron un total de 506 mensajes en una botella.
- Técnica del dibujo libre relacionado con la temática de las transiciones educativas. Se recogieron 208 dibujos realizados por alumnado de Infantil y Primaria.
- Un cuento sobre las transiciones educativas elaborado por el alumnado de un centro público de educación infantil sobre los momentos de cambio y adaptación.

Unido a ello se recogieron también datos provenientes de diversas fuentes de información secundaria, como informes, presentaciones previas sobre transiciones, programas educativos de centro sobre las transiciones, registros diversos, etc. Esta información fue usada para contrastar, cruzar o complementar la información obtenida de manera directa con las anteriores estrategias y actividades.

¿Cómo y quién analiza la información?

La información recogida en cada centro fue presentada en cada equipo inter-centros de docentes, tras un primer análisis del contenido de la información recogida (que fue realizado por el profesorado del centro que participaba en el grupo de trabajo). Así, se hizo un primer análisis de contenido en base a grandes categorías temáticas de análisis. El análisis, de acuerdo con las cuestiones de investigación, incluyó las siguientes categorías: vivencias y miedos de los participantes ante las transiciones; actuaciones exitosas desarrolladas en los centros para facilitar las mismas; y propuestas futuras para mejorar las transiciones. Estas categorías son las que se han respetado y se mantienen en el análisis de datos que se incluye en el siguiente apartado.

Tras el análisis de la información, el equipo inter-centros de docentes, llegó a acuerdos colectivos sobre el abordaje y mejora de los procesos de transición. Estas líneas identificadas como básicas para apoyar las transiciones, dieron lugar a un “decálogo” común sobre cómo deben afrontar profesores, familias y alumnado estos procesos de cambio educativo.

¿Cómo se hace partícipe a la comunidad de los resultados del estudio?

Los equipos de docentes, a la luz de los resultados obtenidos con la información previamente recogida diseñaron una *Feria Educativa “A Estrada sin Fronteras Educativas”*, que se celebró en la Plaza del Ayuntamiento y Alameda de la localidad, con la idea de crear un lugar de encuentro participativo que implicase a toda la comunidad (alumnos, familias, docentes, instituciones...) en el proceso de las transiciones (Sierra y Martínez, 2014). En esta Feria se presentaron y ofrecieron a los asistentes los resultados del estudio realizado y se les invitó a implicarse en el mismo.

Para ello, los tres equipos inter-centros de docentes, en colaboración con diversos miembros de la comunidad socio-educativa diseñaron distintas acciones para llamar la atención e invitar a la comunidad local a sentirse partícipe e implicada en los procesos de transición educativa. Entre estas actividades cabe destacar la elaboración de diversos posters para cada uno de los stands que se diseñaron y dedicaron a las transiciones en la Feria, tres dípticos con información básica sobre las distintas transiciones dirigidos a padres, alumnado y profesorado, así como la organización de la lectura pública en el seno de la Feria de “mensajes en una botella” y relatos de alumnado y familias, que de manera voluntaria hicieron los asistentes a la misma.

Resultados: buenas prácticas para facilitar las transiciones educativas

A continuación exponemos los resultados de nuestro estudio limitando los mismos, por problemas de espacio y para un mejor tratamiento de la información, a las prácticas identificadas como exitosas en su desarrollo en los centros por su adecuación para facilitar las transiciones y por su valor como líneas de intervención o propuestas futuras para mejorar las mismas⁵.

Este estudio constata en primer lugar cómo para dar respuesta a las distintas preocupaciones que las transiciones generan en la comunidad educativa, todas las escuelas participantes en el proyecto desarrollan estrategias o actividades, más o menos formales o

⁵ Pueden verse otros trabajos sobre los resultados de este estudio en Sierra y Parrilla (en prensa) y en Martínez, Raposo, Sierra y Parrilla (2014).

institucionales para apoyar y ayudar en el trayecto seguido por el alumnado, el profesorado y las familias. Con frecuencia estas actividades se circunscriben a la esfera interna de los centros, a acciones institucionales diseñadas para preparar al propio alumnado, e incluso a acciones concretas y específicas de profesores individuales, pero también hay acciones de mayor alcance y dimensión.

