



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia

TRABAJO FIN DE MÁSTER:

**LA PARTICIPACIÓN COLABORATIVA
DE LAS FAMILIAS A TRAVÉS DE
PRÁCTICAS INCLUSIVAS**

Presentado por Sheila Rubio Bermejo

Dirigido por José Juan Barba Martín y Luis Torrego Egido

RESUMEN

La sociedad actual, tan plural y diversa, reclama cambios profundos en las realidades educativas. Ahora la prioridad de los centros se centra en establecer medidas que hagan posible que todo el alumnado alcance sus logros, independientemente de sus características diversas. Este reto requiere una apertura a la comunidad, una transformación de las relaciones familia-escuela y un cambio de actitud por parte de los docentes, donde se valore positivamente la entrada de las familias en las aulas. La educación inclusiva, en este sentido, es la mejor vía para lograr estas nuevas y complejas tareas que hoy tenemos los docentes. Esta educación favorece el éxito académico y personal de todo el alumnado y fomenta la participación de la comunidad educativa en su conjunto, promoviendo transformaciones tanto educativas como sociales.

A través de este trabajo se han puesto en marcha y se han analizado una serie de prácticas inclusivas (talleres, trabajo por proyectos, grupos interactivos, etc.) que se encaminan a mejorar los resultados de todo el alumnado y a aumentar la participación de las familias en el aula y en el centro. Para comprobar los efectos de estas prácticas inclusivas se han llevado a cabo procesos de investigación-acción, favoreciendo así la innovación docente, la capacidad reflexiva y la transformación de las prácticas educativas.

El avance de los resultados de la investigación es positivo pues, tras identificar las formas de participación más tradicionales y convencionales a las que las familias estaban acostumbradas, estas prácticas inclusivas han abierto nuevas vías donde las familias pudieran participar, de forma más decisoria, evaluativa y , sobre todo, educativa. Además han aportado beneficios tanto a las familias, como al alumnado y a los docentes y han provocado cambios en sus actitudes y expectativas, aumentando sus sentimientos de pertenecía al centro y sus deseos de participar de otra formas, más colaborativas y activas.

PALABRAS CLAVE

Participación familiar, prácticas inclusivas, grupos interactivos, proyectos, talleres e Investigación-Acción

ABSTRACT

Nowadays, our diverse and plural society claims for profound changes in education. Now the priority in educational centers focuses in establishing measures that make possible that every student reach their goals, independently from their diversity. This challenge requires certain openness from the community, a transformation in the relationship between the family and the school and a change in the teacher's attitude, where the entrance of families in the classroom is valued. In this respect, inclusive education is the best way to achieve complex and new tasks that teachers have today. This education favors the student's academic and personal success and

encourages the participation of the educational community as a whole, promoting transformations at both educational and social levels.

Through this work we have put in place a few inclusive activities (workshops, projects, interactive groups, and etcetera) aimed to improve the student's results and enlarge families' participation in the classroom. To test the effects of these inclusive activities we have carried out action research processes, improving educational innovation, thoughtful ability and the transformation of educational practice.

The insight of the results of this investigation is positive because, after identifying the more traditional family participation types, these inclusive practices have shown new ways where families were able to participate, as a decision-maker, evaluative and mostly, educative. Furthermore, it has provided benefits to not only families but also students and teachers provoking behavior and expectation changes, increasing the engagement with the school and their wish to participate using different ways, more collaborative and active.

KEYWORDS

Family involvement, inclusive practices, interactive groups, projects, workshops and Action Research.

ÍNDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	7
1. IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO	7
2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	8
3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER.....	8
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	10
1. FAMILIA Y ESCUELA	10
1.1. Transformación de la familia	10
1.2. Cambios en las relaciones familia-escuela	11
2. PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA.....	12
2.1. Beneficios de la participación familiar.....	12
2.2. Formas de participación familiar tradicionales	14
2.3. De la asistencia formal a la participación real y efectiva. Alternativas y propuestas.	19
3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	23
3.1. Concepto de Educación Inclusiva	23
3.2. Elementos de la Educación Inclusiva	24
3.3. Index for Inclusion.....	25
4. ESCUELAS INCLUSIVAS	26
4.1. Centros inclusivos singulares	28
5. AULAS INCLUSIVAS	30
5.1. Prácticas inclusivas	31
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	37
1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	37
1.1. Objetivo general de la investigación.....	37
1.2. Objetivos de la investigación	38
1.3. Preguntas de investigación	38
2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	39
2.1. Justificación del método	39
2.2. Definición del método.....	39
2.3. Los ciclos de investigación-acción.....	43
2.4. Momentos de nuestra investigación-acción	45
3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS.....	50
3.1. Observación participante	50
3.2. Entrevistas formales.....	51

3.3. Entrevistas informales	52
3.4. Diario de aula	52
3.5. Análisis documental	53
4. ANÁLISIS DE DATOS.....	53
4.1 Categorías	54
4.2 Codificación de los datos	54
4.3 Proceso de anonimato	55
4.4. Escritura del informe	55
5. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	55
6. AUTENTICIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	57
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN	59
1. CONTEXTO.....	59
1.1. La localidad.....	59
1.2. El centro educativo	59
1.2.2. Organización del Centro	60
1.3. El aula.....	60
1.5. Las familias y la comunidad	61
1.6. Proyecto de Innovación Docente (PID)	62
2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS.....	63
2.1. Percepciones sobre la participación familiar	64
2.2. Formas de participación familiar anteriores	66
2.3. Barreras a la participación familiar.....	68
2.4. Participación informativa, consultiva, decisoria y evaluativa.....	76
2.5. Participación en actividades de aprendizaje	80
2.6. Valoración de las prácticas inclusivas.....	87
2.7. Expectativas y deseos de futuro sobre la participación familiar	97
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	102
1. CONCLUSIONES.....	102
2. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	106
REFERENCIAS	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Espiral de ciclos del modelo de Kemmis (1989).....	44
Figura 2: Espirales del proceso de investigación-acción de nuestra investigación.....	45

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Utilización de técnicas de recogida de datos en la investigación..	50
Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis de datos.	54

ACRÓNIMOS

- AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos
- CRA: Colegio Rural Agrupado
- DA: Diario de Aula
- E: Entrevista
- EGF: Entrevista Grupal Familias
- PEC: Proyecto Educativo de Centro
- PID: Proyecto de Innovación Docente

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

1. IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO

Para encontrar la motivación que me llevó a elegir este tema de investigación educativa debemos remontarnos al curso pasado cuando empecé a formar parte de un Proyecto de Innovación Docente (PID) sobre Educación Inclusiva que se desarrollaba en la Facultad de Educación de Segovia. A lo largo de este curso hemos continuado formando parte del PID.

Gracias a la formación docente y a la reflexión conjunta que nos aporta el PID, he podido detectar la importancia de fomentar en nuestros centros la participación de las familias y de toda la comunidad educativa. Es cierto que diversas investigaciones y la propia legislación educativa abogan por abrir las puertas de los centros a la comunidad, pero luego en la práctica nos encontramos con que esa participación no es real y efectiva, pues no se llevan a cabo las vías y los cauces necesarios para ello. Al mismo tiempo, gracias al PID, he sido consciente de la necesidad de crear contextos inclusivos, para lograr sociedades más justas y solidarias. En la actualidad vivimos en un mundo muy diverso que requiere cambios en la educación y en las prácticas de los docentes para así lograr que todo nuestro alumnado alcance el máximo posible de sus logros.

Esta motivación que me aporta ser miembro del PID y las necesidades detectadas el curso pasado me llevaron a replantearme las formas que tenía de trabajar y a querer innovar con prácticas más inclusivas que, además, favorecieran la participación de la comunidad en mi aula. La mejor forma de promover la innovación entre los docentes es a través de procesos de investigación-acción, donde los docentes nos convertimos en investigadores, donde diseñamos actividades o propuestas para llevar a cabo en la acción y después reflexionamos sobre ellas. Además si estos procesos se vuelven participativos, los diferentes momentos de la investigación-acción se comparten, apoyándonos en los intercambios con los participantes. Yo he encontrado ese intercambio y ese apoyo en el grupo que formamos el PID, lo que ha facilitado enormemente mi experiencia de innovación docente.

Otro de los factores que me ha motivado en la elección del tema de investigación ha sido mi situación profesional de este curso. Siendo maestra provisional, este curso me destinaron a la escuela rural, donde no había trabajado con anterioridad. Desde un principio noté el arropo y la cercanía de la gente, de la comunidad. Allí el colegio era de todos. Además las familias que entraron nuevas en el centro venían con un entusiasmo y unas ganas de implicación tremendas. Es por ello que no podía dejar pasar la oportunidad de sacar partido a ese contexto.

Estos motivos me han movido a innovar, a cambiar mis prácticas por otras más inclusivas y participativas y a querer investigar y reflexionar sobre los cambios producidos en las familias y en el centro. Por ello, considero que mi investigación es relevante y actual pues va a permitir analizar las transformaciones producidas en la participación familiar, a través del desarrollo de prácticas inclusivas.

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Con nuestro trabajo de investigación lo que se pretende es aumentar la participación de las familias a través de prácticas inclusivas que favorezcan la entrada de la comunidad escolar al centro. Cultivando esta participación es posible que se generen actitudes en la comunidad que les haga reconocer su papel, que les abra los ojos y les haga exigir su derecho a participar de otras formas, derecho a tomar decisiones, a evaluar los proyectos llevados a cabo, etc. Para conseguir este propósito, valoramos inicialmente la puesta en práctica de talleres organizados por las familias y el trabajo por proyectos. Posteriormente, al querer ampliar más la participación a la comunidad comenzamos a implementar grupos interactivos. Además, para favorecer más la inclusión en todas las prácticas, los talleres los empezamos a desarrollar de forma internivelar con todo el alumnado de Educación Infantil.

Partiendo de este propósito, planteamos el objetivo general de nuestra investigación: *conocer los cambios y las transformaciones producidas en el alumnado y en la participación de las familias tras la puesta en marcha de prácticas inclusivas, mediante el proceso de investigación-acción.*

A partir de este objetivo se han fijado los objetivos específicos que tratamos de perseguir con la investigación:

- Conocer las percepciones de las familias sobre su participación y analizar su involucración en el centro.
- Analizar los diferentes tipos de participación familiar que se promueven desde la escuela.
- Identificar las barreras existentes a la participación familiar.
- Promover la participación familiar por medio de prácticas inclusivas (talleres, trabajo por proyectos y grupos interactivos).
- Identificar los beneficios de estas prácticas inclusivas.
- Analizar las transformaciones derivadas de la implementación de las prácticas inclusivas en la participación de las familias y sus expectativas de futuro.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Capítulo II: Marco teórico

En la primera parte de este capítulo hacemos una aproximación a las *relaciones entre familia y escuela*, valorando las transformaciones que ha sufrido dicha relación con los cambios acontecidos en la sociedad. En el segundo apartado abordamos la temática de la *participación familiar en la escuela*, los beneficios que justifican que se deba impulsar desde la escuela, las formas de participación familiar más tradicionales y convencionales y una serie de alternativas y propuestas para cultivar la participación real y efectiva de las familias. El tercer epígrafe recoge el concepto de *Educación Inclusiva*, haciendo un repaso teórico del concepto y sus distintos elementos y una descripción del *Index for Inclusion*, guía que nos ayuda en el proceso de indagación y reflexión de la inclusión educativa. En el apartado cuarto se describen las claves de éxito de las *escuelas inclusivas* y se

ejemplifican algunos centros singulares cuyo ideario se basa en la inclusión. En la última parte del capítulo se analizan los requisitos para llevar a cabo *aulas inclusivas*, centrándonos en la descripción de las prácticas inclusivas que hemos desarrollado en nuestra investigación: el trabajo por proyectos, los talleres y los grupos interactivos.

Capítulo III: Metodología

A lo largo de este capítulo señalaremos la forma en que se ha llevado a cabo la investigación, delimitando primero nuestros *objetivos*. Seguidamente fijaremos el tipo de *método* utilizado, investigación-acción, justificaremos la elección del mismo, lo definiremos, atendiendo a sus características fundamentales, y describiremos los ciclos en los que se desarrolla este proceso. Después pasamos a detallar los momentos que han integrado el proceso de investigación-acción, describiendo los diferentes ciclos por los que hemos pasado. En el siguiente apartado de la metodología se recogen las diferentes *técnicas e instrumentos de recogida de datos* empleados. Seguidamente describimos la forma en que hemos *analizado los datos*, explicado las categorías utilizadas, la codificación de los mismos, el proceso de anonimato seguido y la escritura del informe. Por último, en este capítulo también hemos descrito los *criterios éticos* y de *autenticidad* que se han tenido presentes durante la investigación.

Capítulo IV: Análisis de datos y discusión

Este epígrafe recoge una descripción del contexto donde se ha llevado a cabo la investigación, así como los datos obtenidos durante la misma, a través de las diferentes técnicas e instrumentos. Los datos se presentan categorizados en base a los objetivos que nos hemos planteado. Además se ha realizado una discusión de los resultados obtenidos a través de las aportaciones de las maestras y las familias y de los datos recogidos durante el proceso en el diario, en los cuestionarios, etc. Todo ello, basándonos en las aportaciones de otros autores, lo que da mayor rigor a la discusión.

