



La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria

José F. Amiama Iburguren*, Nieves Ledesma Marín**, Javier Monzón González*

* Universidad del País Vasco, **Universidad Pública de Navarra

RESUMEN

El estudio de caso que aquí se presenta forma parte del proyecto de I+D+I: “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio” financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. En él se analiza un proyecto interdisciplinar realizado en 3º ESO de acondicionamiento de un espacio escolar realizado por el alumnado recabando el apoyo de diversas entidades de su municipio. En este trabajo se aborda, desde la perspectiva de la inclusión, el efecto de las medidas ordinarias de atención a la diversidad adoptadas en dicho proyecto vinculado al territorio y se parte de la hipótesis de que la participación y la toma de decisiones del alumnado en trabajos vinculados con el contexto facilita la inclusión de todo el alumnado. Tras la recogida de datos mediante un grupo focal con las profesoras implicadas en dicho proyecto y un cuestionario ad-hoc aplicado al alumnado se concluye que el reagrupamiento del alumnado, ampliando su grupo de referencia, y la realización de un proyecto interdisciplinar vinculado al territorio ha facilitado la inclusión de todo el alumnado al incrementar su participación en la toma de decisiones, al comprometerse con una tarea práctica funcional, al vincularse con el territorio y al mejorar su autoconcepto y su presentación en el grupo de iguales así como sus sentimientos de pertenencia a una colectividad.

Palabras Clave: escuela inclusiva, escuela vinculada al territorio, educación secundaria, necesidades específicas de apoyo educativo, metodología por proyectos.

La participación del alumnado en proyectos educativos vinculados al territorio: propuestas inclusivas en un centro escolar de secundaria

ABSTRACT

The case study presented here is part of the R + D + I project: “School included: planning and implementation of curricular educational practices linked to the territory” financed by the Ministry of Economy, Industry and Competitiveness. It analyzes an interdisciplinary project carried out in 3º ESO of conditioning of a school space realized by the students gathering the support of diverse entities of its municipality. From the perspective of inclusion, this paper deals with the effect of the ordinary measures of attention to diversity adopted in this project linked to the territory and it is based on the hypothesis that the participation and the decision making of students in works Linked to the context facilitates the inclusion of all students. After collecting data through a focus group with the teachers involved in the project and an ad-hoc questionnaire applied to the students, it is concluded that the regrouping of students, expanding their reference group, and the realization of an interdisciplinary project linked to the territory has facilitated the inclusion of all students by increasing their participation in decision-making, by committing themselves to a practical functional task, by linking with the territory and by improving their self-concept and their presentation in the group of peers as well as their feelings of belonging to a collectivity.

Keywords: inclusive school, school linked to the territory, secondary education, specific needs of educational support, methodology by projects.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la investigación “La escuela incluida: planificación y puesta en acción de prácticas educativas curriculares vinculadas al territorio” (EDU2015-68004-R) seleccionado y subvencionado en la convocatoria 2015 de proyectos I+D+I del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. En este proyecto liderado por la Universitat Jaume I de Castelló parti-

ciparon además la Universidad de Murcia y la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea.

Este proyecto de investigación se ha desarrollado en tres fases. En la primera se encuestó a los equipos directivos de 242 centros educativos sobre los recursos y apoyos a la diversidad en sus centros, en la segunda fase se amplió el estudio al profesorado y a las familias de 130 centros de la muestra anterior y en la tercera fase se realizaron tres estudios de caso. Uno de ellos,

Recibido: 25.04.2017

Aceptado: 29.05.2017

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.91-96>

localizado en la Comunidad Autónoma Vasca, es sobre el que versa este artículo.

Este caso se ubica en una ikastola concertada de secundaria obligatoria de Gipuzkoa cuyo equipo de profesoras decidió, con el apoyo de la dirección de su centro, la realización de proyectos interdisciplinares vinculados al territorio en cuatro asignaturas optativas de 3º ESO en las que se reunió al alumnado de dos aulas en un nuevo espacio compartido; algunos de ellos y ellas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE).