En todo caso, las prácticas desarrolladas coinciden en torno a una serie de temáticas redundantes en las que el concepto de transición lejos de ceñirse a los cambios específicos entre etapas educativas, es analizado y visto por familias y profesorado, como un proceso permanentemente abierto y presente en la vida educativa de los centros, familias y alumnos. Para hacer frente a esos cambios, un tipo de actividad común tiene que ver con *acciones orientadas a incrementar la comunicación entre profesorado y familias*. La importancia de trabajar estrechando vínculos con los padres, estableciendo relaciones cercanas con ellos como vía para promover transiciones positivas es sin duda una estrategia reconocida y valorada en los centros. Las experiencias relatadas coinciden en la importancia de abrir canales de trabajo, colaboración y relación personal con los miembros del entorno familiar del alumnado, organizándose sesiones informativas, entrevistas previas o tutorías personalizadas pero también itinerarios comunes de apoyo y ayuda, por ejemplo para el seguimiento individualizado de la transición.

Mantener canales abiertos y fluidos de comunicación entre el profesorado entre ciclos y etapas educativas es también una práctica común para promover transiciones positivas. En el discurso de los docentes participantes en el proyecto, hay coincidencias al afirmar que organizar reuniones previas con los tutores anteriores, planificar reuniones con los docentes del resto de ciclos y etapas para fijar contenidos mínimos, intercambiar experiencias y pedir consejo a otros compañeros del centro o elaborar informes individuales para cada alumno son estrategias que facilitan los momentos de cambio y transición del alumnado.

Otra de las actividades recurrentes entre los participantes de los diferentes niveles educativos, son las *acciones que pretenden facilitar la adaptación del alumnado* en base a intervenciones que ofrecen orientaciones sobre la nueva etapa, lo que implica y exige, y cómo transitar por la misma. Estas actuaciones incluyen algún dossier elaborado por el profesorado en el que ofertan apoyo ante miedos y preocupaciones del alumnado e intentan crear un clima de tranquilidad, seguridad y confianza que faciliten la llegada del alumnado a la nueva etapa.

Un grupo de acciones comunes entre el profesorado que aborda la transición del hogar a Educación Infantil y de ésta a Educación Primaria están orientadas al *trabajo con las familias y a la preparación conjunta del proceso de adaptación*. Actividades como realizar entrevistas individualizadas a los padres y reuniones previas al inicio del curso escolar con las familias de nuevo ingreso, planificación de visitas guiadas al futuro centro o acuerdos de pautas de intervención en casa para trabajar la autonomía del alumnado, el cumplimiento de tareas y normas de conducta, son acciones que se emprenden intentando transmitir un clima de seguridad y confianza al futuro alumno y a su familia, ofreciendo una imagen asequible y positiva del centro escolar y que aportan información significativa sobre el proceso de adaptación.

“Nosotras como educadoras intentamos que este periodo de adaptación sea lo más llevadero posible, tanto para los niños como para sus familias, por eso, si algo tenemos claro es que si contamos con la colaboración de las familias e con su actitud positiva, todo va a ser mucho más fácil” (Relato de docente de una Escuela de Educación Infantil).

“Llega Septiembre, otro Septiembre más... Las preocupaciones, las emociones, el miedo ante la llegada de nuevos niños/as... Lo que no cambia es el primer día de clase para las familias, incertidumbre sobre si colaborarán o con participación en el proyecto educativo del centro, ¿depositarán su confianza en las maestras?, ¿serán capaces de manifestar sus dudas de manera abierta y sincera?, y sobre todo, ¿lograremos que las familias y los niños se adapten a la nueva situación?... (Relato del Equipo Directivo de un Centro de Educación Infantil).

Específicamente para abordar la transición de Primaria a Secundaria, las acciones comunes entre los profesores si bien suelen tener un carácter más individual, suponen mantener abiertos los *canales de comunicación y diálogo del alumnado con el profesorado* de la etapa escolar que acaban de abandonar así como facilitar el contacto directo y continuo con los compañeros de Primaria e incluso con el Departamento de Orientación.

“Durante el último ciclo de Primaria, nosotros tenemos siempre presente que cuando pasen dos años tienen que cambiar de etapa. Trabajamos para facilitarles este tránsito y nos preocupa cómo puedan reaccionar. El primer año lo llevamos de una forma más relajada, pero el segundo año, y de una manera muy especial en el último trimestre nos sentimos algo preocupados por su paso al IES correspondiente” (Relato de un docente de 6º Primaria).

También los niños participan en esta tarea de ayuda:

“El año que viene vais a ir a 1º de Primaria y vais a subir las escaleras. Al principio da un poco de miedo: tenéis diferentes libros, tenéis que aprender a leer y escribir, hacéis sumas y restas y también copiados y dictados, usáis libretas de escritura y libretas de Mates. Y no usamos mandilón pero si usamos mochila. En 1º tenemos que esforzarnos mucho, hacer los deberes, portarnos bien y trabajar más que en infantil. ” (Mensaje en una botella de un alumno de 1º de Primaria).