Capítulo V: Conclusiones, limitaciones y perspectivas de futuro

En este capítulo se recogen las conclusiones de la investigación, narradas en torno a los objetivos planteados, de esta manera garantizamos la coherencia del trabajo realizado. Igualmente de describen las limitaciones y cuestiones que no han podido abordarse en esta investigación y que puedan servir de recomendaciones para mejorar futuras investigaciones.

Referencias y Anexos

El trabajo concluye con una exposición de la bibliografía consultada para su realización además de un apartado de anexos en formato digital, donde se recogen: las transcripciones de las entrevistas realizadas y del diario de aula, unos ejemplos de cuestionarios abiertos, fotografías de las prácticas implementadas y un escrito que realizaron las familias para la dirección del centro y una noticia que escribieron las familias en el periódico, El Adelantado de Segovia, para agradecer las prácticas desarrolladas este curso.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

1. FAMILIA Y ESCUELA

1.1. Transformación de la familia

Las transformaciones sociales de las últimas décadas han afectado a la institución familiar, que ha experimentado cambios muy importantes en su estructura y en sus dinámicas de funcionamiento. Costa y Torrubia (2007) señalan entre esos cambios, un aumento progresivo de familias con tipologías poco frecuentes, la incorporación de la mujer al mercado laboral, la disminución del número de personas que conviven bajo un mismo techo, o la generalización de horarios laborales. Castro y Seiz (2014) añaden además, como índices de esa transformación familiar, el aumento de la edad media para contraer matrimonio; la cohabitación como vía de formación de pareja entre las generaciones más jóvenes; el aumento de la tasa de separaciones y divorcios; el aumento de segundas uniones; la bajada del índice de natalidad y el retraso en la edad para tener hijos; la equidad de género; etc. Por tanto, las estructuras familiares, las trayectorias de vida familiar y las relaciones intrafamiliares actualmente se encuentran inmersas en un profundo proceso de cambio (Pérez-Díaz, Chulia, & Valiente, 2000).

Castro y Seiz (2014) señalan que esos cambios han conducido a una creciente diversificación de las formas de convivencia, a una pluralización de las trayectorias de vida individuales y a una profunda transformación de las relaciones y redes familiares. Todo ello ha provocado que el modelo de familia tradicional deba coexistir con una creciente diversidad de formas y estilos de vida familiares. Al lado de la familia nuclear, entendida como la familia básica que se compone de esposo (padre), esposa (madre) e hijos, comienzan a cobrar relevancia numérica y social otro tipo de familias. Familias monoparentales, formadas por el padre o la madre y uno de sus hijos o hijas; familias reconstituidas o ensambladas, integradas por miembros de dos o más familias; familias homoparentales, formadas por una pareja homosexual y sus hijos; familias extensas o consanguíneas, compuestas de más de una unidad nuclear; familias en cohabitación, constituidas por una pareja unida sin el vínculo legal de matrimonio, “pareja de hecho”; familias multiculturales, integradas por miembros de culturas y procedencias diversas y familias adoptivas y de acogida (Aguado, 2008; Dabas, 2000; Golombok, 2006; Jiménez, 1998; Musitu & Cava, 2001).

Como indican Costa y Torrubia (2007), “no se pueden hacer generalizaciones acerca de las familias de nuestro país. No existe un único modelo, sino que existen muchas tipologías familiares que conviven en un mismo territorio y dentro de una misma escuela: la diversidad es la norma” (p. 48). Por tanto, “si hay que reinventar a la familia ya no será optando por un nuevo modelo sino, a través de la pervivencia de múltiples formas de familia” (Bolívar, 2006, pp. 122-123). Familias con dos miembros o sólo uno, con uno o más hijos o hijas, con madres amas de casa o -también- empleadas, con padres o madres tal vez homosexuales, que vivan cerca o lejos del centro, que tengan una jornada laboral parcial o completa, etc.

1.2. Cambios en las relaciones familia-escuela

Nuestra sociedad es cada vez más heterogénea en cuanto a composición, intereses, actitudes y formas de entender la función de la escuela. “Este contexto cada vez más complejo, requiere que familia y escuela se corresponsabilicen de la educación de nuestros niños y jóvenes” (Costa & Torrubia, 2007, p. 53).

Los cambios sociales en las familias han contribuido a que la escuela tenga que asumir responsabilidades educativas que antes no tenía. “Frente a esta tendencia, los nuevos enfoques apelan a planteamientos comunitarios, articulando la acción educativa escolar con otros ámbitos sociales y/o acometiendo acciones paralelas” (Bolívar, 2006, p. 121). La escuela sola no puede responsabilizarse de la educación por lo que “se requiere actuar de modo corresponsable entre familia, escuela y comunidad, como acción conjunta compartida” (Bolívar, 2007, p. 63).

Además de la complejidad del contexto actual y de los cambios sufridos en las estructuras familiares, debemos tener presente que las expectativas de las familias respecto a la función de la escuela son muy heterogéneas y también se han ido transformando. Como recogen Costa y Torrubia (2007), para algunas familias la labor de las escuelas continua siendo instruir, formar intelectualmente; otras piensan que además de eso deben proporcionar una educación más global e integral; otras están interesadas principalmente en las funciones de custodia; mientras que algunas consideran que la educación es un servicio que se puede comprar como cualquier otro bien de consumo. De ahí que algunos autores hablen de las familias como clientes o consumidores (Bolívar, 2007; Hargreaves, 2000).

Las familias además de poseer valoraciones diferentes acerca de la escuela también varían la ayuda que brindan con respecto a la demanda de ésta. Es decir, existen diferencias con respecto a la participación y las relaciones que establecen con los docentes, dependiendo esto de sus experiencias previas y del modo en que la escuela promueva el acercamiento (Dabas, 2000).

Paralelamente, Costa y Torrubia (2007) indican que la sensación de incertidumbre y de desorientación sobre las pautas a seguir en la educación de los hijos también es creciente. Ante los vertiginosos cambios sufridos en la sociedad, la educación tiene nuevas demandas que en muchas ocasiones ni la escuela ni las familias saben cuáles son ni cómo potenciarlas.

Debido a la complejidad de nuestro tiempo, no es posible educar de forma adecuada en la escuela si no se establece cierta complicidad entre familia y escuela. Como defienden Costa y Torrubia (2007), los docentes no tienen más remedio que contar con las familias para que exista coherencia entre lo que se hace en casa y en la escuela. Las familias, por su parte, tampoco deberían plantearse la educación al margen de los centros educativos. “Familia y escuela no pueden trabajar aisladas en la educación de niños y jóvenes” (p. 48).

A pesar de los cambios sufridos, de los problemas que podemos encontrar los docentes ante la diversidad de familias, de expectativas, de niveles de compromiso y de participación, no podemos olvidar nunca que estos cambios nos brindan ahora nuevas oportunidades. Las familias, tan

problemáticas y, a veces, temidas por los docentes, son una fuente inexplorada de recursos. No ya económicos, sino sobre todo humanos, cognitivos, profesionales, sociales, políticos y culturales, pues esos padres y madres tienen experiencias, profesiones, aficiones, etc. Es decir, conforman una riqueza en cuanto a diversidad de formas de ver, conocer, interpretar y vivir el mundo, que no podemos dejar escapar.

Para aprovechar al máximo esa ayuda mutua que se brindan la escuela y la familia, es necesario crear contextos escolares más democráticos, donde la participación colaborativa de todos los implicados en el proceso educativo confluya en la misma dirección.

2. PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA

2.1. Beneficios de la participación familiar

Existe una amplia evidencia empírica que indica que la participación de las familias en la escuela aporta grandes beneficios, tanto al alumnado como a los docentes y a las familias. Reparaz y Naval (2014) revisan algunas de esas investigaciones como la de Jeynes (2011), un meta-análisis sobre la alta relación que guarda el factor «implicación parental» (*parent involvement*) con el rendimiento académico del alumnado, demostrando en su estudio que el estilo educativo del centro y las expectativas de las familias son factores muy relevantes en el rendimiento académico. Las familias con altas expectativas respecto a la educación de sus hijos e implicadas con el centro y un centro con identidad colaborativa, que cuenta con las familias, son el escenario propicio para mejorar los resultados del alumnado. Así lo confirman Castro, Expósito, Lizasoain, López y Navarro (2014), tras las revisiones de otros estudios (Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005, 2007), concluyendo que en Educación Infantil se observan una serie de prácticas relacionadas con la participación familiar en la escuela que parecen tener un efecto positivo sobre el rendimiento académico. Entre ellas se encuentra el sentimiento de pertenencia al centro, las altas expectativas académicas por parte de las familias, un buen ambiente y supervisión educativa por parte de los padres y madres y la comunicación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Resulta llamativo que en esta primera etapa educativa los factores asociados con el nivel sociocultural de la familia no tienen una influencia significativa sobre el rendimiento y sí lo tienen factores determinados por su participación en la escuela. Por tanto, el éxito educativo está más determinado por una participación real de las familias que por su situación social.

Según García-Bacete (2003), la participación de las familias en la escuela es un factor que no solo beneficia a los alumnos y alumnas, sino también a docentes y familias:

Entre los beneficios para el alumnado nos encontramos con que éstos obtienen mejoras en sus notas y en su rendimiento, provocadas por actitudes más favorables hacia las tareas escolares y un aumento de la autoestima. Igualmente mejora su tenacidad y perseverancia en la realización de deberes, así como su participación en actividades de aula. Estos beneficios de la participación y ayuda de las familias se manifiestan en una menor tasa de abandonos y absentismo.

Igualmente el profesorado obtiene beneficios de la participación de las familias. Se mejoran las habilidades interpersonales y de enseñanza, los directores valoran más su desempeño docente, aumenta la satisfacción con su profesión y se logra un mayor compromiso con la educación.

Por último, los padres y las madres encuentran también beneficios al participar en el centro. De esta forma aprenden a valorar más su papel en la educación de sus hijos, incrementando su sentido de autoeficacia y la comprensión de los programas escolares. Como consecuencia mejora la comunicación con sus hijos en general y sobre las tareas escolares en particular, desarrollando así habilidades positivas de paternidad. Además al participar activamente en las aulas también aumenta su motivación para continuar su propia formación y educación.

Como podemos comprobar, cuando la participación de las familias en la escuela es efectiva, esta colaboración produce efectos muy positivos en todos sus implicados. Pues cuando “los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y, además, el centro mejora su calidad educativa, por lo que se considera que estos son centros más eficaces en el desempeño de su labor formativa” (Martínez, 1992, p. 172).

Santos Guerra (2003, pp. 22-23) añade además otros beneficios que aporta la participación de los padres y las madres en la escuela:

- La motivación de quien actúa: Cuando se toma parte en algo se tiene como propia la parcela de la intervención. Y aquello que nos es propio nos interesa, nos motiva.
- La educación democrática: La participación es el mejor camino para el aprendizaje de los valores. Se aprende democracia practicándola.
- El control democrático: La participación de los padres y madres garantiza el control democrático de la educación, evitando abusos de poder.
- La ayuda multifacética: La participación de las familias se convierte en ayuda no sólo para sus hijos sino para toda la comunidad. Los padres y madres pueden intervenir en los procesos de enseñanza, en la toma de decisiones, en la reivindicación de mejoras, etc.
- El conocimiento de otros puntos de vista: La diversidad de opiniones es un medio excelente para comprender la práctica profesional y poder mejorarla.
- La información bidireccional: Los padres y madres pueden ofrecer una información sobre sus hijos en concreto, sobre el alumnado en general y sobre fenómenos sociales, políticos, económicos, etc. que contrastan con los del profesorado y alumnado.

Son numerosas las investigaciones que, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, consideran la participación de las familias como un elemento fundamental de calidad educativa. Ahora la difícil tarea está en cómo fomentarla y en el tipo de prácticas con las que obtener una mayor implicación de las familias.

2.2. Formas de participación familiar tradicionales

2.2.1. Marco Legal

Somos conscientes de que la legislación no cambia las actitudes ni las formas de actuar de los padres y las madres, pero cabe preguntarse hasta qué punto, en qué condiciones o en qué aspectos se ha establecido el marco legal propicio para que las familias puedan hacer efectivo su derecho a participar en la escuela.

Santos Guerra (2003) recoge que durante muchos años, los padres y las madres han permanecido alejados de la escuela. Nada decidían en ella. A lo sumo opinaban sobre el aprendizaje y el comportamiento de sus hijos. Las estructuras no daban cabida a la participación, las leyes guardaban silencio sin dar respuesta a su deseo y a su derecho.