La concreción de los proyectos interdisciplinares que iba a realizar cada nuevo grupo de alumnos y alumnas fue responsabilidad del alumnado quién decidió el uso de ese espacio compartido e iba a acondicionarlo con el apoyo de distintos agentes del municipio. El alumnado decidió recoger la opinión de sus compañeros y compañeras del centro, mediante encuestas, y posteriormente contactaron con tiendas y empresas del municipio para buscar aquellos materiales que necesitaban para acondicionar dicho espacio. Fueron tomando distintas decisiones a lo largo del proceso y elaboraron un diario con las tareas y los compromisos.

Cuando estaba finalizando el proyecto interdisciplinar se recogieron las voces del alumnado y del profesorado implicado en esta experiencia, mediante grupos focales y cuestionarios, para analizar el grado de inclusión que podían favorecer estas medidas (proyectos interdisciplinares vinculados al territorio y reagrupamiento del alumnado), al participar el alumnado en el diseño y desarrollo de estos proyectos y al generarse nuevos grupos de interacción más allá del grupo de referencia del aula.

Marco teórico

La necesidad de un planteamiento escolar inclusivo ha sido suficientemente justificada por la comunidad científica de nuestro ámbito de conocimiento (Ainscow, 2000; 2012) y sin embargo parece ser más necesario que nunca seguir definiendo lo que implica la educación inclusiva ya que, en palabras de (Slee, 2012), se está divulgando una auténtica *verborrea académica* que termina por interpretar o traducir viejas prácticas con nuevos conceptos.

La escuela inclusiva supone creer en la necesidad de un cambio en la sociedad y en la escuela que incorpora una lectura crítica de la diversidad (Gimeno Sacristán, 2002) y la búsqueda de la justicia social y la acción liberadora (Freire, 1985) por medio de una reformulación del currículum y de la organización escolar mediante la resistencia creativa (Giroux, 2003; Hargreaves, 2003; Popkewitz, 1997).

Estas tradiciones pedagógicas confluyen en la necesidad de superar el modelo de escuela dual, diferenciada, pero también de un modelo de escuela compensatorio que pretende que el alumnado se adapte al contexto escolar.

El paradigma de la inclusión educativa conlleva dos premisas en paralelo: la respuesta a las necesidades de todo el alumnado en un contexto común donde los contenidos de aprendizaje estén al servicio de las personas y de su comunidad y, en segundo lugar, la necesidad de la participación de todos los agentes implicados en la educación en una acción transformadora e imbricada en su territorio que la acoge y a la que sirve (Subirats, 2013). Parte del principio de que cualquier persona puede ser generadora de servicios y bienes para la comunidad (Amado, 2001).

De los diferentes modelos de abordar la diversidad en la escuela el modelo inclusivo es el que permite trabajar en clave de transformación social, de lucha contra la desigualdad y de la promoción de valores de respeto y solidaridad (Kincheloe y Steinberg, 1999; Lozano, 2007; Bolívar, 2009). La participación del alumnado y la vinculación con el contexto próximo son con-

siderados como elementos nucleares del tratamiento de la diversidad para caminar hacia una escuela inclusiva (Ainscow, 2001; Essomba, 2006; Bolívar, 2009).

La escuela puede posibilitar el desarrollo de prácticas democráticas transformadoras mediante estrategias educativas de participación ciudadana que permitan conectarla con el territorio al que pertenece y al que pretende transformar (Torney-Purta y Barber, 2005; Bolívar, 2006). Para ello la escuela debe reconocer la diversidad de sus aulas, y en general de la sociedad, como un valor y no como una patología. La heterogeneidad que convive en las aulas enriquece cualquier proceso de aula siendo responsabilidad del centro escolar y, en concreto, del profesorado, garantizar la igualdad de participación y aprendizaje de todo el alumnado sin ser excluido de las actividades, recursos o estrategias (Echeíta et al, 2013).

