

Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado. Experiencias de investigación.

(Teaching and learning practices regarding to inclusive education in teaching training practices. Research's experiences)

Begoña Vigo Arrazola
Juana Soriano Bozalongo
Universidad de Zaragoza

Páginas 30-45

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 11-01-2014
Fecha aceptación: 01-02-2014

Resumen.

En un contexto caracterizado por la heterogeneidad de la población y por el funcionamiento homogeneizador de la escuela interesa potenciar la formación del profesorado basada en la investigación. Se estima el papel de la investigación en una formación crítica para responder a la diversidad. El artículo tiene como objetivo presentar la investigación sobre las percepciones de los futuros profesores acerca de las prácticas de enseñanza creativa e inclusiva, antes y después de un proceso de indagación llevado a cabo por los estudiantes, desde la interacción con profesores en ejercicio, con compañeros de clase y con las profesoras de la Universidad implicadas. La observación participante y la narración de los estudiantes son los métodos utilizados. El trabajo enfatiza los significados y la proyección que los estudiantes realizan ante distintas situaciones de enseñanza, en un contexto de formación inicial que fomenta la investigación. Asimismo refuerza el sentido de las experiencias de investigación y reflexión que podrían permitir superar las prácticas basadas en modelos de atención a la diversidad que refuerzan el déficit de los alumnos.

Palabras clave: *Formación de profesorado, Educación Inclusiva, Enfoque etnográfico.*

Abstract.

In a context characterized by the heterogeneity of the population and the homogenizer school performance interested enhancing teacher education based on research. The role of research in a critical training to respond to diversity is estimated. The article aims to present a research on student teachers' perceptions of creative teaching practices in responding to diversity, before and after a process of inquiry conducted by students from the interaction with practicing teachers, with peers class and the teachers of the University involved. Participant observation and narration of the students are the methods used. The paper emphasizes the meaning and the projection that students perform at various teaching situations, in the context of initial training that promotes research. It also strengthens the experiences of research and reflection that could help to overcome the practices based on models that reinforce deficit students.

Key words: *Teacher Education, Inclusive Education, Ethnography approach.*

1.-Introducción.

En un contexto global en el que la importancia de la formación del profesorado está en relación con el desarrollo económico, la preparación de los futuros docentes está siendo orientada desde una perspectiva más funcional que crítica (Beach y Bagley, 2012). El 'nuevo profesionalismo' está dejando atrás un modelo que priorizaba la formación del profesorado a partir de sus necesidades para avanzar hacia un modelo institucional, que se centra en preparar a los profesores para responder a las órdenes institucionales (Young, 1998, cit. en Zeichner, 2010). Un modelo basado en la hiper-racionalidad de los programas (Zeichner, 2010) que induce a la larga tarea de detallar la evaluación, mostrando en cada materia estándares e indicadores que dan cuenta de las competencias que el estudiante de maestro tiene que alcanzar para una situación prescrita. España no es ajena a estas tendencias que afectan a los sistemas de formación de profesorado en otros países.

Ante la situación referida, resulta interesado buscar alternativas que desafíen las limitaciones existentes (Zeichner, 2010). Muchos estudios sobre formación de profesorado en Estados Unidos han vinculado las buenas experiencias en la preparación del profesorado con el éxito de las prácticas de clase y el logro de los estudiantes (Darling Hamond, 2006). Entendemos que el conocimiento de nuestras experiencias, perfilado por los diferentes antecedentes culturales, contribuye a lo que somos y afecta a cómo entendemos el mundo; influye nuestras elecciones y nos separa potencialmente de otras (Adamson, 2012). Desde esta perspectiva, la formación inicial del profesorado puede ser una práctica generatriz en la que la investigación y, por tanto, la producción de conocimiento sean características propias de la formación y de la profesión de maestro, haciendo de ellas una actitud. Las experiencias de campo tempranas pueden capacitar a los futuros profesores (Coffey, 2010) para realizar diseños de prácticas desde lo que conocen en dichas experiencias.

Estas prácticas son importantes porque cuando los estudiantes vienen a las aulas de la Universidad llegan con las creencias y valores acerca de la enseñanza y el aprendizaje que ellos han tenido como estudiantes a lo largo de sus vidas (Darling Hamond, 2006). Sus creencias difícilmente cambian si no se les ofrecen experiencias que desafíen su validez (Feiman Nemser, 2001).

En un contexto educativo caracterizado por la homogeneización en la enseñanza, las prácticas inclusivas constituyen un reto. La inclusión es un tema controvertido y complejo, y en ocasiones el desarrollo de las prácticas inclusivas en las escuelas no es bien entendido (Ainscow, Both and Dyson, 2006), llegando a ser un elemento de tensión. Para poder avanzar en el proceso de formación de profesorado para atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, de acuerdo con Ainscow (2001), entendemos la necesidad de hacer extraño lo familiar y hacer familiar lo extraño. Hacer extraño el trabajo que realizamos nos lleva a pensar y a reflexionar, y hacer normal lo extraño forma parte de un proceso de cambio. En esta representación, la creatividad orienta la interpretación de la respuesta educativa a las necesidades de los alumnos en las aulas (Jeffrey y Craft, 2004) como una forma de enseñanza más inteligente (Jeffrey y Troman, 2013) que empieza por destacar formas alternativas de

hacer, de ver la discapacidad o el fracaso. La experimentación sobre prácticas creativas en educación (Beach y Dovemark, 2007; Craft, 2002; Jeffrey and Troman, 2009; Woods, 1993; Woods and Jeffrey, 1996;) puede contribuir a entender el sentido de una educación para todos, en la complejidad de cualquier situación educativa. Asimismo, de acuerdo con Chappell y Craft (2011), la conversación de aprendizaje creativo se interpreta como un medio de animar a un proceso de cambio.