Con la *Constitución Española de 1978* se consolida legalmente la participación familiar. Esta ley hace referencia al ejercicio de la participación, tanto explícita (arts. 27.3 y 27.7) como implícitamente (arts. 27.5 y 27.6), bajo el principio constitucional de participación de los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. “Las familias acceden al sistema educativo con un carácter representativo, a través de su incorporación en órganos colegiados de consulta [...] de control y gestión de los centros escolares” (Frías, 2014, p. 201). Además, la Constitución de 1978, en su artículo 27.7 en la Sección primera dedicada a los “Derechos y Libertades”, especifica que “los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca”.

Desde la Constitución hasta la actualidad, se han promulgado las siguientes leyes orgánicas:

- *Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, LOECE (Ley Orgánica 5/1980)*. Reconoce la capacidad de las familias de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos (art. 4) y el derecho a elegir la formación religiosa y moral que estimen más oportuna para sus hijos (arts. 27.3 y 4). Borrell (2007) recoge también que esta ley contempla la libertad de asociación y de reunión de los padres y madres a través de la que ejercerán su participación en los órganos colegiados del centro (arts. 5, 8 y 18.1), el Consejo de Dirección y la Junta Económica.
- *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE (Ley Orgánica 8/1985)*. El artículo 19 establece que el principio de participación de los miembros de la comunidad educativa ha de inspirar las actividades educativas y la organización y funcionamiento de los centros públicos. El artículo 5 garantiza la libertad de asociación de los padres y madres en el ámbito educativo, para lo que se crearon varios consejos, Consejo Escolar, Consejo Escolar de Estado, Consejo Escolar regional, Consejos Escolares Municipales y Consejo Escolar Provincial.
- *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (Ley Orgánica 1/1990)*. Esta ley recoge en su artículo 2.3.b. que “es necesaria la participación y colaboración de los

padres, madres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos”, además señala la necesidad de relación de la actividad educativa con el entorno social, económico y cultural (art. 2.3.j.) y la participación de los sectores afectados en el establecimiento de las necesidades educativas (Disposición adicional).

- *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes, LOPEG (Ley Orgánica 9/1995)*. Dispone que las familias participarán en el gobierno de los centros a través del Consejo Escolar, en el funcionamiento de los centros por medio de sus asociaciones y en la elección, organización, desarrollo y evaluación de las actividades complementarias. Además, contempla la posibilidad de crear más de una asociación por centro. “La organización y el funcionamiento de los centros facilitará la participación de los profesores, los alumnos y los padres de los alumnos, a título individual o a través de sus asociaciones y sus representantes en los Consejos Escolares [...]” (art. 3).
- *Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE (Ley Orgánica 10/2002)*. Esta ley no modifica la composición del Consejo Escolar, pero limita la actividad de los componentes del mismo a la participación, al referir que el ejercicio estará ligado a las competencias y responsabilidades de cada sector. En el artículo 3 recoge que las familias tienen que participar y colaborar en el control y gestión de los centros, siendo oídos en aquellas decisiones que afectan a la orientación académica y profesional de sus hijos. Borrell (2007) señala que en esta ley la participación se entiende como principio para valorar la calidad de los centros educativos.
- *Ley Orgánica de Educación, LOE (Ley Orgánica 2/2006)*. Esta ley, según Borrell (2007), hace mención a la corresponsabilidad que existe entre las familias y el centro educativo a la hora de educar (arts. 118.4 y 121.5) y alude a los distintos cauces para hacer efectiva la participación (art. 119.5).
 - Art. 118.4. A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela.
 - Art. 121.5. Los centros educativos promoverán compromisos pedagógicos con las familias en las que se consiguen las actividades que familias y docentes se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico de alumnado.
 - Art 119.5. Los padres y los alumnos podrán participar en el funcionamiento de los centros a través de las asociaciones. Proporcionando las administraciones educativas la información y la formación dirigida a ellos.
 - El artículo 126 lo dedica a la composición del Consejo Escolar, haciendo referencia a la participación de los padres y las madres en el mismo. Se establece el Consejo Escolar como órgano de gobierno del centro, en lugar de un órgano de

participación y entre sus competencias destacan algunas como: aprobar y evaluar los proyectos y documentos del centro; supervisar la gestión económica, la concesión de ayudas y las distintas normas de funcionamiento; conocer candidaturas y proyectos de dirección; participar en la resolución de conflictos; participar en la selección del director; etc.

- *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE (Ley Orgánica 8/2013)*. La Ley incluye de manera expresa, como uno de sus principios, el reconocimiento del papel de los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos. Por tanto, mantiene los derechos de éstos, incluido el derecho de asociación. Su intervención en la vida de los centros educativos se refleja en numerosos aspectos, como la elección de centro educativo, el derecho a información y asesoramiento sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, la consulta sobre la aplicación de los programas de mejora, los compromisos educativos entre las familias y los centros para el desarrollo del rendimiento del alumnado, etc. Con esta legislación, la composición del Consejo Escolar no cambia. La parte modificada son las competencias, pasando de aprobar y evaluar a solo evaluar; de decidir y fijar directrices a exclusivamente informar. Pues su papel en el Consejo Escolar del centro se enmarca bajo las competencias asignadas por la Ley a este órgano y al director del centro, el cual pasa tras la reforma a ejercer algunas de las competencias antes atribuidas al mencionado Consejo Escolar. Es por ello que esta ley ha sido tan criticada por limitar la participación de las familias en este órgano de gobierno.

Estas normativas reflejan cómo a lo largo del tiempo las familias han ido ganado competencias en materia de participación. Es cierto que en periodos breves, según el gobierno vigente durante la promulgación de cada ley, esa participación se extendía o se veía más coartada. A pesar de que las normativas recogen la participación de las familias por medio de las asociaciones y el Consejo Escolar, aún queda muy poco fomentada la participación directa en las aulas. Igualmente la participación más institucionalizada que reflejan estas leyes otorga derechos a las familias sobre cuestiones más de consulta y de información sobre cuestiones organizativas, en cambio no refleja mecanismos para la evaluación y la toma de decisiones educativas. Por tanto, en España tenemos un marco normativo que pone a disposición de la comunidad educativa varias estructuras de participación, aunque no suficientes. Como indica Borrell (2007), aunque el mecanismo legal previsto proporciona un amplio marco para hacer efectiva la participación, por sí mismo no cambia las actitudes y las prácticas de las familias a la hora de ejercerla ni la de los centros a la hora de fomentarla.

2.2.2. Formas convencionales de participación familiar

Pérez-Díaz, Rodríguez y Ferrer (2001) distinguen dos formas distintas de participación familiar en la escuela que hasta el momento son las más comunes en los centros. La que podríamos llamar individual, por un lado, y la que podríamos considerar colectiva, por otro.

La participación individual

Consideraremos dos actividades principales. En primer lugar, está la *comunicación entre las familias y los docentes y directivos de la escuela*. Según Fernández (2010) en este tipo de participación la familia colabora con el equipo docente mediante el intercambio de información. Según este autor, podemos destacar diferentes formas de transmitir esta información sobre el alumno: (a) contacto informal diario, este intercambio de información se produce a la entrada y salida del centro, suele ser información muy concreta sobre el alumno; (b) entrevista, es el momento en el que los docentes establecen contacto personal con la familia; (c) reuniones en grupo, estas reuniones se producen con todos los padres y madres de un mismo nivel, ciclo o etapa para tratar temas generales; (d) cuestionarios, son necesarios para obtener información sobre situaciones específicas como el número de hermanos, vacunas, salud, etc. y (d) informes individuales, nos informan sobre la evolución y progreso académico del alumno, se realizan una vez por trimestre.

En segundo lugar, está *el apoyo que pueden prestar las familias a las actividades de la escuela*, ya sea en forma de ayuda a los hijos a la hora de hacer los deberes o a través de la participación en actividades organizadas por el centro. Este tipo de participación que se produce cuando la familia participa con los docentes en la realización de actividades, también ha sido denominada por otros autores como participación directa. Fernández (2010) señala que este tipo de participación puede ser sistemática, con una presencia regular de las familias, planificada y organizada, o esporádica, cuando las familias solo actúan en momentos determinados del curso escolar:

- Participación sistemática: Esta participación tiene un carácter más regular y estable. Las familias acuden al aula de forma planificada y organizada durante la jornada escolar, favoreciendo el rendimiento del alumnado. Algunos ejemplos son: la implicación en tareas de apoyo, la realización de talleres, la participación y colaboración en el trabajo por proyectos, la asistencia como voluntarios en los grupos interactivos, etc.
- Participación esporádica: Este tipo de participación sólo se produce en determinados momentos del curso. Produciéndose por ejemplo durante el periodo de adaptación, las actividades extraescolares, las fiestas del centro, etc.

La participación colectiva

Los dos procedimientos más utilizados para garantizar la participación de las familias en el sistema educativo, recogidos por Reparaz y Naval (2014), son, por una parte, la existencia de asociaciones de padres y madres y, por otra, los Consejos, ya sea en el nivel del centro escolar o en los niveles local, regional o nacional.

Participación en los Consejos Escolares

El Consejo Escolar es definido por Montañés (2007) como “un órgano de gobierno y el instrumento a través del cual se materializa el derecho de las familias a intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos”. (p. 66). Para garantizar la participación en la educación de todos los sectores y en todos los niveles, existen diferentes tipos de Consejos Escolares, Montañés (2007) distingue los siguientes: Consejo Escolar del Estado, Consejo Escolar Autonómico, Consejos Escolares Provinciales, Consejos Escolares Municipales y Consejos Escolares de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Generalmente, en épocas pasadas los Consejos Escolares solían poseer un carácter meramente consultivo. Por el contrario, desde la década de los ochenta, los consejos han tendido a asumir cada vez más funciones decisorias. Con la llegada de la LOMCE, el papel del Consejo Escolar queda relegado a carácter meramente consultivo y sin poder de decisión en todos los temas importantes del centro (proyecto educativo, programación general, ayudas, admisiones, convenios, normas de organización y funcionamiento, etc.). Según Barbero (2014), con la LOMCE el papel de toda la comunidad educativa que participaba en el Consejo Escolar pasa a ser totalmente de observador. Con voz pero sin voto. Ahora las funciones de decisión, de evaluación y de aprobación de aspectos de la vida del centro pasan prácticamente en su totalidad al director.

Participación en asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA)

Esta asociación es una herramienta fundamental para que los padres y madres se impliquen como agentes educativos activos, contribuyendo a la mejora de los centros escolares. Costa y Torrubia (2007) indican que “la existencia de una AMPA en un centro educativo contribuye a la calidad de la educación” (p. 49).

Según Garreta (2007) algunas de las funciones de esta asociación son las siguientes: (a) favorecer la relación y coordinación entre las familias y el personal docente; (b) ser la voz de los padres y madres ante las administraciones públicas; (c) trabajar para mejorar la participación y el compromiso de familias, hijos y de la sociedad en general; (d) informar y orientar a los padres y madres sobre el funcionamiento del centro y sobre temas relacionados con el comedor escolar, la adquisición de libros de texto, las actividades complementarias, etc.; (e) organizar las actividades extraescolares y el servicio de permanencias fuera del horario escolar y (f) organizar actividades formativas (charlas, escuela de padres y madres, cursos) y actividades socioculturales (fiestas, conciertos, fondos para la biblioteca, etc.) que favorezcan la educación del alumnado y faciliten el conocimiento y la relación entre las familias.

Costa y Torrubia (2007), consideran estas asociaciones como el patrimonio de nuestro sistema educativo. Por tanto, la comunidad educativa debe apoyar y potenciar su implicación en la dinámica cotidiana de los centros.

Ante estas formas tradicionales de participación, consideramos que existen otras alternativas que propician la participación real y efectiva de las familias. Es por ello que en nuestra investigación se han implementado prácticas inclusivas como los talleres con participación familiar, el trabajo con

proyectos y los grupos interactivos para potenciar otro tipo de colaboración familia-escuela. Una participación donde las familias no sean meros receptores pasivos de la información que los docentes queremos darles, sino que se conviertan en participantes activos en tareas escolares, donde puedan decidir, evaluar y actuar directamente en la educación de sus hijos.

2.3. De la asistencia formal a la participación real y efectiva. Alternativas y propuestas

Más allá de los canales formales y no formales señalados, la participación real y efectiva de las familias es todavía una “asignatura pendiente” (Costa y Torrubia, 2007) en muchos de nuestros centros educativos. Teniendo en cuenta las sociedades y familias posmodernas en las que viven muchos niños en la actualidad, es realmente importante que la participación de las familias se dé en un contexto de colaboración entre profesionales y familias, entre escuela y comunidad. Hargreaves (2000) distingue diversos tipos de colaboración: colaboración en silencio, colaboración que supone aprendizaje y ayuda mutua y colaboración activa que pone los cimientos de un movimiento social para el cambio en la educación.

La *colaboración en silencio* es definida por Hargreaves (2000) como “distancia discrecional y ayuda que no juzga” (p. 222). Se refiere a la ayuda que prestan los padres a sus hijos con las tareas de casa, estudiar, leer, etc., fomentando valores de responsabilidad, diligencia, tenacidad, voluntad, etc. Este tipo de colaboración es insuficiente en los momentos en los que vivimos “cuando los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza toman rumbos tan nuevos”. (p. 223). Este tipo de colaboración sigue siendo la mayoritaria en nuestros centros escolares, donde los profesores no aprenden nada de las familias ni lo desean. Donde, según Hargreaves (2000), “los padres se limitan a apoyar y no cuestionar lo que hacen los profesores” (p. 227).