Desde planteamientos educativos inclusivos, las medidas de atención a la diversidad tendrían que ser fundamentalmente preventivas, a priori y centradas en el grupo de alumnas y alumnos, aplicando como último recurso aquellas otras medidas paliativas, a posteriori y focalizadas en alumnado concreto con necesidades específicas de apoyo educativo; tal como plantea Mendía (1999). Las medidas que en esta investigación se analizan son, por una parte, la propuesta pedagógica de proyectos interdisciplinares donde todo el alumnado participa en la misma tarea aunque en distintas actividades en función de sus necesidades y potencialidades y, por otra parte, un nuevo reagrupamiento del alumnado más abierto y amplio que el grupo-aula de referencia que puede romper algunas miradas sesgadas limitadoras respecto a algunas personas y que puede facilitar nuevas relaciones entre iguales. Es decir, son medidas ordinarias de atención a la diversidad, preventivas, a priori y grupales en las que se posibilita que el alumnado con más necesidades de apoyo no se sienta estigmatizado ni excluido; lo cual tiene en cuenta los principios de la educación inclusiva y, además, beneficia a todo el alumnado (Ainscow, 2001).

También la participación del alumnado en el ámbito ciudadano permite una mejora considerable a nivel de rendimiento académico (O'Connor, Sanson y Frydenberg, 2012) ya que la inclusión de estas dinámicas de trabajo permiten desarrollar competencias generales que enriquecen el currículum. Por ejemplo, la organización del propio grupo-aula, a través de una asamblea, puede posibilitar la construcción y cumplimiento de normas, la mejora en la gestión de los conflictos cotidianos y la consecución de competencias de planificación, desarrollo y evaluación.

Estas competencias generales pueden ser favorecidas por experiencias de cooperación entre el centro escolar y el territorio que lo acoge (García y Villar, 2011; García, 2012) y pueden suponer además una ganancia adicional de mejora de la calidad de la educación que se ofrece. Es desde el modelo de escuela inclusiva desde el que la escuela puede ser un agente emancipador, promotor de cambio e innovación social.

Método

El proyecto de investigación se articuló en tres fases que comenzaron con una encuesta inicial, de corte cuantitativo, para realizar un primer mapeado/inventario de los recursos y apoyos a la diversidad existentes en centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Educación Especial, en las comunidades autónomas de las universidades participantes en este estudio.

En la primera fase de la investigación se realizó un muestreo fortuito, en el caso de la Comunidad Valenciana y País Vasco, y de elección experta en la Región de Murcia. De los 2.614 cuestionarios enviados se obtuvo respuesta por parte de 242 equipos directivos de diferentes centros educativos; lo cual corresponde,

aproximadamente al 10% de la muestra inicial. Es preciso señalar que en esta primera fase no era objeto de estudio la comparativa entre comunidades autónomas.

En la segunda fase participaron 130 centros educativos, el 54% de los que habían participado en la fase primera. Este dato permite poder generalizar los resultados a la muestra recogida en la fase anterior, aunque hay que ser prudentes en la generalización al total de centros de las comunidades autónomas que tomaron parte en este estudio. Se enviaron 21.175 cuestionarios a los centros, de los que 2.440 estaban destinados al profesorado y 18.735 a las familias. De entre ellos recibimos contestados 927 cuestionarios de profesorado (un 38%) y 3.845 cuestionarios de familias (un 20,5%)

La tercera fase de esta investigación es en la que se ubica el estudio de caso de la Comunidad Autónoma Vasca que se presenta en este artículo. En este estudio de caso (Stake, 1998) se adoptaron algunas medidas educativas adoptadas para valorar el grado de inclusión que posibilitaban. Estas medidas de atención a la diversidad consistieron, por una parte, en un reagrupamiento del alumnado de dos aulas de 3º de la ESO, ampliando el grupo-aula de referencia y constituyendo nuevos grupos estables y no estables y, por otra parte, en la realización de un proyecto interdisciplinar vinculado al territorio en el que el alumnado autogestionó un espacio escolar cedido por el centro.

En un primer momento se planteó al alumnado de estas aulas el reto y los objetivos del trabajo a realizar así como los consiguientes compromisos que asumirían. Después el alumnado indagó acerca de las necesidades del alumnado del centro respecto al uso que podían otorgar a dicho espacio. Elaboraron una presentación del proyecto que fue expuesta clase por clase y después elaboraron y pasaron una encuesta ad-hoc para recoger las opiniones del resto del alumnado. Tras esta recogida de datos, el alumnado de estas dos aulas empezaron a tomar distintas decisiones sobre el acondicionamiento del espacio. Para la consecución de los materiales que necesitaban se constituyeron grupos estables de alumnos y alumnas quienes se pusieron en contacto con tiendas, así como con empresas y con el Punto Limpio de Residuos del municipio. La última fase consistió en el acondicionamiento de dicho espacio a través de tareas manuales (elaboraron puffs de ganchillo, ...). El alumnado fue elaborando diarios para el seguimiento y la evaluación continua del proceso así como para ordenar las tomas de decisiones y evaluar la consecución de los compromisos adquiridos.