Un último grupo de acciones comunes entre el profesorado son aquellas que informan de los cambios culturales y organizativos que el alumnado va a afrontar y que a la vez apelan a cambios en las culturas de los centros para facilitar las transiciones escolares. Por ejemplo algunas acciones que abordan la transición a Secundaria y entre ciclos de ESO están dirigidas a *explicar y transmitir al nuevo alumnado las características culturales de los centros de secundaria*: una cultura mucho más individualista, centrada en las disciplinas y orientada a los resultados. Las experiencias desarrolladas coinciden en señalar como acciones que facilitan los momentos de transición del alumnado las siguientes: explicarla realidad de la nueva etapa educativa y lo que ésta implica; organización de jornadas de convivencia para nuevos alumnos del Instituto, observación de conductas del alumnado ante situaciones desconocidas, creación de hábitos de estudio e incentivación del trabajo autónomo en el cumplimiento de tareas escolares fuera del horario lectivo y ayudar a gestionar el tiempo libre.

Por su parte, en el proceso de transición, para dar respuesta a los miedos y preocupaciones de sus hijos, las familias también inician distintas *acciones y estrategias*. Algunas centradas en la supervivencia, la socialización y el desarrollo de habilidades específicas con el fin de crear, en colaboración con la escuela, contextos de desarrollo infantil que apoyen el trabajo y la implicación conjunta en el proceso de transición.

“Soy una madre de 38 años, con una hija de 11. Mis pesares y dolores de cabeza los últimos días son los cambios que nos esperan e irnos a sufrir ambas. En septiembre comienza 1º de ESO. Tengo miedo: pienso que es grande... pero es pequeña; pienso que es fuerte... pero es débil; quiero que confíe en mí, que me cuente, que hable, que pregunte, quiero que sepa

que yo estoy aquí para todo; no sé cómo protegerla, cómo cuidarla... En este colegio donde estudia ahora tenemos siempre las puertas abiertas, saben cómo somos nosotros, podemos hablar del todo. Nos sentimos como en casa. Confiamos en los profesores, en los tutores. Sabemos que cualquier cambio es detectado inmediatamente por todos” (Relato de una madre con una hija en 6° de Primaria).

En consonancia con el colectivo docente, una práctica común desarrollada por las familias está dirigida a *establecer comunicación con el nuevo profesorado* y al establecimiento de vías de apoyo y protección ante los posibles miedos y temores de sus hijos. Además, el refuerzo de la comunicación padres-hijos en estos momentos se plantea como una acción muy importante, si bien los padres señalan en ocasiones su incapacidad para afrontar determinadas transiciones recurriendo a la búsqueda de apoyos expertos, de especialistas, en determinados casos en los que las transiciones suponen riesgos y exigencias que les sobrepasan.

La familia del alumnado que transita a Educación Infantil inicia acciones con el profesorado de *preparación conjunta del proceso de adaptación*, estrechando vínculos con los docentes y estableciendo relaciones cercanas con ellos como vía para promover transiciones positivas. Las experiencias relatadas por las familias coinciden en la importancia de establecer relaciones interpersonales en las que los progenitores manifiesten altas expectativas sobre sus hijos como aprendices y demuestren afecto e interés por su desarrollo personal y académico. Entre otras buenas prácticas para facilitar la adaptación del alumnado también destacan ofrecer una visión lúdica y positiva del centro escolar que despierte curiosidad e interés en el futuro alumnado o acordar pautas de intervención en casa para trabajar la autonomía del alumno y el cumplimiento de tareas y normas de conducta dentro y fuera del aula.

Por su parte, la familia del alumnado que transita a Educación Primaria coincide al afirmar que poner en práctica un estilo educativo que regule el comportamiento de sus hijos favorece una mejor adaptación a las exigencias escolares y una mayor satisfacción con el trabajo escolar. Este estilo educativo se caracteriza por propiciar situaciones estimulantes de aprendizaje que permitan la exploración, se planteen preguntas, aporten nuevos conocimientos o inculquen hábitos de trabajo; fomentar las recompensas internas o promover la conducta autónoma como buenas prácticas para facilitar la transición a Primaria del alumnado.

“Los premios conseguidos con esfuerzo les abrirán las puertas de todo conocimiento. Se enfrentarán a nuevos retos, desarrollarán habilidades con la motivación adecuada, asumirán pequeñas responsabilidades que les hará sentirse mayores. Como madre creo que con la motivación adecuada y un poquito de dedicación por nuestra parte, el aprendizaje es más fácil y gratificante. Valorar sus esfuerzos y mostrar interés por todo aquello que hacen les motiva para hacer más cosas, para mejorar y para sentirse más importantes y satisfechos con ellos mismos.” (Relato de una madre de 6° Primaria).