La *colaboración que fomenta ayuda y aprendizaje mutuo* da respuesta a los cambios y a la diversidad a los que nos vemos sometidos en la actualidad, donde es necesario informar a las familias, así como a los alumnos, de los nuevos métodos didácticos. Esto requiere un nuevo profesionalismo Hargreaves (2000), que fomente la colaboración entre el hogar y la escuela. Una colaboración que desarrolle el entendimiento de las familias y permita ponerles al corriente de los nuevos enfoques de enseñar y aprender. Hargreaves (2000) nos señala algunas formas que los docentes podemos utilizar para que las familias entiendan más claramente el valor de estos nuevos métodos:

[...] explicando los objetivos de aprendizaje de manera accesible, haciendo demostraciones de los nuevos métodos didácticos en talleres, haciendo que vean más de cerca el aprendizaje y el trabajo de los alumnos por medio de exposiciones y muestras, poniéndose de acuerdo con un miembro de la familia en los deberes que hay que hacer en casa y abriendo las escuelas y las aulas a las observaciones de los padres [...]. (p. 223)

Pero no sólo los docentes tenemos mucho que explicar a las familias sino que también nosotros tenemos mucho que aprender de ellas. “Los nuevos aprendizajes no van sólo en una dirección” (Hargreaves, 2000, p. 224). Esto implica relacionarse con las familias y las comunidades de otra

manera, superando el ámbito de la escuela. Implica, como señala Bolívar (2007), “nuevos espacios de interacción y experiencias compartidas” (p.62), donde “los profesores aprendan de los padres tanto como éstos puedan aprender de ellos” (Hargreaves, 2000, p. 225).

La *colaboración activa* va más allá al concebir a los profesionales y las familias como actores de los movimientos sociales. La comunidad educativa debe aunar sus esfuerzos para mejorar la calidad de la educación, “[...] en lugar de ser un conjunto de individuos aislados que actúan como clientes, movidos solamente por el interés de sus propias familias” (Hargreaves, 2000, p. 228).

Esta colaboración activa requiere de nuevas formas de colaborar, donde los docentes establezcan con las familias unas relaciones de aprendizaje recíproco, más abiertas e interactivas, donde “[...] la comunicación, el aprendizaje y la autoridad entre padres y profesores sea una vía de doble dirección y no de una sola” (Hargreaves, 2000, p. 225). Para ello hay que abrir las escuelas y los docentes a las familias y a la comunidad, fomentando actitudes de confianza, compromiso y ayuda entre todos los implicados en la educación. Esta idea responde al *modelo de gestión democrática*, presentado por Bolívar (2007), donde “es preciso reforzar la dimensión comunitaria y cívica de la escuela, [...] al tiempo que se articulan nuevas iniciativas y líneas de acción, en conjunción con las familias” (p. 61). Para lograr este modelo democrático es necesario “reafirmar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores) para hacer del centro un proyecto educativo comunitario” (p. 61).

El proyecto INCLUD-ED (2011) establece una clasificación con cinco formas de participación de la comunidad en los centros educativos (informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa). La participación *informativa* y la *consultiva* son las formas tradicionales y predominantes a través de las cuales las familias participan en los centros. Así la escuela informa a las familias de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro y consulta las actividades diseñadas para que la comunidad opine sobre su viabilidad. Normalmente para llevar a cabo este tipo de participación las familias forman parte de los órganos de gobierno de los centros educativos.

Además de estas formas comunes de participación, el proyecto INCLUD-ED (2011) añade otras que son las que más debemos cultivar en las escuelas. De esta manera conseguiremos mejorar las expectativas sobre todo el alumnado, aumentar los recursos humanos disponibles para apoyar el aprendizaje, mejorar los aprendizajes de los niños y niñas y sobre todo mejorar la convivencia en los centros escolares (INCLUD-ED, 2011). Estas formas de participación son:

1. *Participación decisoria*, ya no únicamente las familias sino los miembros de la comunidad participan, en los órganos propios del centro o en unos de nueva creación, y toman parte en los procesos de toma de decisiones de forma conjunta junto con los docentes. Este tipo de participación, al contar con todos los partícipes de la enseñanza, facilita y garantiza mayor calidad educativa.
2. *Participación evaluativa*, las familias se implican en los procesos de evaluación, tanto del propio centro como del progreso de los aprendizajes del alumnado.

3. *Participación educativa*, las familias y la comunidad participan en actividades educativas de dos maneras: en el aprendizaje de los niños y niñas y en su propio aprendizaje.

De entre los diversos tipos de colaboración y de participación de familiares y comunidad descritos hasta el momento, las escuelas deberían perseguir los más idóneos para garantizar el éxito escolar de todo el alumnado. Es decir, debemos fomentar actitudes de colaboración activa, de relaciones democráticas, igualitarias, donde todos puedan participar en una comunidad dialógica que se mueva bajo el compromiso y la responsabilidad de perseguir metas comunes.

Una vez perfilada la idea de participación familiar real y efectiva que perseguimos, es necesario buscar los cauces y los mecanismos que llenen de sentido y contenido esa participación.

2.3.1. Propuestas para cultivar la participación real y efectiva

Si lo que perseguimos es fomentar una participación en la que formen parte las familias y la comunidad, donde puedan, no únicamente recibir información o ser consultadas, sino también, tomar decisiones, evaluar su escuela y participar ella de forma activa y democrática, pudiendo transformar la escuela y la educación, es necesario cambiar las formas de hacer las cosas.

Para ello, es necesario que los centros educativos creen nuevos espacios y actividades que fomentaran la colaboración activa y la participación decisoria, evaluativa y educativa de familias y miembros de la comunidad. Debemos fomentar las diferentes tipos de participación pues no olvidemos que “ser informados, ser consultados, hacer propuestas, tomar decisiones, gestionar, evaluar, todas y cada una de ellas son formas de participación” (Costa & Torrubia, 2007, p. 49).

Flecha (2010) recoge una serie de medidas viables para hacer real y efectiva la participación decisoria, la evaluativa y la educativa. Una actuación para potenciar la participación decisoria y evaluativa, es crear *comisiones mixtas de trabajo*, donde se toman decisiones conjuntamente entre las familias, docentes, miembros de la comunidad y otros agentes educativos y sociales y posteriormente se evalúa el cumplimiento de las mismas. Estas comisiones facilitan la participación cotidiana en el centro, incluyendo todo lo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la evaluación. Según Puigvert y Santacruz (2006), la base del funcionamiento de estas comisiones reside en el diálogo igualitario, donde “no importa la posición que ocupa quien habla (profesor, directora, madre, alumno, etc.) sino la validez y utilidad de su aportación” (p. 173).

Además, la participación de las familias y de otras personas de la comunidad genera mayor diversidad y riqueza de propuestas, basadas en los conocimientos y experiencias de cada uno en la comisión.

Respecto a la *participación en actividades educativas*, los centros las pueden fomentar por medio de diversas iniciativas, recogidas en el proyecto INCLUD-ED (2011):

- *La participación en grupos interactivos*, donde miembros de la comunidad participan en las aulas ayudando a grupos pequeños y heterogéneos de estudiantes a realizar actividades educativas. Los grupos interactivos aumentan los aprendizajes de todo el alumnado y mejoran la convivencia. En los grupos interactivos se agrupa al alumnado de forma

heterogénea en cuanto a género, niveles de aprendizaje, lugar de procedencia, etc. formando pequeños grupos de unos 4 ó 5 alumnos. Estos realizarán diferentes actividades dinamizadas por un voluntario (Flecha & Puigvert, 2002).

- *La participación en actividades escolares*, como las bibliotecas tutorizadas, las aulas digitales tutorizadas, los talleres con participación familiar, el trabajo por proyectos, etc. De esta manera los miembros de la comunidad, al participar en las actividades de aprendizaje, se convierten en recursos clave para incluirse en las aulas, apoyando el aprendizaje de todo el alumnado. Al mismo tiempo, estos adultos y adultas se convierten en referentes positivos para estudiantes de diferentes grupos sociales y culturales (INCLUD-ED, 2011).
- *La formación de familiares*. Los familiares y miembros de la comunidad participan también haciendo suyo el centro para su propia formación (García & Sánchez, 2006). Las actividades organizadas son muy diversas en función de la oferta del centro escolar o la demanda de los padres y madres, aunque siempre deberían responder a las necesidades formativas manifestadas por las propias familias y la comunidad. El Proyecto INCLUD-ED (2006-2011), recoge algunas actividades de formación de familiares que están teniendo gran éxito, como la alfabetización en la lengua de acogida, informática, inglés, talleres de matemáticas y tertulias literarias dialógicas.

La tarea de poner en marcha estos cauces de participación es un camino arduo donde se requiere de una serie de requisitos, como los que recogen Costa y Torrubia (2007, p. 53):

- El modelo de escuela participativa debe disponer de un amplio consenso social. Esto requiere mayor autonomía en los centros que les permita delegar poderes en otras personas capaces de organizarlo, como por ejemplo a través de las comisiones. En consecuencia, “la administración debería adaptar su función a la gestión participativa y descentralizada, dar apoyo económico, brindar asistencia técnica y formación dirigida a la mejora de la participación” (Pereda, 2006, p. 38).
- El equipo docente debe estar convencido de la necesidad de una buena implicación de las familias, para lo que hace falta un cambio de mentalidad tanto de padres y madres como de docentes, para no considerarse estorbos ni enemigos (Hargreaves, 2000).
- Familias y docentes deben compartir unos objetivos comunes.
- Debe existir un reparto claro de funciones que no dificulte la gestión ágil y la toma de decisiones. Para lo que será imprescindible crear nuevos roles en los distintos niveles del sistema educativo.
- En el centro se deben crear contextos que favorezcan la participación. Pereda (2006) expone que debemos pasar de la representación estrictamente formal a otra más auténtica, aprovechando todas aquellas ocasiones en que la participación pueda ejercerse de forma directa y no a través de representantes.

- Los docentes deben disponer de tiempo y de formación para crear y mantener vivos los contextos participativos.

3. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Las profundas transformaciones derivadas de la globalización y la sociedad del conocimiento llevan consigo un aumento creciente de la diversidad. Esta progresiva complejidad demanda un análisis y reflexión sobre el papel de la institución escolar y el de la educación en este nuevo contexto (Barrio, 2009). Además de responder a las nuevas demandas que constantemente van surgiendo en un sistema social tan dinámico y cambiante como el nuestro, se debe garantizar el derecho fundamental de todas las personas a la educación. Este derecho no hace alusión a que todos y todas tengan acceso a la educación, sino a que puedan beneficiarse de una educación de calidad, adecuada a sus necesidades individuales de aprendizaje. Una educación que, según Duk (2000), intente superar el amplio fracaso escolar experimentado en los sistemas tradicionales. Una educación que sea democrática, justa y equitativa y que garantice dicho derecho (Escudero & Martínez, 2011). Para alcanzar esa educación se han venido promoviendo en muchos países, transformaciones significativas en el ámbito de la educación que se reflejan en la puesta en marcha de procesos de renovación educativa, orientadas fundamentalmente a mejorar la calidad de la educación con equidad (Duk, 2000). En este sentido, Fernández (2003) defiende que se debe plantear la educación desde la perspectiva de la escuela inclusiva.

3.1. Concepto de Educación Inclusiva

La Educación Inclusiva surge como respuesta a la diversidad y como necesidad de mejorar la calidad de la educación en condiciones de equidad. Este concepto surgió a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), para sustituir al concepto de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Esto ha generado que la inclusión se haya vinculado, en muchas ocasiones, a la defensa de los grupos con necesidades especiales o minorías. Sin embargo, la inclusión hoy día hace referencia a todas las personas y a todos grupos. Barrio (2009) defiende que debemos concebir la inclusión desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales.

En las escuelas, la diversidad no está marcada únicamente por esas necesidades especiales pues todo nuestro alumnado es diferente. Hay alumnado con distintas formas de comunicación, con estilos cognitivos diversos, con problemas de movilidad, con rasgos distintos, con capacidades diferentes, con variedades culturales, etc. Sandoval, Echeita, Simón y López (2012) defienden que ignorar esas diferencias existentes en el aula supone negar a nuestro alumnado su derecho a aprender según sus necesidades. Teniendo en cuenta esta diversidad, la institución escolar no puede realizar una función homogeneizadora. Será necesario, como indica Barrio (2009), reflexionar sobre quiénes son los diversos y “modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él” (p. 14).

En este sentido, el movimiento de escuela inclusiva aporta nuevas tendencias y nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades presentes en la escuela. Reconociendo y valorando positivamente las diferencias individuales, como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa (Fernández, 2003).