Objetivos

Una de las preguntas que se formularon como equipo de investigación giraba en torno al grado de inclusión que podía favorecer una medida como la de romper el grupo de referencia del aula constituyendo nuevos grupos de trabajo reuniendo al alumnado de diferentes clases. Se trataba de indagar sobre si la creación de nuevos grupos de trabajo era un obstáculo para el alumnado con más necesidad de apoyo o si, por el contrario, esto sería una oportunidad de crecimiento social e inclusión también para ellos y ellas.

La hipótesis de partida fue que la toma de decisiones por parte del alumnado y la interacción con los distintos agentes de la comunidad supone una ganancia también con respecto a la inclusión de este alumnado

En este estudio los objetivos que se plantearon fueron los siguientes:

1. Recoger las voces del profesorado y del alumnado valorando el proyecto interdisciplinar vinculado con el te-

ritorio que desarrollaron y que modificaba el grupo de referencia del alumnado.

2. Analizar las posibilidades y las posibles dificultades que conllevaba esta medida de cambio del grupo-aula de referencia para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE)
3. Conocer el valor otorgado por el alumnado a la estrategia de *toma de decisiones*, por parte de éste, en los trabajos en grupo desarrollados.

Participantes

En este trabajo se recoge las voces del alumnado de 3º ESO de un centro escolar (N=51, 26 chicas y 25 chicos), perteneciente a dos aulas, y también las voces de las cuatro profesoras implicadas en esta propuesta interdisciplinar vinculada al territorio.

En cuanto a la diversidad del alumnado, además de la diversidad propia de cualquier colectivo, se matricularon tardíamente dos alumnas latinoamericanas que desconocían el idioma vehicular del centro (el euskara); de manera que los apoyos en el aula se centraron en ellas.

Instrumentos y procedimiento

Con tres de las cuatro profesoras se realizó un grupo focal con el propósito de recoger las experiencias personales, percepciones, ideas y pensamientos en relación al tema objeto de estudio (Powell, Single y Lloyd, 1996); González, 2007; Krueger y Casey, 2000).

Teniendo en cuenta los objetivos del proyecto de investigación sobre escuela inclusivas e incluidas en su territorio, el contenido del grupo focal se centró en dos dimensiones que estaban basadas en los indicadores generales del proyecto de investigación:

1. La visión comunitaria (valores intereses comunes, sentido de pertenencia, reconocimiento diversidad y vinculación vida cultural territorio) y
2. La participación ciudadana (liderazgo compartido, cultura colaborativa, democracia y transformación social).

Para recoger las voces del alumnado se recurrió a un cuestionario ad-hoc que incluyó las cuestiones solicitadas por el profesorado implicado en dicho proyecto interdisciplinar que su alumnado estaba realizando; intentando acercarnos a la investigación-acción participativa (Bartolomé y Acosta, 1992; Rekalde, Vizcarra y Makazaga, 2011) que incorpora en los estudios las problemáticas detectadas por los propios sujetos investigados (Kemmis y McTaggart, 2013).

El cuestionario del alumnado, presentado en escala Likert de cinco opciones, estaba organizado en los siguientes ámbitos: las valoraciones de las actividades realizadas, del trabajo en grupo, de las decisiones tomadas y de los grados de satisfacción generales. Además de los ítems cerrados contaba también con dos preguntas abiertas que pretendían recoger información sobre los aprendizajes realizados y sobre el proyecto recogiendo las voces del alumnado sobre éste.

Los datos se recogieron, en el curso 2014/2015, cuando el proyecto interdisciplinar decidido por el alumnado ya se encontraba en una fase muy avanzada; únicamente restaba la colocación de lo construido para ese espacio compartido.