La expresión creativa, la resolución de problemas o preguntas y maximizar los recursos son estrategias que, llevadas a cabo sistemáticamente, pueden capacitar el desarrollo creativo. La relevancia, la apropiación del conocimiento, el control del proceso de aprendizaje y la innovación son parte del aprendizaje creativo que resulta de la enseñanza creativa (Jeffrey, 2006; Troman and Jeffrey, 2007; Woods and Jeffrey, 1996). La relevancia se refiere al aprendizaje que es significativo para necesidades inmediatas e intereses de los alumnos, y para el grupo como un todo. A través de la apropiación del conocimiento el alumno aprende por sí mismo. De este modo, el aprendizaje creativo es interiorizado. El control del proceso de aprendizaje está en relación con la auto-motivación. En cuanto a la innovación, algo nuevo se crea, tiene lugar un cambio importante y un conocimiento más significativo.

En este artículo, la iniciativa que se presenta realiza la formación de los futuros profesores para dar respuesta a las necesidades de la población escolar, que en un contexto complejo como el actual son variadas e imprevisibles. La finalidad es comprender la importancia de la formación crítica de los maestros y profesores para poder responder a distintas situaciones de diversidad en las aulas desde una perspectiva inclusiva (Booth, Ainscow and Kinstong, 2002) y creativa (Beach y Dovemark, 2007; Craft, 2002; Jeffrey and Troman, 2009; Woods, 1993; Woods and Jeffrey, 1996). Se enfatiza su capacitación para apoyar las prácticas de enseñanza que faciliten el aprendizaje de una población heterogénea.

Las experiencias de investigación sobre alternativas a la homogeneización se interpretan como una oportunidad para que los futuros maestros puedan contrastar sus propias percepciones sobre la atención a la diversidad y desafiar el paradigma del déficit (Sleeter, 2008). Experimentar y explorar con planificaciones que combinan los distintos aspectos de la enseñanza y aprendizaje creativos pueden considerarse una alternativa en su preparación.

En este sentido, con la intención de facilitar a los futuros maestros que puedan avanzar hacia prácticas de atención a la diversidad desde una perspectiva creativa, interesa comprender el impacto que ejercen las experiencias de investigación en la formación inicial. En este estudio se exploran sus percepciones sobre las prácticas de enseñanza creativa. En un contexto que promueve la investigación en la profesión de maestro y que anima a descubrir planteamientos de enseñanza alternativos en una escuela para todos, las cuestiones de investigación han sido (1) identificar percepciones de los futuros maestros sobre las prácticas de enseñanza creativa en el grupo clase que faciliten la participación y el aprendizaje de todos los niños; (2) conocer el impacto de la experiencia en investigación en la formación del profesorado.

2.-Metodología.

En un contexto centrado en el interés de que los futuros maestros sean capaces de atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva y crítica, los estudiantes están implicados en un proceso de investigación sobre prácticas de enseñanza 'alternativas' que faciliten la participación de todos los alumnos. La identificación de actividades creativas durante su período de prácticas escolares, de forma individual, y la selección posterior en el contexto de la Universidad, en pequeño grupo, posibilitan un proceso de experimentación, intercambio y reconstrucción acerca de estas prácticas.

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

- Describir cuáles son las percepciones de los estudiantes de maestro sobre prácticas de enseñanza creativa en una escuela inclusiva.
- Identificar sus valores sobre las prácticas de enseñanza creativa.
- Conocer cuál es la evolución conceptual acerca de las prácticas de enseñanza para una población heterogénea a través de estas actividades.
- Reconocer la tensión que proporciona el contexto de políticas y prácticas de atención a la diversidad.

Se opta por un diseño etnográfico basado en el análisis de incidentes críticos (Jeffrey y Woods, 2003) a partir de la narración y de la observación participante.

Los participantes fueron 120 estudiantes de dos grupos de 2º curso, en la asignatura de "Atención a la Diversidad", del Grado de Maestro de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. La asignatura considera, de modo específico, el estudio de la atención educativa en un aula con alumnos que presentan distintas necesidades. Se desarrolla a lo largo del segundo cuatrimestre del curso, después de la realización de las Prácticas Escolares I. Los estudiantes son participantes activos en el proceso de investigación al reconocer su implicación en el proceso de análisis, reflexión y contraste de perspectivas acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo. Los maestros de Educación Primaria son participantes en cuanto que forman parte del contexto estudiado.

Desde una perspectiva basada en el interaccionismo simbólico se pretende explorar cuáles son los modos en que los estudiantes de maestro gestionan sus intereses frente a situaciones ambiguas y conflictivas (Woods 1996), como la atención a la diversidad en la escuela desde una perspectiva creativa.

Los métodos cualitativos permiten recoger y contrastar la información a lo largo del proceso. Como estrategias de investigación para examinar las diferentes perspectivas de los estudiantes se incluyen la narración y la observación participante. La narración resulta de los textos escritos que recogen el análisis de la información obtenida desde la expresión escrita y la imagen, a partir de la selección de incidentes críticos durante el periodo de prácticas escolares. Los estudiantes pueden utilizar distintos lenguajes como representación de la realidad que a su vez les capacitan para el análisis y la investigación etnográfica en su realidad profesional (Gutiérrez, 2011).