Según la UNESCO (2005), la Educación Inclusiva puede ser concebida como:

[...] un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. [...] representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (p. 14)

Este modelo exige un nuevo planteamiento de escuela dirigida a la calidad, no discriminatoria y participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento (Martínez, de Haro, & Escarbajal, 2010). Sin embargo, llevar a la práctica el enfoque de Educación Inclusiva no es una tarea fácil ya que implica transformar las formas de enseñar y de aprender en las escuelas, caracterizadas por ser altamente selectivas, discriminatorias y excluyentes (Fernández, 2003). No obstante, según recogen Ainscow y Echeita (2011), en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todo el alumnado, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales.

3.2. Elementos de la Educación Inclusiva

Los elementos clave de la Educación Inclusiva son los siguientes (Ainscow & Echeita, 2011):

- *La inclusión es un proceso.* Debe ser vista como una búsqueda constante e interminable de mejores formas de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia, a la vez que estudiar cómo podemos sacarla partido y aprender de ella. En la práctica, la inclusión nunca finaliza. No es un estado que se alcanza tras el logro de determinados objetivos, sino que se trata de un camino que se emprende con el fin último de conseguir progresivamente que todos sus miembros se sientan parte integrante del centro, aceptados y bienvenidos (Barrio, 2009).
- *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* La *presencia* está relacionada con el lugar dónde el alumnado aprende y con el nivel de asistencia y la puntualidad con que acuden a las clases. El término *participación* se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, incluye, inevitablemente, la opinión del propio alumnado, sus puntos de vista, sus voces y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término *éxito* tiene que ver con el rendimiento del alumnado, es decir, con los resultados de aprendizaje en relación al currículo de cada país. Para el logro de esa asistencia, participación y éxito de todos es

fundamental el cambio progresivo de la organización del centro y del currículo, para poder conseguir aumentar la participación de todos los miembros de la escuela.

- *La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.* Ainscow y Echeita (2011) entienden como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares, generando exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión resulta imprescindible la recopilación y la evaluación de información, proveniente de una variedad de fuentes, para detectar quiénes experimentan tales barreras, en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan y cuáles son, con el objeto de planificar mejoras en políticas y prácticas inclusivas. Las barreras son siempre variadas y serán distintas en cada contexto y en cada centro educativo, lo más importante es que se asuma el compromiso de ir modificando dichos obstáculos de forma progresiva.
- *La inclusión pone atención especial en aquellos grupos de alumnado en riesgo de marginalización, exclusión, o en peligro de no alcanzar un rendimiento óptimo.* Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo. En conclusión, se debe evitar que las instituciones educativas segreguen, marginen a grupos enteros y a alumnos particulares de la dinámica escolar.

3.3. Index for Inclusion

Disponemos de distintos tipos de “guías” para ayudarnos en el proceso de indagación y reflexión sobre las culturas, las políticas y las prácticas educativas que pueden configurarse como “barreras”. Guías que son, al mismo tiempo, un recordatorio de las condiciones, procesos y prácticas escolares que son puntos fuertes o facilitadores para el proceso de inclusión educativa. El *Index for Inclusion*, elaborado por los profesores Booth y Ainscow en el año 2000, es una de las más difundidas y conocidas, estando además disponible en castellano y siendo accesible electrónicamente. Esta guía nos brinda una serie de materiales y ayudas que, utilizadas de forma flexible y adaptada, ayudan a instaurar y promover la inclusión en los centros escolares.

Booth y Ainscow (2002) e Iglesias (2008) definen el *Index for Inclusion*, como un conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una Educación Inclusiva en los centros escolares, teniendo en cuenta el punto de vista del equipo docente, de los miembros del Consejo Escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad. Por tanto, se pretende estimular a todos los miembros del centro a revisar las prácticas inclusivas y a mejorarlas.

Es un objetivo prioritario de esta guía, de acuerdo a Booth y Ainscow (2002), el mejorar los logros educativos mediante prácticas inclusivas y construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de éxito y aprendizaje. Para ello es necesario ayudar a

las escuelas a determinar en qué lugar están con respecto a la inclusión y la exclusión, con el fin de hacer avanzar el pensamiento y la práctica (Ainscow, 2000). En este sentido, el *Index* se ocupa de los procesos de cambio y desarrollo de la escuela y del profesorado, teniendo en cuenta los factores contextuales que van a influir en el trabajo de las escuelas.

Los materiales del *Index for Inclusion*, según Booth y Ainscow (2002), animan al equipo docente a compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de sus conocimientos previos en relación con lo que dificulta el aprendizaje y la participación en su centro. Al mismo tiempo, les ayuda a realizar un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado. Por tanto, estos materiales plantean mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas. Debemos tener en cuenta que estos materiales no deben percibirse como una iniciativa más para los centros, sino como una forma sistemática de comprometerse con un plan de mejora del centro educativo, fijando prioridades de cambio, implementando innovaciones y evaluando los progresos.

4. ESCUELAS INCLUSIVAS

Las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y, por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo. Según autores como Fernández (2003), Valenciano (2008), Santos Guerra (2002) y Barrio (2009), las escuelas inclusivas deben reunir unas condiciones hacia las cuales es necesario avanzar progresivamente.

La primera clave que deben tener las escuelas inclusivas, que a la vez es la base de todas las demás, es la *valoración de la diversidad* por parte de toda la comunidad educativa como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social. En este sentido, se requiere de una respuesta educativa pertinente al alumnado en cuanto a sus necesidades y características. Para ello será necesario implementar un *currículum común para todos* susceptible de ser adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de nuestro alumnado, además de la aplicación de criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción. Como señalaba Gardner (1998), el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños y niñas como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y, así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes.

Otra de las claves para crear escuelas inclusivas es la *ampliación e innovación de estrategias de enseñanza-aprendizaje* (Barrio, 2009). Se requiere de nuevos modelos y métodos que contemplen, respeten y potencien, desde la diversidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entre estos métodos se encuentra el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje colaborativo, la organización del aula por rincones, los grupos interactivos, el desarrollo de talleres, etc. Muchos de ellos prácticas impulsadas con nuestra investigación.

En el *proyecto educativo* de una escuela con carácter inclusivo, se plantean planes, objetivos concretos que la escuela asume como propios. Por tanto, la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del Proyecto Educativo de Centro (PEC) es vital.

Los *apoyos* constituyen otro de los fundamentos básicos de las escuelas inclusivas para salvar las barreras que impiden el aprendizaje. Según Booth y Ainscow (2002), el apoyo se debe brindar dentro del aula por los profesionales expertos mediante una planificación de actividades pensadas para todo el alumnado, siendo conscientes de sus diferentes puntos de partida, experiencias, intereses y estilos de aprendizaje. Barrio (2009) añade que, además de los apoyos brindados por los especialistas, se deben hacer uso de otros apoyos como la cooperación entre el profesorado, el personal de apoyo, las familias e incluso el propio alumnado.

Por otra parte, si queremos que la Educación Inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas habrá que *preparar a los docentes* para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias. Barrio (2009) sostiene además que se debería permitir al profesorado compartir ideas, opiniones y reflexiones sobre sus metodologías de trabajo. Pues con el intercambio de técnicas y estrategias se podría conseguir mayor avance en el desarrollo de prácticas educativas idóneas para el alumnado.

Las características y el tipo de *liderazgo de los centros* siempre deben buscar el crecimiento institucional, orientado a mejorar las relaciones que se establecen entre los actores de una determinada microcultura educativa, reconociendo sus particularidades. Barrio (2009) añade que ese liderazgo transformador debe ser consensuado y compartido, estableciendo una visión clara y singular del propio centro, buscando formas de conseguir consenso, animando al profesorado y a la comunidad a participar en las tareas de liderazgo, etc.

Santos Guerra (2002) resume estas claves destinadas a lograr escuelas inclusivas:

Variabilidad de horario y tiempo, agrupamientos heterogéneos y flexibles, currículo que tenga presente la diversidad, metodologías diversas y creativas que atiendan a la diversidad, diversificación de la evaluación, apertura al ámbito comunitario, PEC sensible a la diversidad, profesorado formado y sensibilizado con el tema y organización del centro flexible, creativa, abierta al entorno y donde se de cooperación y trabajo en equipo de todos los profesionales de la educación.

Poner en práctica una Educación Inclusiva en los centros escolares supone asumir cambios y realizar modificaciones en los contenidos, en los métodos, en las estructuras y en su organización. En este proceso, son los equipos docentes y los miembros de la comunidad educativa quienes deben asumir esta responsabilidad partiendo de su propia experiencia para definir los problemas y hacer propuestas de mejora que permitan dar respuesta a los mismos (Iglesias, 2008). Para ello debemos partir de un enfoque comunitario que tenga en cuenta a todos los miembros de la comunidad (docentes, familias, alumnado, voluntariado, administración...). Como indica Porter (2003, citado por Sandoval et al., 2012), una de las claves del éxito de la experiencia inclusiva es la

creación de una comunidad de personas dispuestas a hacer que funcione. Consideramos que la comunidad educativa en su conjunto constituye la unidad de cambio si todos sus miembros forman parte del proyecto de la escuela. De esta manera se genera lo que Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002) denominan *inteligencia cultural*, que permite que las personas podamos relacionarnos, dialogar, interactuar, en un plano de igualdad, independientemente de nuestro estatus o nuestra posición de poder, para entendernos y llegar a acuerdos. En consecuencia, se deben establecer cauces de participación con toda la comunidad educativa que permitan delimitar unas finalidades educativas y un modelo de gestión del centro acordes con el compromiso de valores inclusivos.

Con estas condiciones deseables para fomentar escuelas inclusivas no se ha intentado presentar unas claves como si fueran recetas a conseguir. Son condiciones idóneas que se deben perseguir pero teniendo en cuenta siempre que cada caso es especial y cada escuela desarrollará su propio proceso educativo inclusivo (Barrio, 2009).

4.1. Centros inclusivos singulares

Martínez-González y Gómez-Gutiérrez (2013) y Sánchez-Caballero (2015) en sus textos hacen una selección de una serie de centros cuya seña de identidad es la inclusión. Aulas abiertas, mezclas de edades, integración de alumnos y alumnas con dificultades o trabajos por proyectos distinguen a estos centros innovadores que estén reinventando la educación. Centros que fomentan la empatía, el trabajo en equipo, el liderazgo, la iniciativa o la creatividad. De entre esos centros hemos seleccionado aquellos que consideramos más singulares y que mejor referencian el modelo de escuela inclusiva que buscamos y que se pretende desarrollar con nuestras prácticas.

La *Escola Sadako*, según Sánchez-Caballero (2015), es una escuela barcelonesa que destaca por el alto nivel de participación del alumnado en el sistema educativo y en el aprendizaje. Fomenta el aprendizaje colaborativo, la educación emocional y abre sus puertas para que las familias participen y el alumnado se involucre en su comunidad. El alumnado está agrupado para fomentar el trabajo cooperativo, donde cada uno va adquiriendo un rol diferente y donde todos desarrollan procesos de autoevaluación y coevaluación del trabajo. También es muy frecuente que en una clase se trabaje a la vez con dos docentes que se van intercambiando los roles. No hay libros de texto, los alumnos y alumnas realizan proyectos de aprendizaje y lanzan sus propias iniciativas dentro y fuera del centro.

Amara Berri es un centro público situado en el casco urbano de San Sebastián (Euskadi). Martínez-González y Gómez-Gutiérrez (2013) consideran que no es sólo un centro educativo sino un colegio singular donde el alumnado se mezcla por edades, donde no hay exámenes, apenas deberes y en vez de asignaturas tienen contextos de aprendizaje en el aula. Las aulas dejan de tener su apariencia tradicional y pasan a ser espacios representativos de contextos cotidianos (tiendas, cocinas, estudios de radio, etc.), donde se lleva a cabo una metodología de trabajo globalizado. Cada alumno desarrolla una actividad relacionada con su contexto, a partir de sus intereses y de su proyecto personal de trabajo, que desarrolla con plena autonomía (Sánchez-Caballero, 2015). Los docentes se convierten en especialistas, no de sus materias sino, de cada uno de los contextos en los

que permanecen mientras los alumnos van rotando por las aulas y por los espacios. El alumnado está agrupado por ciclos, lo que permite que aprendan a ayudar y dejar ayudarse, a enseñar a sus iguales y a aprender a través de ellos, fomentando la inclusión de todos y todas.

O Pelouro está situado en una pequeña localidad de Pontevedra. Es un centro experimental que acoge con los brazos abiertos a alumnado con Síndrome de Down, Asperger o autistas y los integra con el resto de compañeros. Un modelo único en España, con un decreto exclusivo para él, que utiliza herramientas como la psicodanza, la música o el arte para trabajar a diario la expresión social, relacional y emocional en grupo, desde las inteligencias múltiples (Sánchez-Caballero, 2015). En *O Pelouro* se huye de los resultados, su interés va más por fomentar las habilidades clave para ser una persona integral, activa con el mundo que le rodea. El día arranca con una asamblea de alumnos, docentes y familias, que marcará la pauta del día. Allí los niños y niñas deciden qué quieren aprender, a partir de sus propios intereses, y después se ponen a trabajar en las grandes aulas, donde el alumnado hace grupos y trabajan por proyectos.