Resultados

A continuación se presentan las voces del alumnado y del profesorado participante en este estudio de caso en lo referido a su valoración del proyecto, de la metodología y la atención a la diversidad, de la toma de decisiones y de su relación con el entorno.

Tabla 1: Valoración del alumnado sobre el proyecto

VALORACIÓN DEL PROYECTO	1	2	3	4	5	Media	D.T
He sentido el proyecto como propio	3	7	19	14	8	3,33	1,089
Participaría a gusto en otro proyecto como este	1	1	8	14	27	4,27	0,940

El alumnado en los comentarios libres también han citado expresamente su valoración positiva de este proyecto: "Este proyecto me gusta mucho. Es el proyecto más hermoso que he hecho" (A-12c); "Ha sido bastante difícil pero lo he pasado muy bien" (A-39c); "La idea de este proyecto me ha gustado mucho" (A-47c).

También un 15 % del alumnado ha señalado que este proyecto ha superado sus expectativas: "Al principio no pensaba que saliera bien el proyecto por el espacio del rincón, pero ahora creo que saldrá bien, porque todos estamos haciendo mucho trabajo" (A-2c); "Aunque al principio no me ha parecido realizable, ahora me parece un proyecto bonito y original" (A-25c).

. Valoración de la metodología y de la atención a la diversidad

Las respuestas del alumnado y del profesorado en relación a esta cuestión parecen señalar que estas medidas inclusivas organizativo-didácticas les han sido provechosas. Incluso una alumna inmigrante de matriculación tardía ha llegado a manifestar: "Creo que esta ha sido una de las mejores experiencias de mi vida, aunque me ha costado un poco al principio pero me ha ido bien." (A-17c).

El profesorado también ha señalado que en este proyecto el alumnado con más necesidad de apoyos: "Se han arreglado mucho mejor" (P2-5min.55seg); seguramente por las actividades más abiertas del proyecto que han permitido visibilizar sus saberes y fortalezas y por las nuevas interacciones que ha posibilitado el grupo ampliado: "El secreto es que hay diferentes actividades. Por

. Valoración del proyecto interdisciplinar vinculado al territorio

La mayoría del alumnado dice haberse implicado en este proyecto. Solamente tres alumnos de 51 han asignado a éste la mínima puntuación (1 ó 2 sobre 5) mientras que un 80% del alumnado lo ha valorado bien o positivamente. A continuación se presentan las valoraciones que asignaron a dos ítems sobre sus valoraciones generales del proyecto:

ejemplo en este segundo proyecto, las chicas que han venido de fuera, se han encontrado de repente con ganchillo, son superbuenas y ahora son las responsables [de esa actividad] (P1-7min); "En el proyecto del RAP hay quien ha mostrado recursos para cantar o mostrar soltura aunque luego no tomara tanta parte en la elaboración de las letras" (P3-12min.15seg).

El profesorado también ha señalado la relevancia de este proyecto a la hora de conocer las actitudes del alumnado y de desarrollarlas en ese espacio compartido: "En este tipo de trabajo se detectan más fácilmente los déficits y habilidades. Normalmente lo que no se mide dentro del aula (trabajo en grupo, respeto, presentarte como eres delante de los otros...)" (P2-06min.40seg).

. Valoración del trabajo en grupo

En el trabajo en grupo se realizaron algunas actividades en grupos estables y otras en grupos no estables. Treinta y cinco alumnos (un 69 %) han valorado positivamente o muy positivamente (con una puntuación de 4 y 5 sobre 5) la configuración de los grupos estables; solo dos de ellos (un 4 %) han valorado negativamente esta configuración. El trabajo en grupos estables también ha sido valorado positivamente por el 57% del alumnado frente al 20% que lo ha considerado negativo (otorgándole una puntuación de 1 y 2 sobre 5). En las actividades que se han realizado en grupos no estables las puntuaciones negativas han sido inferiores (4 de 51); por lo que parecen que han valorado mejor los grupos no estables.