El texto libre (Freinet, 1973) se toma como instrumento de investigación (Pareja y

Delgado, 2006). La expresión escrita libre facilita que los estudiantes puedan transmitir sus percepciones sobre distintas situaciones de enseñanza creativa. La lectura de las mismas ante el resto de los componentes y las interacciones que éstas generan contribuyen a la ampliación de los significados que subyacen tras una primera interpretación.

La fotografía posibilita a los estudiantes que puedan expresar su comprensión de la enseñanza creativa, reflexionar sobre la misma y reconstruir dicha comprensión desde su experiencia. Igualmente, permite que éstos puedan crear e introducir contenidos (Rayón y de las Heras, 2011). Los estudiantes participan de forma activa en un proceso de investigación con las investigadoras, pudiéndose llegar a un aprendizaje compartido (Harper 2002; Pink 2007; Cottle, 2011). Estas imágenes constituyen un instrumento exploratorio que permite conocer cuál es el significado que atribuyen a acciones creativas que facilitan la atención a la diversidad. Es una herramienta que puede facilitar la comprensión de diferentes realidades y experiencias.

Recogida de la información

Durante su periodo de prácticas escolares, los estudiantes seleccionan imágenes y explican el sentido de las mismas desde el punto de vista de la creatividad y la atención a una población heterogénea. Posteriormente, en el desarrollo de la asignatura en la Universidad, intercambian y justifican con sus compañeros el sentido de la selección realizada. A lo largo de este proceso, las investigadoras desarrollan la observación participante.

Identificación de situaciones creativas

Así, la recogida de la información comienza con los análisis realizados por los estudiantes durante su estancia en los centros de prácticas escolares. Se les solicitó la toma de información sobre situaciones que les resultasen creativas en el proceso de enseñanza. Se propusieron las imágenes (Flick, 2004) como primer instrumento de recogida de información. No obstante, también se consideró la expresión escrita en un doble sentido: como instrumento complementario para explicar el contexto y el sentido de las fotografías seleccionadas, y como único instrumento en los casos en los que la toma de imágenes no pudiera realizarse.

Intercambio de representaciones y significados

Posteriormente, al inicio de la asignatura, los estudiantes presentan, intercambian y contrastan la información recogida durante las prácticas escolares. En grupos de seis, cada estudiante explica y justifica la selección realizada. Las imágenes son vistas en el contexto social y cultural (Banks, 1995) de la producción de la imagen. Así pueden dar más ideas de las relaciones sociales y los significados (Thomson 2008; Cottle, 2011). Pedimos a un estudiante de cada grupo que haga de secretario y se encargue de recoger la información aportada por el autor de la fotografía o el texto. Igualmente recoge las interpretaciones que hacen los demás miembros del grupo con las decisiones finales en torno a las imágenes y los textos seleccionados.

Las fotografías tomadas por los estudiantes y los textos escritos constituyen un conjunto de datos que son negociados de forma colaborativa (Edwards y Mercer, 1996), teniendo en cuenta cada una de los contextos particulares.

Las fotografías son utilizadas para promover discusiones, reflexiones, comentarios y observaciones (Banks, 2007). De acuerdo con Luttrell (2010: 225, cit. en Cottle,

2011) una imagen particular puede representar múltiples perspectivas e interpretaciones. Por tanto, la discusión de distintas voces puede poner en juego contextos particulares de voz pedagógica (Thomson, 2008; Cottle, 2011). Tanto la imagen como el texto no son neutrales; dan mensajes y la audiencia los interpreta de diferentes maneras. Cada uno lo mira proyectando sus valores, biografías, culturas y trayectorias (Rose, 2007). Una característica esencial de una imagen es su audiencia y la manera en que ésta ve y lee la imagen (Fiske, 1995, cit. en Cohen, Manion y Morrison, 2011). Consideramos las imágenes visuales como “contar una historia”, como un discurso, más que como una realidad objetiva. Las imágenes crean su propia forma representacional y simbólica.

La interacción, el intercambio y la discusión sirven para el proceso de selección y explicación del sentido de las situaciones elegidas. Posteriormente, los estudiantes preparan sus propias propuestas sin perder de vista la conversación de aprendizaje creativo como un medio de animar a un proceso de cambio (Chappell y Craft, 2011).

De este modo, consideramos la relación entre imagen, voz y narrativa (Luttrell, 2010) para estudiar los vínculos y los cambios en las percepciones de los estudiantes.

Este proceso se desarrolla a lo largo de diez sesiones de dos horas de duración cada una de ellas, durante un semestre académico. En el transcurso de las sesiones, las investigadoras recogen y aportan información acerca de la atención educativa a todos. Los estudiantes analizan los dilemas y cuestiones de las situaciones creativas que facilitan la enseñanza con un grupo heterogéneo.

La recogida final de la información tiene lugar tres semanas antes de que termine la asignatura.

Análisis de la información

El análisis de la información se realiza con el interés de entender qué es para los estudiantes una enseñanza creativa. Sus valoraciones fueron usadas como datos del estudio y analizadas por las dos investigadoras. Las bases de la enseñanza creativa (Jeffrey, 2006; Troman and Jeffrey, 2007; Woods and Jeffrey, 1996) nos ayudan a analizar y a estructurar la información recogida a partir de contenidos y temas (Pink 2007) presentes en la narración.