Centro de Formación Padre Piquer, está situado en la provincia de Madrid. Lleva décadas en la innovación educativa y su método de trabajo se aleja de las asignaturas estancas, para centrarse en los ámbitos (Sánchez-Caballero, 2015). Su método, llamado Aula Cooperativa, se basa en diseñar clases flexibles en las que se trabaja en grupos grandes con la presencia de hasta tres docentes al mismo tiempo. El trabajo del alumnado no tiene por qué pasar por los libros de texto. Se aprende en grupo, donde lo importante es que los alumnos y alumnas cooperen, que se enseñen entre ellos. El profesor sólo facilita material y dinamiza, ellos son lo que se organizan, debaten, comparten progresos, etc. En este centro hasta los recreos son momentos para la formación, donde se aprovecha para desarrollar juegos, dinámicas colaborativas más relajadas o la gestión de proyectos.

Trabenco es un centro público situado en la localidad madrileña de Leganés. Nació en los bajos de una cooperativa de viviendas, donde sus socios propusieron al Ministerio de Educación ceder sus instalaciones a cambio de elegir al profesorado que habría de ser contratado. El compromiso y el trabajo conjunto del profesorado, el alumnado, los familiares y otros miembros de la comunidad es la esencia de su PEC. Según Martínez-González y Gómez-Gutiérrez (2013), en este centro los contenidos académicos se abordan de forma interdisciplinar a través del trabajo por proyectos. Además los familiares participan habitualmente en las actividades de aula y forman parte de comisiones con el profesorado, abordando aspectos tanto organizativos como académicos y de convivencia. Esta forma de organización deja ver los valores esenciales y las señas de identidad de este centro, como la inclusión, la heterogeneidad, la interacción, la participación de todos, el respeto a las diferencias y la apertura a la comunidad.

El colegio público de *Ariño* (Teruel) y el colegio *Paiderterión* (Cáceres) son dos centros que forman parte del proyecto de Comunidad de Aprendizaje, desde el año 2002 y 2005, respetivamente (Martínez-González & Gómez-Gutiérrez, 2013). Actualmente son muchos los centros que se han unido a esta Red de Comunidades de Aprendizaje, como es el caso del colegio *La Paz* (Albacete) y

la *Escuela Mare de Déu de Montserrat* (Terrassa), que además forman parte del Proyecto 6 de INCLUD-ED. Estas Comunidades de Aprendizaje se constituyen a partir de un proceso de fases, donde tras la formación de profesionales y familiares, todos se atreven a soñar cómo les gustaría que fuese su escuela, para luego organizarse para lograrlo. De esta forman elaboran un proyecto propio en colaboración con la comunidad, se distribuyen por comisiones de servicio y trabajan en la práctica por medio de medidas de éxito, como los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, los padrinos lectores, etc. Todo ello bajo el esfuerzo compartido de alumnado, familiares y profesionales, que persiguen un modelo educativo inclusivo.

5. AULAS INCLUSIVAS

Tradicionalmente la escuela ha potenciado actividades que primaban el trabajo individual y competitivo, que se basaban en una organización igualitaria del trabajo. Actualmente, desde la base de la Educación Inclusiva, se asume la individualización, la flexibilidad y la inclusión de todo el alumnado, sin distinción por sus habilidades o capacidades. Esto nos lleva a tener que romper con el esquema tradicional en el que todos los niños y niñas hacen lo mismo, en el mismo momento, de la misma forma y con los mismos materiales.

Como señalan Sandoval et al. (2012), no basta con llamar a un aula «inclusiva» para que realmente lo sea. Pues no es una cuestión de nombre sino de lo que realmente ocurre en ella. En esa aula todo el alumnado tiene que sentir que es bienvenido y participe del grupo. Debe existir un clima de clase que sea de confianza, donde los alumnos se sientan seguros para preguntar sus dudas y donde los errores se conciben como parte de su proceso de aprendizaje y como oportunidades para aprender y mejorar. Para ello es necesario mantener la referencia de unos objetivos y aprendizajes comunes a todos, disponer de un amplio abanico de métodos flexibles y adaptados a las características individuales del alumnado y contar con el apoyo y la colaboración de toda la comunidad educativa al completo (Barrio, 2009). Por tanto, si queremos instaurar la inclusión en nuestras aulas por medio de prácticas inclusivas debemos cambiar profundamente la organización escolar.

Centrándonos ahora en las prácticas de aula, debemos señalar que actualmente son varias las estrategias y las metodologías surgidas para dar respuesta a la diversidad de los centros. En esta línea Sandoval et al. (2012) señalan que “la diversidad no requiere una respuesta específica sino una mejora de las prácticas de clase” (p. 14). Para mejorar esas prácticas proponen una serie de requisitos, como los siguientes:

- Diseñar materiales diversos teniendo en cuenta las diferentes características del alumnado.
- Considerar varias modalidades de agrupamiento del alumnado.
- Poner en práctica metodologías diversas que permitan la flexibilización de los grupos, tiempos y espacios.

- Programar variedad de actividades y tareas, para que el alumnado pueda decidir cuál hacer y dónde.
- Establecer actividades con diferentes niveles de aprendizaje, que favorezcan la diversificación.
- Organizar tareas simultáneas que permitan al docente repartir su tiempo y atender a las diferencias dentro de su clase.

Partiendo de estas premisas comprobamos como hay diferentes metodologías y estrategias que los docentes podemos poner en marcha en nuestras aulas para favorecer la inclusión. Igualmente no podemos olvidar que otro de los requisitos señalados para crear aulas inclusivas es del de contar con la colaboración de la comunidad educativa. Por tanto, para forjar sistemas educativos más inclusivos es necesario un análisis profundo de las prácticas educativas y el compromiso de todos los actores sociales implicados (Iglesias, 2008).

La inclusión es un proyecto y un proceso que se basa en valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados. Por tanto, para construir escuelas inclusivas se debe contar con la colaboración de la comunidad educativa. Todos los miembros de la escuela deben participar de forma responsable en la construcción de una comunidad solidaria, donde las necesidades de todos los miembros se conviertan en las de la escuela (Barrio, 2009).

Teniendo en cuenta estos aspectos hemos seleccionado una serie de estrategias organizativas y metodológicas que permiten atender a la diversidad de nuestro alumnado y, al mismo tiempo, propician la colaboración de la comunidad educativa. Estas iniciativas son el aprendizaje por proyectos, los talleres con participación familiar y los grupos interactivos.

5.1. Prácticas inclusivas

Como hemos venido presentando, crear aulas inclusiva, en las que se reconozca, valore y respete a todos los miembros, supone prestar atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo.

En este sentido, el currículo escolar debería proporcionar oportunidades al alumnado para que todos logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades, partiendo de la consideración de que cada alumno tiene sus conocimientos, su ritmo de aprendizaje, sus intereses, etc. Para hacer realidad un currículo de este tipo, Sandoval et al. (2012) señalan que “éste debe alejarse de los planteamientos prescriptivos y rígidos, centrados en muchas ocasiones exclusivamente en el libro de texto” (p. 3). Pues, “en la actualidad, existe la certeza de que todos los alumnos pueden aprender siempre que se les proporcionen las condiciones adecuadas” (Fernández, 2003, p.5). Por tanto, los docentes tenemos mucho que hacer en este sentido. Podemos centrarnos en los objetivos generales de etapa e intentar que todos nuestros alumnos los alcancen, empleando para ello diferentes formas de organización del aula y diversas estrategias metodológicas. Según Fernández (2003):

Esto implica dejar atrás la imagen de las clases frontales centradas en la enseñanza, carentes de sentido y descontextualizadas de la realidad para dar paso a un nuevo proceso a través

del cual los alumnos tienen la posibilidad de compartir y disfrutar en un clima cálido y acogedor situaciones de aprendizaje relacionadas con sus propias experiencias, en contextos donde se valoran, toman en cuenta y respetan sus diferencias individuales y en el cual existe cotidianamente la oportunidad de beneficiarse junto con los demás a través de los trabajos cooperativos y de la formación de grupos heterogéneos. (p. 5)

Igualmente, los profesionales de la educación deben poner en práctica alternativas pedagógicas que cuenten con la participación de todos, para lo que es necesario movilizar todos los recursos de los centros y de la comunidad. Ello supone contemplar acciones pedagógicas que transformen e innoven las instituciones educativas y los entornos (Guerrero, 2012).

Las prácticas propuestas en nuestra investigación muestran una elevada potencialidad pedagógica pues se basan en una metodología activa, constructiva y participativa. Según Guerrero (2012), los docentes debemos construir prácticas educativas alternativas basadas en la comunidad, en la igualdad y en la cooperación.

Martínez (2003) añade que, para generar escuelas inclusivas y participativas, debemos emplear metodologías que fomenten la participación, el aprendizaje cooperativo, la resolución de problemas, la interacción con los compañeros y, a su vez, metodologías que desarrollen la autoestima, la autonomía y la autogestión del aprendizaje.

Siguiendo estas orientaciones hemos seleccionado una serie de prácticas que consideramos que cumplen con dichos requisitos y por tanto, aumentarán la inclusión del aula y la participación de la comunidad educativa, estas son: el trabajo por proyectos, los talleres y los grupos interactivos.

5.1.1. Trabajo por proyectos

Las estrategias basadas en proyectos tienen su origen en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de Dewey, Vygotsky y Piaget, aunque fue Kilpatrick, representante americano de la Escuela Nueva, quien diseñó este enfoque a principios del siglo XX. Este modelo parte de una nueva concepción del aprendizaje al establecer que el niño no aprende de modo fragmentado, sino globalmente y a partir de las situaciones de la vida cotidiana.

Según Zabala (1995) los proyectos pueden definirse como “una actividad espontánea y coordinada de un grupo de alumnos que ejecutan un trabajo globalizado común y escogido libremente por ellos mismos, sintiéndose protagonistas y responsables de todo el proceso” (p. 193). Los proyectos crean situaciones de trabajo en las que el alumnado pueda buscar información, seleccionarla, comprenderla y relacionarla, a través de diferentes situaciones, para convertirla en conocimiento (Carbonell & Gómez del Moral, 2001).

El trabajo por proyectos parte de un enfoque globalizador abierto para provocar aprendizajes significativos, partiendo de los intereses del alumnado y de sus experiencias y conocimientos previos (Díez, 1998). Por tanto, permiten trabajar las ideas previas, observar, investigar, experimentar, asociar, intercambiar, construir y reconstruir.

Trueba (1998) recoge una serie de principios pedagógicos que sustentan el trabajo por proyectos: (a) el aprendizaje significativo, (b) la identidad y la diversidad, (c) el aprendizaje interpersonal activo, (d) la investigación sobre la práctica y (e) la globalidad. Partiendo de las ideas formuladas por Trueba (1998) y Agelet, Bassedas y Comadevall (2001), podemos señalar una serie de características básicas de este tipo de metodología:

- Los temas parten de las propuestas e intereses infantiles, teniendo en cuenta lo que ya sabe el alumnado y lo que quieren saber.
- Se otorga un papel muy importante al aprendizaje de los procedimientos de búsqueda y tratamiento de la información.
- Requiere una programación abierta y unos tiempos flexibles, para adaptarse a los alumnos y a la evolución de los acontecimientos.
- Los errores se valoran positivamente como parte integrante del proceso de aprendizaje.
- Priman los procesos sobre los resultados. La evaluación no se concibe únicamente del resultado final, sino de un modo procesual a lo largo del proyecto.

El trabajo por proyectos se desarrolla a través de una serie de fases. El número de fases puede variar dependiendo de cada autor (Agelet et al., 2001; Carbonell & Gómez del Moral, 2001; Trueba, 1998), pero en todos se dan unos momentos clave:

1. Elección del tema. El alumnado elige sobre qué va a investigar, bien sobre algo de sus intereses o sobre alguna propuesta a nivel de centro o del tutor.
2. Identificación de ideas previas y de intereses y motivaciones.
3. Búsqueda de fuentes de documentación y de recursos donde se hallen las respuestas a nuestras preguntas.
4. Organización del trabajo. En esta fase se diseñan y programan las tareas propiamente dichas, marcando los objetivos, fijando los aspectos organizativos relacionados con el espacio, el tiempo y los recursos, diseñando una secuenciación abierta de actividades, estableciendo pautas de colaboración con las familias y con el entorno, etc.
5. Realización de actividades que se adapten a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, donde todo el alumnado pueda participar a través de diferentes tipos de agrupamientos.
6. Comunicación del trabajo realizado a través de diversas formas de expresión.
7. Evaluación de todo el proceso. Comprobar conjuntamente con los alumnos qué hemos aprendido y qué camino hemos seguido para ello, que dificultades hemos encontrado, etc.