Por último, las familias en el proceso de transición a Secundaria inician actuaciones dirigidas a fomentar la adaptación de sus hijos y actuaciones con el profesorado. Las primeras intentan establecer vías de apoyo y protección ante posibles temores y miedos; explicar la realidad sobre la nueva etapa educativa y lo que esta conlleva (nuevos horarios, nuevas metodologías, nuevos profesores...) o acudir a especialistas en caso de que los alumnos demanden necesidades específicas. Las segundas se centran en iniciar canales de comunicación y diálogo con el nuevo profesorado así como actuaciones de colaboración y trabajo conjunto.

En síntesis, la apertura de canales de comunicación y diálogo -las actuaciones de colaboración, relación y trabajo conjunto, entre docentes y entre docentes y familias- es el marco más significativo y mejor valorado por esta comunidad educativa para el establecimiento de transiciones fluidas que potencien y estimulen la mejora educativa de centros educativos, alumnado y profesorado. También el establecimiento de vías de apoyo de carácter más personal e individual es una constante en las prácticas desarrolladas en los centros con el objetivo común de propiciar una cultura coherente compartida entre familia y escuela que favorezca la preparación del alumnado para una adaptación positiva al entorno escolar. Por último se puede hablar también de las actividades dirigidas a la propia transformación y revisión de las culturas escolares para hacer estas más acogedoras y sensibles a las necesidades del alumnado

Conclusiones e implicaciones sobre el proceso desarrollado

Queremos terminar este trabajo haciendo referencia no sólo a los resultados del estudio que acabamos de presentar, sino también al propio proceso de investigación desarrollado en el transcurso de este estudio.

En cuanto a la cuestión de las transiciones, este trabajo ha mostrado algunas ideas que sin pretender ser generalizables, si pueden ayudar a gestar y plantear actuaciones futuras sobre los procesos de transición educativa. La primera idea destacable tiene que ver con la ampliación del propio concepto de transición que de algún modo se perfila aquí. Las transiciones son consustanciales a la educación, la educación es un proceso de transición en sí mismo. Por eso acotar y limitar el estudio de las transiciones a las etapas y períodos de cambio “reglados” resulta insuficiente a los ojos de los participantes en este estudio que hablan y conciben las transiciones como procesos permanentemente presentes en la educación. Las mismas como hemos visto tampoco son procesos fáciles o cómodos, despiertan cuestiones y crean incertidumbres en los distintos participantes demandando un enfoque global y holístico para afrontarlas, que deje atrás los esfuerzos individuales e incluso institucionales como eje estratégico de las mismas.

En este trabajo se han propuesto además algunas buenas prácticas que podrían plantearse como elemento vehicular para la planificación y abordaje de las transiciones en educación. La primera de ellas tiene que ver con la concepción en clave comunitaria de todo proceso de transición educativa, argumentándose para ello el carácter socio-educativo, complejo, procesual y dinámico de las transiciones. Las transiciones educativas no son sólo momentos de cambio que suponen desafíos para el alumnado, sino también para sus familias, compañeros, profesorados, etc. Un segundo elemento incuestionable en la concepción metodológica de las transiciones en este estudio es el carácter dialógico y colaborativo desde el que deberían articularse los procesos de transición. Esta colaboración incluye las relaciones y propuestas inter-centros, pero también entre el profesorado y entre estos y la comunidad familiar. En tercer lugar hay acuerdo en las prácticas desarrolladas en los centros en plantear las transformaciones de la cultura escolar como fundamentales para hacer frente a los proceso de transición del alumnado, pero también de la sociedad. Se necesita una cultura que reconozca y valore el cambio y que se empeñe en responder a las distintas necesidades que las transiciones suponen y generan.

En relación al proceso de investigación desarrollado en este estudio, cabe plantear aquí cómo el proceso seguido en los centros y en la comunidad ha supuesto para los participantes el acceso a nuevas formas de aprendizaje que confirman la potencialidad de la construcción compartida y colaborativa del conocimiento y coinciden también con estudios previos (Nind, 2014b) que señalan el poder transformador de la investigación inclusiva. Es

así porque un proceso de investigación que se apoya en la colaboración, indagación compartida, diálogo compartido, análisis colectivo y reflexión conjunta, de distintos participantes que se alían y hacen frente común a las cuestiones que les preocupan, es una potente herramienta de cambio que puede instalarse y convertirse en un instrumento interno de mejora. Pero además queremos dejar constancia aquí del valor como promotora de cambios e innovaciones sociales que la investigación inclusiva puede tener en las comunidades en que se desarrolla. El proceso seguido que supone diseñar, analizar y tomar decisiones conjuntamente facilita y ayuda a los participantes a aceptar y asumir con menos riesgos el cambio, a salir de lo que se ha denominado la “zona de confort”. En este estudio el proceso seguido ha permitido además la movilización y organización social de estrategias concretas y conjuntas (como la Feria educativa) sobre una cuestión tradicionalmente abordada desde propuestas sectoriales y expertas.