Tomamos como referencia la propuesta de Woods and Jeffrey (1996) acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo. En ese sentido fue posible identificar las bases de enseñanza creativa.

El análisis de la información pasa por un proceso de pre-categorización, contraste y categorización.

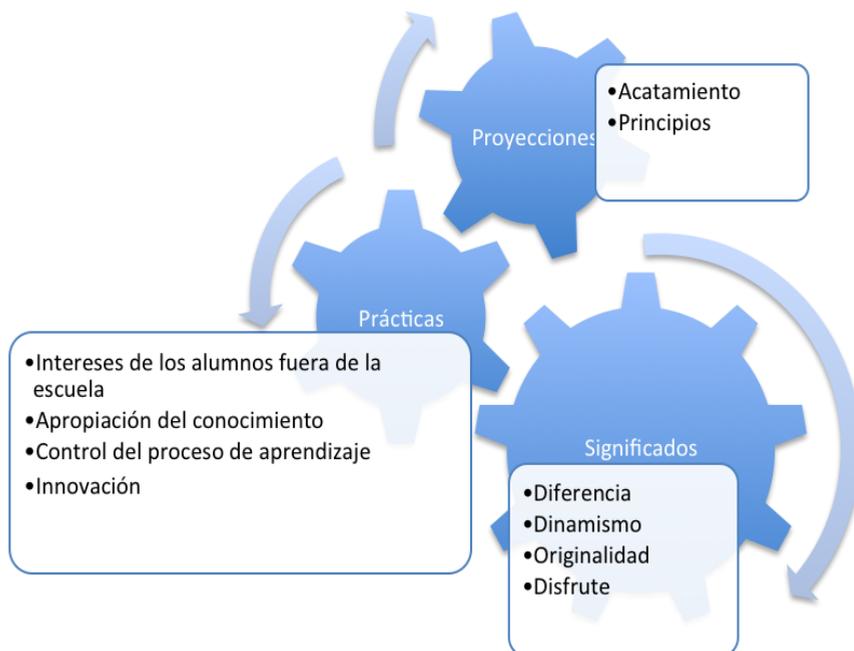
3.-Resultados.

3.1.-Las voces de los estudiantes.

Para comprender el sentido de las voces de los estudiantes de maestro es necesario considerar cómo sus textos indican, en primer lugar, la escasa presencia de prácticas creativas. No obstante, el análisis de la información refleja cómo identifican diferentes ejemplos de actividades que posibilitan el pensamiento de los niños, sin perder de vista el seguimiento del progreso en los logros escolares. Por ejemplo, la elaboración de un libro viajero, un libro de vivencias de los propios niños, un diario, el análisis de

un cuadro, el uso de la pizarra digital, la realización de trucos de magia, la creación de un programa de televisión, la representación de otros momentos históricos o la expresión musical; son actividades que, en sí mismas, posibilitan el pensamiento de los niños. Los estudiantes reconocen que estas actividades permiten conectar la vida en la escuela con los intereses y las motivaciones de los niños externas al aula, propias del mundo en el que viven (Booth, 2011). Son actividades que, en palabras de los estudiantes son “originales”, “creativas” y “diferentes”, que ofrecen la oportunidad de trabajar contenidos escolares a partir de los intereses y necesidades de los alumnos. Son actividades que permiten pensar y participar desde el nivel en el que se encuentran. Asimismo, posibilitan que los niños sean más conscientes de su aprendizaje. Son actividades creativas (Jeffrey, 2006; Troman and Jeffrey, 2007; Woods and Jeffrey, 1996).

El análisis permite reconocer el significado que los estudiantes atribuyen a las prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo, y las prácticas creativas. Asimismo, se muestra la proyección que reflejan sus percepciones de las prácticas de enseñanza para todos.



3.2.-Significados: Entre la diferencia y el disfrute.

Los estudiantes explican las situaciones creativas a partir de la diferencia, el dinamismo, la originalidad y el disfrute. Las actividades son creativas en sí mismas porque son distintas, dinámicas, originales, y divertidas.

La *diferencia* sirve para explicar la selección realizada por los estudiantes en relación

a otras actividades desarrolladas en la mayor parte de los centros. Así se muestra en uno de los casos:

“Me parece creativo porque es una actividad que no se realiza en ningún otro centro que conozca y fomenta la responsabilidad, la creatividad y la capacidad de investigación de los alumnos”.

El *dinamismo* es otro aspecto subrayado por los estudiantes cuando señalan:

“Está encaminada a fomentar la creatividad de una manera divertida y dinámica para los niños”.

“Esta actividad deja de lado todos los planteamientos tradicionales que tanto se han empleado para mejorar la ortografía y la expresión escrita, y utiliza una metodología mucho más dinámica por lo que el aprendizaje será evidentemente mayor y mucho más significativo y consolidado”.

La *originalidad* también es uno de los matices reconocidos por los estudiantes. Entre los distintos ejemplos véanse los comentarios que realiza un estudiante a una actividad.

“Me parece una actividad creativa porque es una forma original de trabajar. Mientras crean un cuento ..., practican ortografía y expresión. Además, los niños leen su cuento a la clase”.

El *disfrute* es identificado como otro de los significados que atribuyen a las prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo.