Es conveniente señalar que estas fases no son un esquema rígido a seguir. Dependiendo de cada proyecto, de sus características, de las emociones que provoque, las acciones que conlleve y las preguntas que suscite, estas fases pueden variar (Trueba, 1998).

Los proyectos como práctica inclusiva

Al trabajar por proyectos en nuestra aula, además de desarrollar los principios pedagógicos propios de la Educación Infantil como: el aprendizaje significativo, la investigación sobre la práctica, la evaluación procesual, la globalidad, etc., contribuimos a mejorar la inclusión.

Los proyectos parten de los intereses del alumnado, contribuyendo a la individualización de la enseñanza, fomentando la participación plena del alumnado, ayudándoles a ser consciente de su proceso de aprendizaje, desarrollando su autonomía e incitándoles a colaborar (Andrés & Sarto, 2008). Además, Pozuelos (2003) indica que al trabajar por proyectos, los conocimientos y los procesos traspasan las paredes del aula alcanzando a otros sectores sociales, como es el caso de la familia, permitiendo que la comunidad puedan participar. Por tanto, el trabajo por proyectos:

Implica un respeto a la diversidad y a la expresión de la identidad al integrar diferentes intereses individuales en un proyecto colectivo y potenciar la búsqueda de soluciones diversas a un mismo problema. No se basa en una idea de educación homogeneizadora e igualitaria, sino, por el contrario, en la diversidad como valor que enriquece a una comunidad: cada niño o niña, cada profesor o profesora, cada centro, cada familia, cada entorno [...]. (Trueba, 1998, p. 32)

5.1.2. Talleres

El CTROADI (2009) define los talleres como un conjunto de actividades para adquirir y perfeccionar estrategias, destrezas y habilidades para el desarrollo de las competencias básicas. Tienen un carácter activo y participativo y favorecen la motivación, ya que las actividades de los talleres se plantean en base a los intereses del alumnado.

Según Vélez, Tomassetti, Fernández, y Martínez (2000), los talleres adoptan un enfoque globalizador y permiten relacionar, a través de las actividades, los objetivos y contenidos de todas las áreas, desde una perspectiva instrumental. Además potencian el desarrollo y la mejora de destrezas y habilidades, al despertar en el alumnado la curiosidad y el afán de investigar y experimentar. Por tanto, estas experiencias facilitan la adquisición tanto de conceptos y nociones, así como de normas y valores (Vélez et al., 2000).

Los talleres son un recurso que se puede emplear en cualquier contexto y en cualquier momento del curso ya que pueden organizarse para completar una unidad didáctica o un proyecto o pueden funcionar como contenido propio (Agelet et al., 2001).

Los talleres como práctica inclusiva

Las características de los talleres, recogidas por el CTROADI (2009), Agelet et al. (2001) y Sandín (2002), permiten emplearlo como una medida de inclusión en nuestra aula, pues los talleres:

- Favorecen el aprendizaje con los demás, fomentan la cooperación y la interacción con los adultos y sobre todo con los iguales. En los talleres prima el compartir, el cooperar, el colaborar, el repartir tareas y el asumir responsabilidades.
- Respetan el ritmo personal de cada uno, las características individuales, su modo de aprender y sus intereses y necesidades.

- Fomentan la autonomía del niño, la libre elección y la responsabilidad compartida. En los talleres el niño tiene autonomía de elección y de ejecución, realizando su trabajo de forma personal y pudiendo recurrir a los compañeros o al adulto cuando necesite ayuda.
- Posibilitan la autogestión del propio aprendizaje. Los talleres ofrecen al alumnado la ocasión de organizar de forma autónoma su tarea y su aprendizaje, sin perder de vista la actividad compartida con el resto del grupo.
- Existe un enriquecimiento mutuo entre los distintos grupos que comparten los espacios de los talleres, debido a la gran variedad de modelos que se ofrecen.
- Promueven el dominio de la comunicación y el intercambio de puntos de vista.
- Permiten trabajar distintos niveles de competencia y ofrecen actividades variadas con diferente grado y tipo de dificultad, siendo asequibles y ajustadas a la competencia real.
- Se pueden plantear como un trabajo de aula, de un mismo nivel, de todo el ciclo, mezclando alumnos de dos cursos y en cualquier etapa educativa.
- Favorecen los agrupamientos flexibles pues los alumnos pueden trabajar solos, en pareja o en pequeño grupo.
- Proporcionan a las familias propuestas que les permitan participar de forma activa en la vida del centro y no ser unos meros acompañantes pasivos.

5.1.3. Grupos interactivos

Los grupos interactivos representan la concreción del aprendizaje dialógico y de los principios que orientan las Comunidades de Aprendizaje (Flecha & Castro, 2005). Son una forma de organización del aula distinta a la tradicional, que favorece la inclusión (Marín & Soler, 2004; Oliver & Gatt, 2010). El trabajo en grupos interactivos supone una mejora de los resultados académicos en todo el alumnado (Oliver & Gatt, 2010). Por ello, los rendimientos escolares se multiplican y los aprendizajes se aceleran a través de la interacción con los voluntarios y de la ayuda entre iguales. Según Flecha (2010), estos agrupamientos incrementan los resultados académicos de los estudiantes y mejoran la convivencia en las aulas, potenciando valores como la solidaridad.

En los grupos interactivos se agrupa al alumnado de forma heterogénea en cuanto a género, niveles de aprendizaje, procedencia, cultura, etc., formando pequeños grupos de 4 ó 5 alumnos. Estos realizan diferentes actividades dinamizadas por un voluntario adulto, bajo la supervisión general del profesor y con una evaluación final de dicha práctica (Flecha & Puigvert, 2002).

El profesor es el encargado de programar las actividades didácticas de los grupos interactivos, en relación a unos objetivos curriculares, además dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El profesorado también debe recoger información a través de observaciones durante la dinámica interactiva y dejar que sean los voluntarios los que dinamicen los grupos. El papel del voluntario, por tanto, es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado (Sandoval et al. 2012). Es decir, el voluntario debe dinamizar al grupo para que sus miembros se ayuden entre sí y

optimizar las interacciones entre el alumnado, teniendo como objetivo el éxito educativo de todos (Puigvert & Santacruz, 2006). Los voluntarios pueden ser familiares del alumnado, estudiantes universitarios, profesorado jubilado, vecinos... Este voluntariado no sustituye al profesorado, sino que lo complementa. De acuerdo a Puigvert y Santacruz (2006), la participación de diferentes agentes en esta dinámica aumenta el apoyo social para destinar más recursos a la educación y más profesorado para las aulas.

Los grupos interactivos como práctica inclusiva

Los grupos interactivos son una práctica muy favorecedora de la inclusión pues están basados en metodologías cooperativas, dialógicas y recíprocas (Valls, 2008). Según Elboj y Oliver (2003), a través de los grupos interactivos “el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios” (p. 29). El alumnado que en una determinada tarea tiene más dificultades será ayudado por sus compañeros y compañeras para que lo comprenda, mientras que el alumnado con más facilidades favorecerá su aprendizaje a través de la búsqueda de un razonamiento que le permita ayudar a otro miembro del grupo. De esta manera conseguimos que se intensifique el aprendizaje a través de las interacciones que se establecen entre todos los participantes (Flecha & Puigvert, 2002). Interacciones que se convierten en actos comunicativos dialógicos (Soler & Flecha, 2010; Sordé & Ojala, 2010), consiguiendo así una verdadera inclusión de todos los participantes.

Según Monge (2008), las agrupaciones heterogéneas garantizan los principios de igualdad y equidad, respetando la diversidad y asumiendo las diferencias como oportunidades de aprendizaje. Asumen el aprendizaje como un proceso socioconstructivo, en el que el respeto, la solidaridad y la tolerancia hacia los demás son valores inherentes a dicho proceso. Por tanto, las claves del éxito de los grupos interactivos, como prácticas inclusivas, residen en las formas de agrupación heterogéneas del alumnado y en la participación de las familias y la comunidad educativa en el aula (Rodríguez & Torrego, 2013). Pues en los grupos interactivos las y los estudiantes se convierten en un recurso para ayudar a los compañeros y compañeras que necesitan más ayuda, además de contar en el aula con recursos de la comunidad (Sandoval et al. 2012).

Estas estrategias presentadas (trabajo por proyectos, talleres y grupos interactivos) pueden ser útiles para generar diferentes tipos de prácticas educativas que son relevantes para el desarrollo de la inclusión y, por tanto, pueden favorecer que un aula sea más inclusiva. Además estas prácticas abren las puertas del aula y del centro a las familias, pues todas ellas requieren de la participación colaborativa y activa de las familias y de la comunidad.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describirá cómo se ha realizado la investigación del Trabajo Fin de Máster. En nuestro caso es una investigación-acción sobre la participación familiar en prácticas inclusivas, en las aulas de Educación Infantil de una escuela rural.

A lo largo de este capítulo señalaremos la forma en que se ha llevado a cabo dicha investigación, delimitando primero nuestros objetivos. Seguidamente fijaremos el tipo de método utilizado, las diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos empleados y la forma en que hemos analizado los datos. Por último, se indicarán los criterios éticos y de credibilidad que se han tenido presentes durante la investigación.

1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Antes de comenzar a describir el objetivo de nuestra investigación es conveniente definir primero qué entendemos por investigación. Estamos de acuerdo con Ander-Egg (2011) al considerar que la investigación consiste en indagar, inquirir y preguntar sobre algún aspecto de la realidad. También es investigar la actitud mental que tenemos frente a los hechos y cosas que nos rodean y nos hacemos preguntas acerca de ellos. Dentro de la investigación, a nosotros nos interesa la investigación educativa que pretende apoyar los procesos de reflexión y crítica que como docentes debemos llevar a cabo (Elliot, 1993). De esta forma tratamos de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra investigación es de tipo cualitativo, dado que permite un acercamiento más global, flexible y comprensivo de la realidad (Walker, 1989). Sandín (2003) establece que:

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también al descubrimiento de un cuerpo organizado de conocimientos. (p. 123)

Esta investigación, educativa y de corte cualitativo, se realizó en una de las localidades de un Colegio Rural Agrupado (CRA) de la provincia de Segovia. Con ella se pretendía aumentar la participación mediante el desarrollo de prácticas inclusivas y el análisis y valoración de los tipos y fórmulas de participación fomentados.

La formación adquirida el curso pasado, como miembro de un Proyecto de Innovación Docente (PID) sobre Educación Inclusiva, llevó a querer innovar en el aula con prácticas que aumentaran la presencia, la participación y los resultados de todo el alumnado y, a la vez, que consiguieran abrir las puertas del centro a las familias y a la comunidad.

1.1. Objetivo general de la investigación

El objetivo general de la investigación es: *Conocer los cambios y las transformaciones producidas en el alumnado y en la participación de las familias tras la puesta en marcha de prácticas inclusivas, mediante el proceso de investigación-acción.*

1.2. Objetivos de la investigación

1. Conocer las percepciones de las familias sobre por su participación y analizar su involucración en el centro.
2. Analizar los diferentes tipos de participación familiar que se promueven desde la escuela.
3. Identificar las barreras existentes a la participación familiar.
4. Promover la participación familiar por medio de prácticas inclusivas (talleres, trabajo por proyectos y grupos interactivos).
5. Identificar los beneficios de estas prácticas inclusivas.
6. Analizar las transformaciones derivadas de la implementación de las prácticas inclusivas en la participación de las familias y sus expectativas de futuro.

1.3. Preguntas de investigación

Para definir y delimitar el objeto de estudio de nuestra investigación debemos comenzar con una pregunta amplia, que se va delimitando y especificando a medida que avanza la investigación. La primera pregunta identificará el fenómeno que se estudiará, teniendo una amplitud que garantice la flexibilidad y libertad necesarias para explorar el fenómeno en profundidad (Krause, 1995).

Tema o pregunta amplia de nuestra investigación:

Dado que el objetivo general de nuestra investigación pretende conocer los efectos de las prácticas inclusivas sobre la participación de las familias, nos planteamos la siguiente pregunta amplia de investigación: *¿Las prácticas inclusivas aumentan la participación de las familias?*

La pregunta inicial se va desglosando en preguntas más específicas, llamadas "preguntas directrices" (Krause, 1995), que guiarán la implementación del estudio. Stake (1998) propone utilizar preguntas temáticas (*issues*), como preguntas básicas de la investigación, de esta manera se dirige la atención a la complejidad y a la contextualidad, a los problemas y a los conflictos. Mendizábal (2006) señala que estas preguntas deben estar delimitadas en el tiempo y espacio, siendo relevantes, claras y posibles de ser respondidas.

Preguntas temáticas de nuestra investigación:

- ¿Qué entiende las familias por participación? Desarrolla el objetivo 1.
- ¿Cómo participan las familias en el centro? Desarrolla el objetivo 2.
- ¿Qué factores dificultan la participación de las familias? ¿Qué barreras encuentran? Desarrollan el objetivo 3.
- ¿Cómo participan las familias en estas prácticas inclusivas? Desarrolla el objetivo 3 y 4.
- ¿Qué beneficios aportan estas prácticas inclusivas que promueven la participación? Desarrolla el objetivo 5.
- ¿Qué otras formas de participación desean? ¿Qué expectativas de futuro tienen sobre su participación? Desarrollan el objetivo 6.