Tabla 2: Valoración del alumnado sobre el trabajo en grupo

VALORACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO	1	2	3	4	5	Media	D.T
Configuración de los grupos estables	1	1	12	22	13	4,04	1,058
Valoración del trabajo en grupos estables	3	7	12	22	7	3,45	1,083
Valoración del trabajo en grupos no estables	1	3	22	17	8	3,55	0,901

Un diez por ciento del alumnado ha incluido en sus comentarios libres una valoración positiva del trabajo en grupo: "Este proyecto me ha gustado mucho, el trabajo todavía no lo hemos acabado, pero tiene buena pinta. Ya que el trabajo en grupo es muy importante" (A-51c); "Me ha gustado mucho, y he aprendido varias cosas. Me gusta mucho hacer proyectos de estos. Me ha gustado mucho trabajar las dos aulas juntas" (A-14c). Y la mitad del alumnado ha señalado en sus comentarios libres algunos aprendizajes que han desarrollado en los trabajos en grupo: "Trabajar con algunas personas. He aprendido qué es un trabajo duro" (A-40a); "A andar en el trabajo en grupo, a aceptar las opiniones de la gente y a respetar a los de alrededor. A respetar el trabajo realizado por

los otros" (A-49a). "Si todas las personas participan, las cosas se hacen mejor y también más rápido" (A-20a); "El hacer trabajos en grupo, trabajar con gente diferente" (A-35a). En la misma línea se ha manifestado el alumnado con NEAE: "He aprendido a trabajar en equipo, a ayudar y ser paciente al momento de ayudar a mis compañeras" (A-17a).

. Valoración de la toma de decisiones por parte del alumnado

Un aspecto relevante en este proyecto interdisciplinar ha sido la toma de decisiones del alumnado en diferentes momentos en los grupos de trabajo. Presentamos a continuación su valoración sobre esta medida:

Tabla 3: Valoración del alumnado sobre la toma de decisiones

VALORACIÓN DE LA TOMA DE DECISIONES	1	2	3	4	5	Media	D.T.
He tomado más decisiones que en otras asignaturas	4	7	16	17	7	3,31	1,122
Me ha costado tomar decisiones	25	14	6	6	0	1,86	1,040

Casi la mitad del alumnado de 3º de la ESO (24 alumnos/as) han considerado que en este proyecto ha tomado más decisiones que en otras asignaturas frente al 22% (11) que han respondido negativamente a esta pregunta. Por lo que ha manifestado al alumnado, un 78 %, no le ha costado participar en la toma de decisiones. Ningún estudiante ha señalado que le haya costado tomar decisiones en los grupos.

Respecto a los aprendizajes relacionados con la toma de decisiones en los grupos el alumnado ha manifestado lo siguiente: "A funcionar mejor en el trabajo en grupo, a valorar las opiniones y a tomar decisiones con esas opiniones. A hacer ganchillo (para hacer los puffs)" (A-18a); "Ha sido muy importante ordenar y repartir el trabajo en grupo" (A-51a); "Trabajando en grupo y he tenido la opción de decidir y eso ha sido muy enriquecedor para mejorar el trabajo en grupo y las relaciones" (A-3a).

No obstante el trabajo en grupo y la constitución de grupos estables con reparto de funciones ha tenido sus dificultades. Este aspecto ha sido citado tanto por las profesoras como por el alumnado en sus comentarios libres. "Las dos dificultades han sido: la organización y hacer los grupos" (P2-04min.30seg). "La idea del proyecto es notable pero no me ha gustado el reparto de los grupos y lo del diario tampoco" (A-38c); "Que las actitudes de algunos no han sido adecuadas y algunos no se han tomado el trabajo en serio" (A-50c); "La gente ha dicho que los diseñadores no hemos trabajado, pero, hemos hecho más que mucha gente" (A-12c).

. Valoración de la relación con el entorno

Más de la mitad del alumnado de 3º de la ESO participó en la consecución de materiales del entorno para el acondicionamiento del espacio escolar (un 61 %). Estos han valorado su relación con el entorno de la siguiente manera:

Tabla 4: Valoración del alumnado sobre la relación con el entorno

VALORACIÓN DE LA RELACIÓN CON EL ENTORNO	1	2	3	4	5	Media	D.T.
Relación con las tiendas y empresas del pueblo para la obtención de materiales	1	2	7	15	6	4,63	1,341
Al principio me ha costado relacionarme con las tiendas y empresas del pueblo	9	6	8	1	2	4,10	2,071
Al final me ha costado relacionarme con las tiendas y empresas del pueblo	12	6	3	2	2	4,08	2,217