“Esta actividad es muy buena tanto para los profesores como para los estudiantes, ya que disfrutan y aprenden del contacto con la naturaleza”.

3.3.-Prácticas: De los intereses de los alumnos al control del aprendizaje.

Los estudiantes seleccionan actividades que van desde la conexión del curriculum con los intereses de los alumnos externos a la escuela hasta el reconocimiento del control del aprendizaje.

Relevancia

Los futuros maestros extraen actividades que consideran creativas porque tienen en cuenta aspectos de la vida fuera de la escuela para trabajar en la clase temas curriculares. Estas actividades refuerzan un amplio curriculum que atiende a las experiencias de cada niño, de la Comunidad o del mundo, posibilitando a los niños la acción de pensar y desarrollar su pensamiento. Los intereses de los alumnos entran en el aula.

Las *situaciones personales* de los niños sirven para “fomentar la escritura y la lectura” Estas ideas son recogidas por los estudiantes cuando un grupo relata:

“... En una clase de 2º de primaria cuando uno de los niños cumple los años se realiza un libro con un dibujo en la tapa que elige el niño del cumpleaños. Dentro contiene escritos realizados por todos sus compañeros. Están hechos sobre una hoja que la profesora prepara especialmente para ello. Los niños escriben lo que ellos quieren para el niño del cumpleaños y también le hacen un dibujo”.

Las *noticias de la comunidad del centro* sirven para trabajar “la competencia digital y la expresión”:

“los alumnos del aula por grupos de unos 5, cada semana preparan un programa que posteriormente será emitido en directo por un canal vía internet. Los niños deben de buscar las noticias que van a contar. Buscan cuentos, curiosidades, cuentan las novedades que suceden en el colegio como el día de la paz o carnavales, hablan sobre los deportes, entrevistan al profesorado... En definitiva crean su propio programa para que posteriormente sea emitido en directo a la vez que grabado para ser colgado en el blog de aula”.

“Los estudiantes son participantes activos que crean sus propios informativos, buscan noticias sobre todos los temas del mundo, deportes, curiosidades, el tiempo..., redactan artículos de noticias, ensayan y emiten en directo, publican en un blog...” “De este modo, en el aula trabajan la competencia digital y la expresión”.

Los *acontecimientos en el mundo* igualmente se interpretan como prácticas creativas de enseñanza en sí mismas que permiten abordar el uso de la lengua escrita.

A partir del trágico titular del accidente del buque Costa Concordia en Italia, el maestro presentó a sus alumnos la información de la noticia, lo que utilizó como precedente de la realización de una actividad relacionada con el tema que estaba explicando, los usos del guión y la raya: el diálogo en el área de Lengua castellana. Dividimos a la mitad de la clase por grupos de unas cuatro personas y a cada uno de estos grupos se les asignaron unos personajes determinados. Tenían que meterse en el papel de los pasajeros de un barco. A cada grupo le tocó representar a un conjunto de personas, las opciones eran o bien niños, adultos o ancianos. Una vez repartidos los papeles, cada grupo debía escribir un diálogo en el que intervinieran todos los componentes del mismo, y debían adecuar ese diálogo a la historia del Costa Concordia: el barco en el que iban viajando se hundió...”.

Apropiación y construcción del conocimiento

Actividades como las ya citadas, según los estudiantes, permiten que los niños avancen desde el nivel en el que se encuentran. Éstos reconocen los avances de los niños en conexión con sus niveles, sus experiencias y sus significados. Desde esta perspectiva, todas las respuestas son correctas y promueven la energía creativa.

Todos los alumnos independientemente de que tengan distintos niveles o capacidades, estén o no identificados como alumnos con necesidades específicas, participan en la dinámica de la clase. Los niños avanzan en el conocimiento de la escritura, la lectura y el vocabulario desde su nivel individual. Diferentes respuestas ante una misma tarea son correctas. De esta forma se facilita la participación de todos los alumnos en la actividad.

Los estudiantes justifican que las actividades son creativas porque permiten avanzar a partir de distintos niveles.

"Si los niños tocan la comida y los animales, van a tener una comprensión más clara de cómo es la comida, cómo funciona la digestión, el sistema digestivo, ¿cuáles son las diferencias entre la digestión de los animales o de los humanos ...".

La participación de los alumnos con distintos niveles es reconocida por los estudiantes en las actividades seleccionadas.

"Cada uno realiza su cuento en relación a su nivel cognitivo".

"Los alumnos son participantes activos. Crean una historia, la escriben, la dibujan y por último le ponen voz. Una alumna con conocimientos de piano interpreta la banda sonora. Es un trabajo colectivo donde participan todos los alumnos sin excepción".

Control del proceso de aprendizaje y conciencia de su aprendizaje

Los estudiantes justifican la creatividad presente en las actividades considerando que éstas promueven que los niños sean conscientes de su aprendizaje. Los estudiantes reconocen actividades en las que los niños avanzan en el conocimiento, pudiendo éstos revisar y contrastar sus aprendizajes.

La comunicación y el intercambio entre el profesor y los niños y entre niños permite que éstos estén auto-motivados. Los niños adoptan un rol de modelo y guía como profesores y como aprendices. La comunicación entre niños y con el profesor favorece el control del proceso de aprendizaje y mejora el interés de los alumnos. De este modo, se promueve el progreso en el aprendizaje a partir de la revisión.