Esta investigación por último, ha proporcionado un conocimiento auténtico, opuesto al conocimiento científico habitual también en las ciencias sociales. El conocimiento construido en este estudio es auténtico por los procesos de participación seguidos para construirlo, pero lo es también por el sentido dado al mismo para transformar la propia realidad. Por todo ello nos atrevemos a señalar que la investigación inclusiva puede convertirse no sólo en un instrumento adecuado para analizar la educación inclusiva, sino que a la vez puede ser vista como un instrumento capaz de crear oportunidades para la mejora y el cambio, para la transformación y el análisis de las prácticas existentes.

Referencias

- Allan, J. y Slee, R. (2008). *Doing Inclusive Research*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Barton, L. (2011) La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 25 (1), 63-76.
- Castro, A.; Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La mirada infantil sobre la transición educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 419, 28-31.
- Castro, A.; Ezquerro, P. y Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 537-552.
- Chevalier, J. M. y Buckless, D. (2013) *Participatory action Research. Theory and methods for Engaged enquiry*, New York: Routledge.
- Díez Gutierrez, E.J. (2013) Investigación acción participativa: el cambio cultural con la implicación de los participantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 16:3, 115-131
- Göransson, K. y Nilholm, C (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, 265-280
- McLeskey, J., Waldrom, N., Spooner, F. y Algozzine, B. (Eds) (2014). *Handbook of Research on Effective Inclusive schools*. New York: Routledge
- Martínez, M.E, Raposo, M. Sierra, S. y Parrilla, A. (2014) Building bridges to promote inclusive transitions. Lessons learned from a participatory study. European Conference on Educational Research, Porto (Portugal) Septiembre, 2014

- Menéndez, S.; Jiménez, L. y Lorence, B. (2008). Familia y adaptación escolar durante la infancia. *XXI, Revista de Educación*, 10, 97-110.
- Nind, M. (2014a). Inclusive research and inclusive education: why connecting them makes sense for teachers' and learners' democratic development of education. *Cambridge Journal of Education*, 44:4, 525-540
- Nind, M. (2014b). What is inclusive research? London: Bloomsbury Academic.
- Messiou, K. (2013) El compromiso con la voz del alumnado: uso de un marco de trabajo para abordar la marginación en las escuelas. *Revista de investigación en educación*, 11 (3), 97-108
- Miles, M. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis. A source book of new methods*, Beverly Hills, Sage.
- Oliver, : (1997) Emancipatory research: realistic goal or imposible dream? In C. Barnes y G. Mercer (eds.) *Doing disability research*. Leeds: Disability Press, 15-31
- Parrilla, A. (2009) ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-117
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M. y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 15-31
- Sierra, S. y Martínez, M.E. (2014). Las transiciones educativas vistas por la comunidad. II Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa (innovagogía), 23-25 de marzo.
- Sierra, S. y Parrilla, A. (en prensa) Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2).
- Reinharz, S. (1992) *Feminist methods in social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Walmsey, J. (2001) Normalization, emancipatory research and inclusive research in learning disability. *Disability & Society*, 16, 187-205.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Autores

Ángeles Parrilla Latas, Facultad de CC Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, s/n. 36001 Pontevedra, parrilla@uvigo.es
Catedrática de Universidad del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Vigo. Hasta 2010 fue profesora y catedrática de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación tratan principalmente cuestiones relacionadas con la Educación Inclusiva, los Procesos de Exclusión e Inclusión Social y Educativa y las Metodologías de Investigación Participativa

Silvia Sierra Martínez. Facultad de CC Educación y del Deporte. Universidad de Vigo. Campus A Xunqueira, s/n. 36001 Pontevedra, sierra@uvigo.es
es becaria del Subprograma de Formación de Personal Investigador (FPI) en el Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación (Campus Pontevedra) de la Universidad de Vigo. Es licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela y licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo. Su tesis doctoral en desarrollo está centrada en el ámbito de la educación inclusiva, conformando el absentismo escolar, abandono escolar temprano y fracaso escolar en la educación obligatoria su línea de investigación