Un 68% de este alumnado ha valorado positivamente su relación con el territorio (21 alumnos/as) frente a un 10%. En referencia a los comentarios libres aportados por el alumnado, sólo una alumna ha citado algún aspecto concreto sobre la vinculación con el territorio. "No me he relacionado ni con el basurero ni con los del pueblo, pero por lo que veo, puedo decir que nos arreglamos muy bien. Al repartir los trabajos en los grupos, luego el ir viendo el fundamento de esos grupos no me pareció mal. En la medida en que al final todos los grupos están unidos se ve que nos estamos ayudando uno a otros" (A-23c).

Conclusiones

La experiencia educativa analizada en este estudio de caso, que consistía en un proyecto interdisciplinar vinculado con el territorio realizado en dos aulas de tercero de ESO, nos ofrece algunas claves interesantes para la participación y la inclusión del alumnado y, específicamente, en el reconocimiento de la diversidad y en la mejora del autoconcepto y el sentimiento de pertenencia en el grupo de iguales del alumnado.

La incorporación de las medidas ordinarias de atención a la diversidad adoptadas en este estudio han resultado ser propiciadoras de la inclusión del alumnado en el caso analizado (de todo el alumnado y, en especial, del alumnado con NEAE y, en particular, de las dos alumnas que estaban en proceso de aprendizaje del idioma vehicular de este instituto):

- el trabajo interdisciplinar en el que varias asignaturas han confluído para propiciar aprendizajes significativos en relación al currículum establecido, enriqueciendo aspectos

competenciales para el alumnado, visibilizando algunas de las fortalezas del alumnado y potenciando la vinculación con la sociedad en el contexto micro del alumnado, su municipio, y

- el reagrupamiento del alumnado juntando dos clases (grupos-aula de referencia) y posibilitando nuevos grupos estables y no estables dentro de ese nuevo grupo

Estas opciones han posibilitado una organización curricular más funcional disponiendo de más horas semanales para trabajar este proyecto interdisciplinar. Los proyectos contextualizados en el territorio, que surgen de las necesidades y decisiones del grupo de alumnos y alumnas, resultan más atractivos para alumnado. El alumnado de este estudio ha señalado que volvería a sumergirse en otro proyecto de este tipo. Han de ser lo suficientemente abiertos para que tenga cabida todo el alumnado participando en las tomas de decisiones y en las tareas del trabajo en grupo, en grados diferentes. El alumnado ha valorado positivamente esta oportunidad y ha señalado que no le ha costado tomar decisiones. Aspecto que también ha podido contribuir al sentimiento de pertenencia al grupo, al haber tomado decisiones y al haberse responsabilizado de un trabajo colectivamente.

Esta propuesta pedagógica que ha vinculado el currículum escolar con algunos recursos del entorno como tiendas, empresas y otras entidades sociales ha facilitado además la motivación del colectivo de adolescentes participante. En este sentido, el alumnado ha valorado muy positivamente que la tarea escolar estuviera relacionada con su entorno. También ha resultado estimulante para el alumnado que el espacio físico del proyecto no ha sido únicamente su aula habitual.

Las medidas adoptadas también han generado nuevas interacciones entre el alumnado, en una etapa evolutiva en la que tiene especial importancia el grupo de iguales. En base a los datos aportados por las profesoras y los estudiantes la re-estructuración de un nuevo grupo-clase más amplio no ha supuesto ningún hándicap para el trabajo escolar del alumnado, es más, se ha valorado positivamente esta estrategia.

El proyecto interdisciplinar en grupo ha generado oportunidades para que la mayor parte del alumnado (y también aquél con mayor necesidad de apoyo) se sintiera como participante activo, desde sus potencialidades y fortalezas, en estas dinámicas de trabajo y aumentara su autovaloración y su apertura a sentirse parte íntegramente de su grupo de iguales. Además en este proyecto al reconocer al alumnado desde lo positivo que aporta al grupo, y no desde el déficit, les ha ayudado a mejorar su propia autoimagen (incluido el alumnado de NEAE) así como las miradas de unos/as sobre otros/as, propiciando un clima de crecimiento y de transformación.