En este contexto, la reconstrucción se ve facilitada por las interacciones que se producen entre los participantes. Éstas ayudan a los alumnos a avanzar desde su nivel y a tomar conciencia de su aprendizaje. El papel facilitador del profesor se combina con el de mediador en un ambiente que valora al niño como persona.

Los estudiantes consideran que las actividades son creativas porque promueven las interacciones entre alumnos o entre profesor y alumnos.

"[...]a los alumnos les gustaba ser ellos mismos quienes hacían su cuento. Eran ellos los inventaban historias, luego tenían que leerla a toda la clase, por lo que aprendían también a cómo alzar la voz y vocalizar bien para que el resto comprendiera lo que se estaba hablando".

"Es una actividad entretenida que hace que los niños piensen de manera autónoma y sientan motivación a la hora de crear y contar su propia historia".

"la actividad se justifica como método interactivo, colectivo y cooperativo de aprendizaje. De esta forma se consigue que los alumnos indaguen, que preparen un proyecto, pensando primero qué van hacer para después buscar lo que necesitan y por último montarlo para obtener un buen resultado, con lo que aumenta su autoestima y su motivación para el aprendizaje".

Los estudiantes seleccionan actividades que, a la vez que promueven las

interacciones, capacitan a los niños para controlar su propio proceso de aprendizaje.

“En un caso, a través de los textos escritos, los niños están jugando el rol de profesor y aprendiz. El profesor pide a los niños que escriban un texto sobre el cuadro de un artista. Una vez está escrito el texto, los niños leen el texto a los demás. Al leer en la clase, los grupos promueven situaciones comunicativas en las que los alumnos interactúan de acuerdo con su nivel y sus significados. Esta actividad ayuda a los niños a revisar sus textos e incorporar las aportaciones de sus compañeros”.

3.4.-Proyecciones: Entre el acatamiento y la creatividad.

Cuando los estudiantes preparan una intervención, éstos combinan prácticas de enseñanza creativa con prácticas de enseñanza más cerradas, propias de contextos en los que no se facilita la inclusión.

Acatamiento

Cuando los estudiantes se implican en la planificación de una situación concreta y tienen que diseñar propuestas para atender a la diversidad de toda la clase, en ocasiones, incorporan prácticas basadas en respuestas cerradas, como por ejemplo un examen del tema.

Creatividad

Los estudiantes incorporan actividades de enseñanza y aprendizaje creativas.

4.- Conclusiones y discusión.

El artículo sugiere que una de las formas de avanzar en el proceso de atender a la diversidad desde una perspectiva inclusiva está en relación con las experiencias de investigación y reflexión que se facilitan a los futuros profesores. La intención es aprender a mirar de otro modo lo normal y hacer de lo extraño lo normal (Ainscow, 2001) desde la reflexión y la reconstrucción de las prácticas que promueven la participación de todos los alumnos.

Cuando a los estudiantes se les pide que seleccionen actividades creativas, éstos señalan la dificultad de encontrarlas en los centros escolares en los que han realizado sus prácticas. No obstante, identifican distintos ejemplos.

En el análisis de su discurso, a pesar de no saber nada de creatividad ni de atención a la diversidad, se explicitan aspectos relacionados con las bases creativas de la enseñanza y el aprendizaje.

Los estudiantes seleccionan actividades que, en unos casos, son creativas en sí mismas y, en otros, promueven el desarrollo de la creatividad. Estas actividades son acontecimientos críticos (Woods, 1993) que ofrecen a todos los niños de la clase, con o sin necesidades específicas, la oportunidad de explorarse a sí mismos (Craft and Jeffrey, 2004).

Las actividades basadas en acontecimientos imprevistos como “la caída de un diente, los cumpleaños o la presencia de un estudiante de prácticas” son consideradas como distintas o poco habituales. Éstas constituyen actividades creativas en sí mismas para los estudiantes. Originalidad, diferencia, dinamismo y

disfrute son significados que los estudiantes atribuyen a dichas prácticas.

Los estudiantes señalan el carácter creativo de las actividades cuando interpretan que éstas promueven la creatividad y la imaginación. "...con la vida de los niños, el mundo, las culturas y los intereses, hay más probabilidad de que los alumnos tengan el control de sus propios procesos de aprendizaje". La relevancia contribuye a la identificación con las actividades, a la motivación, a la emoción y al entusiasmo. El control, a su vez, conduce a apropiarse del conocimiento que resulta. Si se aplican la relevancia y el control, y se facilita la apropiación del conocimiento mayor será la posibilidad de aprendizaje creativo y de crear algo nuevo. Hay un cambio o una "transformación" en el alumno, o lo que es lo mismo, innovación (Woods, 2002). Los niños pueden pensar de qué forma abordar un problema y seguir rutas alternativas para resolverlo. Estas prácticas fomentan la construcción del aprendizaje y proporcionan un clima creativo.

Los estudiantes buscan otra manera de ver las situaciones 'normales' (Zeichner, 2010; Adamson, 2012; Coffey, 2012). Sin embargo, tras sus experiencias de interacción en las aulas (Feiman Nemser, 2001; Darling Hammond, 2006) a veces les parece difícil llevar a cabo acciones diferentes de una manera normal cuando tienen que planificar una situación de enseñanza. Es difícil para ellos cambiar la influencia de sus experiencias.

Las percepciones de los futuros maestros acerca de las prácticas de enseñanza para todos los alumnos no son estáticas. Éstas varían en función de los contextos con los que interaccionan, sea en las aulas universitarias o en los centros de prácticas, reflejando de este modo la coherencia del discurso de los estudiantes con la realidad en la que operan.