Aun así, obviamente han surgido dificultades entre el alumnado a la hora de realizar el trabajo en grupo; lo cual es algo habitual. Quizá sería preciso dedicar más tiempo al conocimiento previo dentro del grupo y a la configuración de los grupos y a los compromisos en el trabajo grupal concretando y definiendo las funciones de cada integrante en el grupo para reducir posibles conflictos intra e intergrupales. Convendría ahondar en los aspectos relacionales en el grupo, destacando la aportación de cada adolescente en los grupos y, por ende, en el proyecto global así como el respeto hacia cada persona integrante del mismo.

Al tratarse de un trabajo abierto y dinámico coordinado por el profesorado implicado, en base a las decisiones que iba tomando el alumnado, se ha ido transformando a medida que avanzaba el proyecto. El reto generado por la propuesta y la coordinación en la resolución de los problemas surgidos en el transcurso del mismo han incrementado las expectativas sobre el proyecto, retroalimentando positivamente a los agentes implicados a lo largo del desarrollo del proyecto.

A nuestro parecer, este tipo de propuestas metodológicas orientadas hacia la inclusión y hacia el desarrollo de aprendizajes competenciales para todo el alumnado sería conveniente que se difundieran y extendieran en los centros escolares. Los proyectos inclusivos, vinculados al territorio, además pueden aportar una visión comunitaria, un sentirse parte de la comunidad, compartiendo intereses comunes y reconociendo la diversidad y la participación ciudadana desde una cultura colaborativa donde el liderazgo está compartido en la toma de decisiones. Todo ello democratiza la escuela, construye ciudadanía e incide en la transformación social.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2012). *"Haciendo que las escuela sean más inclusivas: Lecciones desde la investigación internacional"*. Conferencia Marco en el IX Congreso Internacional y XXIX Jornadas de Universidades y Educación Especial Prácticas en Educación inclusiva. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusiva. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion)*. Disponible en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/RecursosParaLaInclusion/hezkuntza_inklusiboa_c.pdf
- Amado, A.N. (2001). "Why Bother? How persons with disabilities benefit as volunteers". *Impact*, 14 (2), 4-5.
- Bartolomé, M. y Acosta, A.R. (1992). "Articulación de la educación popular con la educación formal. Investigación participativa". *Revista de Investigación Educativa*, 20, 151-178.
- Bolívar, A. (2008). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Echeita, G., Simón, C. Sandoval, M., y Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Editorial MAD.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J. (2012). "Transformación del entorno". *Comunidades de Aprendizaje. Monográficos Escuela*, 8, 1-8.
- García, J. y Villar, C. (2011). "La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. La experiencia de La Estrella y La Milagrosa en Albacete" *Tendencias Pedagógicas*, 18, 207-232.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). "Hacerse cargo de la heterogeneidad". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 52-55.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, F. (2007). *Investigación Cualitativa y Subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. Mexico. Mc Graw Hill Interamericana.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2013) "La investigación acción participativa. La acción comunitaria y la esfera pública" (págs. 361-439). En Denzin y Lincoln (coord.) *Manual de Investigación Cualitativa. Vol. III Las estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied researchers*. Thousand Oaks, CA, EE.UU: Sage.
- Lozano, J. (2007). *Educación en la diversidad*. Barcelona: Davinci.
- Mendia, R. (1999). Gradación de medidas de tratamiento a la diversidad. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 1
- O'Connor, M.; Sanson, A. y Frydenberg, E. (2012). "The relationship between positive development during the transition to adulthood and temperament, personality, and educational outcomes". En Frydenberg y Reevy (eds.). *Personality, stress, and coping: Implications for education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Powell, R. A., Single, H. M., y Lloyd, K. R. (1996). "Focus groups in mental health research: enhancing the validity of user and provider questionnaires". *Int J Soc Psychiatry*, 42(3), 193-206.
- Rekalde, I., Vizcarra, M.T. y Makazaga A.M. (2011). "La aventura de investigar. Una experiencia de investigación-acción participativa". *Aula abierta*, 39 (1), 93-104.
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, J. (2013). "Una visión desde las políticas públicas en pleno cambio de época y con riesgos significativos de exclusión social". ATPS. *Revista Internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, 5, 13-26.