No obstante, en el contexto de la investigación y la reflexión sobre las prácticas, los estudiantes miran la atención a la diversidad desde una perspectiva creativa e inclusiva que difiere de la perspectiva homogeneizadora.

La reflexión final después de seis meses, cuando examinamos la comprensión de las prácticas de enseñanza creativa que tienen los futuros maestros, permite señalar potencialidades y limitaciones.

Potencialidades

El estudio subraya el sentido de la investigación sobre las prácticas de enseñanza creativa para los estudiantes de maestro. Los estudiantes se incorporan a un proceso de reflexión e investigación sobre la enseñanza para la heterogeneidad de la población escolar, siendo éste significativo. A pesar de las creencias enraizadas en prácticas de atención a la diversidad diferenciada, los estudiantes identifican diferentes ejemplos que promueven prácticas de enseñanza para la heterogeneidad de los alumnos.

Los estudiantes explican el sentido de las prácticas creativas a partir de la originalidad de las actividades, la diferencia en relación con prácticas más tradicionales y la conexión con el mundo de los participantes. Las oportunidades encontradas por los futuros maestros enfatizan la conexión de las prácticas del aula con situaciones externas a la escuela. Son actividades que facilitan la participación de cada niño desde el nivel en el que se encuentra. Asimismo posibilitan la atención al ritmo de cada niño.

Las percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje de las

prácticas abren la puerta a la flexibilidad en el proceso de aprendizaje con una población heterogénea. Es importante no perder de vista que, si bien los maestros de primaria están condicionados por las normas del plan de estudios, también es cierto que tienen una gran flexibilidad para cumplir con estas normas (Jeffrey y Troman, 2013). Todo ello constituye una acción de apoyo al progreso en el aprendizaje de los niños.

La expresión escrita libre y la expresión fotográfica junto al diálogo creativo (Chappell y Craft, 2011) se presentan como una oportunidad y, a la vez como un desafío, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los futuros de maestros. Constituyen un medio de desarrollo y enriquecimiento profesional en el aula (Bautista, 2011). En este sentido, es posible avanzar desde las experiencias existentes que refuerzan nuevas formas de conocer, estar y hacer.

Las percepciones de los estudiantes de maestro y el análisis de las implicaciones de las prácticas creativas se trasladan a las escuelas. Los centros de prácticas reciben la información sistematizada y contrastada sobre sus prácticas. Esta información proporciona contenidos de reflexión para el profesorado de las escuelas. La sostenibilidad del trabajo tiene lugar en el sentido de que puede contribuir a la mejora de la formación del profesorado en ejercicio.

Limitaciones

Las limitaciones proceden de los condicionantes de los centros escolares. En muchos centros, a pesar de que nos encontramos en la era digital, la captación de la imagen sigue siendo un problema. La narrativa digital, como señalan Lison (2011) y Correas (2011), aún no es comprendida en el sentido que la caracteriza en el momento actual.

Por otra parte, aunque la idea de esta investigación es reconocer la voz de los estudiantes, hay que tener en cuenta que ésta puede estar condicionada por la relaciones que éstos establezcan con los profesores del aula acerca del tema.

Desafíos

Los desafíos de esta investigación están en relación con la interacción entre el contexto de la escuela y el contexto de la formación inicial y permanente del profesorado. Interesa estudiar el desarrollo de proyectos de colaboración interdisciplinar para preparar a los futuros profesores que puedan responder creativamente a las necesidades educativas de una población de una escuela cada vez más heterogénea. Las propuestas creativas por parte de estudiantes de prácticas en la escuelas son consideradas una contribución para la escuelas y para los futuros docentes (Woods & O'Shannessy, 2002).

Interesa el diseño y desarrollo de proyectos para la formación del maestro que articule la atención a la diversidad desde una perspectiva creativa que considere las voces de los implicados. Un proceso que haga hincapié en el conocimiento de la interacción con situaciones creativas de enseñanza, el diálogo, la revisión y la reflexión, así como la reconstrucción de las prácticas en las que los maestros interactúan.

Esta investigación subraya cómo los futuros profesores y los profesores en ejercicio perciben posibilidades para facilitar la participación de todos los alumnos y trabajar con el currículum prescrito. Cuando los estudiantes interactúan con situaciones que les ofrecen la oportunidad de diseñar experiencias creativas para un aula, en

ocasiones tienden a incorporar las prácticas “no creativas” que prevalecen en los centros en los que han llevado a cabo sus Prácticas Escolares. No obstante, es frecuente la incorporación de situaciones de enseñanza y aprendizaje creativo que facilitan la participación de todos los alumnos del aula. Es difícil evaluar el impacto de estas actividades en los logros de los estudiantes. Sin embargo, es posible concluir que la interacción de los estudiantes con prácticas de investigación a partir actividades que constituyen una acción de apoyo al progreso del aprendizaje de los niños en el aula, son críticas para desarrollar entornos de aprendizaje inclusivo.

5.-Referencias bibliográficas.

- Adamson, B. (2012). Erratum to “International comparative studies in teaching and teacher education” [teach. teach. educ. 28 (2012) 641–648]. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1070.
- Ainscow, M (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- Ainscow, M., Booth, T & Dyson, D. (2006). *Improving school, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Banks, M.(1995). Visual research methods. *Social Research Update*, 11, 1-6.<http://soc.surrey.ac.uk/sru11/sru11.html>
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. London: Sage.
- Bautista, A. (2011). Miradas de la antropología audiovisual al estudio de las funciones de las herramientas simbólicas y materiales en educación intercultural. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 101-112.
- Beach, D. & Dovemark, M. (2007). *Education and the commodity problem: Ethnographic investigations of creativity and performativity in Swedish schools*. London: the Tufnell Press.
- Beach, D., & Bagley, C. (2012). *The weakening role of education studies and the re-traditionalisation of swedish teacher education*
- Booth, T, Ainscow, M. & Kinston, D. (2002). *Index for inclusion. : Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). <http://www.inclusion.org.uk>
- Chappel, K. & Craft, A. (2011). Creative learning conversations: producing living dialogic spaces. *Educational Research* 53 (3), 363–385.
- Coffey, H. (2010). “They taught me”: The benefits of early community-based field experiences in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 335-342.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Correas, J.M. (2011). Antropología visual y tecnología educativa. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 53-67.
- Cottle, M. (2011). Reflecting on the use of participatory visual research methods in exploring children’s understandings of their social worlds. *Paper presented at the Oxford Ethnography and Education Conference, Sept 2011*.

- Craft, A. (2002). *Creativity and Early Years Education*. London: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas* Routledge.
- Craft, A. & Jeffrey, B. (2004). Learner inclusiveness for creative learning. *Education* 3-13, 32(2), 39-43.
- Craft, A., & Jeffrey, B. (2008). *Creativity and performativity in teaching and learning: Tensions, dilemmas, constraints, accommodations and synthesis*
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300.
- Edwards, D. & Mercer, N. (1996). *El conocimiento compartido : el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fiske, J. (1995). Audiencing. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Methods*. London:Sage. pp 188-98.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1973). *El texto libre*. Barcelona: Laia.
- Gutiérrez, A. (2011). Cultura audiovisual y enseñanza universitaria. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 216-235.
- Harper, D.(2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13 -26.
- Jeffrey, B. (2002). Performativity and primary teacher relations. *Journal of Education Policy*, 17(5), 531-546.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 399-414.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Journal of Education Policy*, 36(3), 399-414.
- Jeffrey, B. & Troman, G. (2009). Creative and Performativity practices in primary schools: a Foucauldian perspective. En BERA Annual Conference 2009, September 2-5. University of Manchester. Manchester. <http://oro.open.ac.uk/21364/2/BJ-Cr%2BPerf-BERA09-Ed-online.pdf>.
- Jeffrey, B. & Woods, P. (2003). *The Creative School. A framework for success, quality and effectiveness*. London: RoutledgeFalmer
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2013). Managing creative teaching and performative practices. *Thinking Skills and Creativity*, 9(0), 24-34.
- Jeffrey, B., (2009). In Troman G., Walford G. and Emerald (Servicio en línea) (Eds.), *Methodological developments in ethnography [recurso electrónico]*. Bradford. Emerald Group.
- Lison, J.C. (2011). "Cicloconocimientos": construyendo el saber con un clic. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 15-34.
- Luttrell, W. (2010). A camera is a big responsibility': a lens for analysing children's visual voices, *Visual Studies*, 25(3), 224-237.
- Pareja, J.A. y Delgado, M. (2006): «Aportaciones del texto «libre» freinetiano a la

- investigación cualitativa, una aplicación al estudio de la violencia escolar en contextos interculturales». *Revista de ciencias de la educación*, 207, 357-382.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London: Sage.
- Rayón, L. y de las Heras, A. (2011). Etnografía, conocimiento y relaciones interculturales. En A. Bautista y H. Velasco. *Antropología audiovisual: medios e investigación en educación*. Madrid: Trotta. pp. 68-100.
- Rose, G. (2007). *Visual Methodologies*. London: Sage.
- Sleeter, C. E. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education, *Teaching and Teacher Education* 24 (8), 1947-1957.
- Thomson, P. (2008). Children and young people: voices in visual research. In Thomson, P. (ed) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London: Routledge. pp.1-19.
- Troman, G. & Jeffrey, B. (2007). Qualitative data analysis in cross-cultural projects. *Comparative Education*, 43(4), 511-525.
- Woods, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Woods, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. London: RoutledgeFalmer.
- Woods, P. (2002). Teaching and learning in the new millenium, in: C. Day & C. Sugrue (Eds) *Developing teaching and teachers: international research perspectives*. London: Falmer, 73-91.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (1996). *Teachable moments. The art of teaching in primary schools*. Buckingham: Open University Press.
- Woods, P. y O'Shannessy, J. (2002). Reintroducing creativity: Day 10 at Hackleton School. *Curriculum Journal*, 13(2), 163-182.
- Woods, P., & Jeffrey, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.
- Woods, P., Jeffrey, B., Troman, G., Boyle, M., & Cocklin, B. (1998). Team and technology in writing up research. *British Educational Research Journal*, 24(5), 573-592.
- Young, M. (1998). Rethinking teacher education for a global future: lessons from the English. *Journal of Education for Teaching*, 24(1), 51-62.
- Zeichner, K. (2010). Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education in the U.S. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1544-1552.

Sobre los autores:

Begoña Vigo Arrazola

Doctora Universidad de Zaragoza / España

mbvigo@unizar.es

Juana Soriano Bozalongo.

Doctora Universidad de Zaragoza / España

jsorboza@unizar.es