2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

2.1. Justificación del método

Decidir entre un método u otro para realizar una investigación depende de la forma en que cada uno se identifique ideológicamente, así como de las situaciones concretas en que cada uno pueda encontrarse y de las posibilidades estratégicas que puedan desarrollarse. Para quien trabaja como docente y ha comenzado a desarrollar una conciencia crítica respecto a la escuela y la educación y dispone de la oportunidad de formar parte de un grupo de profesionales con quienes dialogar, intercambiar experiencias y emprender innovaciones, cambios y transformaciones, es probable que unos métodos sean más factibles que otros.

En el caso concreto de nuestra investigación, se pretende analizar y valorar la repercusión de la puesta en marcha de una serie de prácticas educativas que tiene como finalidad aumentar la participación de las familias y a la vez conseguir aulas más inclusivas. Nuestro propósito es construir una escuela y un aula más inclusiva, además de participativa, lo que requiere el análisis de las prácticas que existentes, reflexionando sobre lo que se hace, compartiendo experiencias con compañeros, aprendiendo de ellos, colaborando y planificando estrategias innovadoras, etc. Esta característica hace que el investigador tenga que ser parte de la transformación que se está dando en la escuela y no un simple observador que analiza la práctica. La labor del investigador no se queda únicamente en observar los cambios producidos por la puesta en marcha de estas prácticas inclusivas sino en reflexionar sobre lo ocurrido para actuar al respecto, generando mejoras y transformaciones. Todo ello requiere nuevos modelos de formación y desarrollo profesional basado en la reflexión sobre la práctica, fomentando la indagación colaborativa y el trabajo compartido con otros profesionales de la educación, así como con las familias y la comunidad. Esto sitúa a nuestra investigación dentro de un método o un modelo de investigación-acción, respaldado por el trabajo colaborativo emprendido por el PID del que formamos parte.

2.2. Definición del método

2.2.1. Evolución del concepto de investigación-acción

El concepto de investigación-acción ha ido evolucionando desde que surgió en los años 40, con los trabajos de Lewin, hasta lo que hoy entendemos que es este método. En este tiempo nos encontramos con diversas definiciones y con gran variedad de prácticas de investigación-acción. La expresión investigación-acción se utiliza con variedad de usos y sentidos, no disponiendo de criterios concretos para delimitar las numerosas orientaciones metodológicas que la reclaman como método, técnica o forma de enseñar. Dada su complejidad procedemos a analizar su evolución a lo largo del tiempo para intentar comprender mejor lo que significa.

Aunque la idea de las espirales de la investigación-acción ya la habían utilizado otros autores anteriormente, como Dewey, fue Lewin (1946) el primero que la dio identidad, al intentar establecer una forma de investigación que unificara la experimentación científica y los avances teóricos con la acción social. La investigación-acción debía servir como instrumento para ocasionar cambios y

mejorar la práctica social. Según este autor la investigación-acción es una práctica que, además de ser social por el consenso que requiere la acción, es reflexiva a la hora de buscar la forma para cambiar y mejorar. Esta autor presentó la investigación-acción en su visión más técnico-científica, basada en la resolución de problemas sociales.

Posteriormente, en los años 70, autores como Lawrence Stenhouse y John Elliott vincularon la investigación-acción con el ámbito educativo, convencidos de que las ideas educativas sólo se podían expresar cuando se intentaba traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los profesores, investigando sobre su práctica (Stenhouse, 1984). Elliot (1991; 1993) define la investigación-acción como el estudio de una situación social o educativa con el fin de producir mejoras en la acción. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logra una comprensión más profunda de los problemas. Por esta razón, la investigación-acción debe ser llevada a cabo por los docentes en práctica para entender lo sucede en su aula, en su centro y en la sociedad, adquiriendo una conciencia crítica y reflexiva de su papel y de los problemas que acontecen en la acción. La perspectiva defendida por estos autores se encuentra dentro de una visión práctica y cuenta con el inconveniente de que los enseñantes no pueden llevar a cabo esos cambios si actúan en solitario dentro de su aula.

Esta dificultad es detectada por Kemmis y McTaggart, a comienzos de los años 80, lo que plantea una reconceptualización de la investigación-acción, desde una perspectiva más crítica y participativa. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Kemmis y McTaggart (1988) defiende que:

La investigación-acción es una forma de indagación introspectiva *colectiva* emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. Los grupos de participantes pueden estar constituidos por maestros, estudiantes, directores de colegio, padres y otros miembros de la comunidad; por cualquier grupo que comparta una preocupación. (p. 9-10)

La investigación-acción, por lo tanto, debe plantearse como una actividad de grupo cuyo propósito debe ser una mejora de lo que ocurre en la clase y la escuela.

Más adelante, McKernan (2008) integra las ideas recogidas por estos autores y realiza una definición amplia del término: la investigación-acción es un estudio riguroso y sistemático, donde los participantes son los poseedores del proceso y los resultados, de manera crítico-reflexiva. Para McKernan (2008):

La investigación-acción es el proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio lleva a cabo un estudio [...] La investigación-acción es un estudio científico autorreflexivo de los profesionales para mejorar la práctica. (p. 25)

2.2.2. Delimitando la investigación-acción: principales características

Tras analizar estas definiciones podemos ver cómo la investigación-acción aparece en los distintos textos con diferentes expresiones: investigación en el aula, el profesor investigador, investigación colaborativa, investigación participativa, investigación práctica, investigación crítica, etc. Estas expresiones designan modelos de investigación que pueden considerarse específicos o, por el contrario, modelos intercambiables y complementarios. Partiendo de estos modelos defendidos por los autores mencionados y de las definiciones aportadas de la investigación-acción, pasamos a determinar las características que consideramos que mejor definen este método, desde nuestra perspectiva como docente y desde nuestra propia investigación.

La investigación-acción no es el estudio de lo que otros hacen, sino el de nuestras propias prácticas. Kemmis y McTaggart (1988) defiende que la investigación-acción debe ser realizada por los implicados y responsables de la práctica que se investiga, quienes deben asumir el protagonismo de su propia transformación. McKernan (2008), en la misma línea, señala que “la investigación-acción es la investigación de los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica” (p. 13). Por tanto, los docentes se convierten en investigadores que reflexionan sobre sus prácticas educativas para contribuir a la mejora y la renovación educativa.

La investigación-acción integra el conocimiento y la acción. Según Contreras (1994), la investigación-acción convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar se integran en un mismo proceso. De esta manera, según Latorre (2003), la actividad investigadora del profesorado se basa en que la teoría se desarrolla a través de la práctica y se modifica mediante nuevas acciones. Esto da la oportunidad a los docentes de poder investigar sobre su propia práctica, en la que están inmersos, a partir de la cual pueden generar conocimiento.

La investigación-acción debe ser reflexiva. Los implicados en el proceso debemos reflexionar de manera sistemática sobre la práctica educativa con vistas a la mejora y al cambio, tanto personal como social. Pues como defiende McKernan (2008), los problemas de la práctica están abiertos a la reflexión y a la investigación. No sirve con innovar o provocar cambios en las prácticas si después no se reflexiona sobre sus implicaciones. Además al ser reflexivos estamos investigando y estamos creando teoría y conocimiento, pues, según Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción induce a las personas a teorizar acerca de sus prácticas, generando un conocimiento que refleja el modo de ser y de operar de las prácticas. En este sentido, el docente:

Es un profesional que reflexiona en la acción y que, en la reflexión, construye nuevas estrategias de acción, nuevas formas de búsqueda, nuevas teorías y categorías de comprensión para afrontar y definir las situaciones problemáticas. Al actuar en la acción y reflexionar sobre la misma construye de forma idiosincrásica su propio conocimiento educativo, que incorpora y trasciende el conocimiento rutinario y reglado propio de la racionalidad técnica. (Latorre, 2005, p. 19)

La investigación-acción es una forma de entender la educación y la práctica docente, no sólo de investigar sobre ella. Según Contreras (1994), no podemos entender la enseñanza sin atender al marco institucional que la regula, a la cultura de los centros y a las consecuencias sociales y políticas que tienen las experiencias educativas. Por tanto, si nos planteamos la transformación y mejora de las prácticas educativas, debemos tener en cuenta estos aspectos, comprenderlos y enfrentarnos a las barreras y a las limitaciones que muchos de ellos imponen a dichos cambios.

La investigación-acción debe tener como finalidad el cambio y la mejora de la educación. La investigación-acción está orientada a los profesionales de la enseñanza como forma de indagar de forma crítica y reflexiva sobre su trabajo educativo con el objetivo de mejorar (González Calvo & Barba, 2014). Según Kemmis y McTaggart (1988, p. 57) “para mejorar la educación debemos cambiar los discursos, las prácticas y las formas organizativas que la constituyen”.

La investigación-acción hoy día debe ser crítica. Park (1989) define el conocimiento crítico como aquel proveniente de la reflexión y de la acción que posibilita, a través de la deliberación sobre aquello que debe ser correcto y justo, la transformación, el cambio y la mejora de una realidad, ya sea educativa o social. Por ello, la investigación-acción debe embarcarse en un proyecto crítico, donde nos planteemos la relación entre lo real y lo posible (Sandín, 2003). Según Kemmis y McTaggart (1988) la investigación-acción:

Significa darse cuenta de que las clases, las escuelas y la sociedad de hoy son resultados de un proceso de formación social e histórica y que, para lograr una forma diferente de clases, escuelas o sociedades, debemos emprender un proceso de reforma o transformación: una lucha por una reforma. (pp. 39-40)

Debemos llevar a cabo una aproximación crítica a la realidad educativa que nos permita replantearnos las formas vigentes de educación y crear los cambios necesarios para reformar la escolarización, para hacerla más educativa e inclusiva.

La investigación-acción no se puede reducir al aula. Según Contreras (1994), la práctica docente no está limitada ni reducida al aula, pues la educación es una empresa social y pública que afecta a toda la comunidad social. Por tanto, la investigación-acción tiene que ser sensible al contexto, a las interpretaciones y reacciones de las personas, así como debe estar preocupada por las consecuencias sociales de las prácticas educativas llevadas a cabo o por los cambios o las innovaciones puestas en marcha. Esto supone interrogarnos a nosotros mismos, cuestionando los fundamentos de nuestras perspectivas y, al mismo tiempo, interrogar a la realidad, tratar de entenderla y cuestionarla en sus presupuestos (Contreras, 1994).

La investigación-acción no debería quedarse en una tarea individual. Debe ser, por el contrario, un trabajo cooperativo que implique la colaboración de las personas., creando lo que Kemmis y McTaggart (1988) han denominado *comunidades autocríticas* de personas que participan y colaboran en el proceso de investigación. Según Latorre (2005), “la investigación del profesorado debe ser una empresa colaborativa. La comunidad educativa tiene el derecho a implicarse en la búsqueda de una

educación de más calidad, y el deber de implicarse en dicha búsqueda” (p. 7). Todo ello, según Contreras (1994), para hacerles conscientes del proceso de cambio y transformación puesto en marcha y para implicarles en el mismo y en la propia investigación. Además de hacer partícipes a los implicados en la investigación es necesario el proceso colaborativo con otros profesionales, lo que define Martínez-Bonafé (2008) como el *valor de lo colectivo*. Un proceso de construcción de saber, facilitado por el encuentro y el intercambio de subjetividades y experiencias que se enriquecen de la colaboración.

La investigación-acción contribuye al desarrollo profesional de los docentes. Martínez-Bonafé (2008) defiende que el profesor, consciente de su insuficiente formación inicial y de la pobreza rutinaria de su práctica, busca ampliar su conocimiento, propiciar su autonomía y su autodesarrollo profesional. Para ello crea una situación de investigación, lo que le lleva a problematizar la práctica, a intercambiar experiencias y a transformar las realidades. La investigación-acción no debe ser entendida simplemente como reflexión sobre el trabajo o resolución de problemas, sino como un proceso que favorece el desarrollo profesional, el desarrollo curricular, la investigación y la reflexión filosófica unificada (Elliot, 1993; López Pastor et al., 2005). Esta misma idea es expresada por Latorre (2005) cuando señala que “la investigación de los docentes en el aula lleva a generar: autodesarrollo profesional; una mejor práctica profesional; mejoras en la institución educativa y unas mejores condiciones sociales” (p. 17). Por tanto, el desarrollo profesional se consigue mediante una vía individual y una vía colectiva. Es decir, mediante los procesos de investigación-acción iniciados por los propios implicados en y desde sus contextos y sus aulas y mediante la colaboración y el apoyo entre colegas y entre otros profesionales de la educación. En consecuencia, los resultados que se obtienen son individuales y grupales; los individuales transforman al docente y su contexto y los grupales van más allá al transformar a la comunidad educativa en su pensamiento, prácticas y lenguaje (Kemmis & McTaggart, 1988).

2.3. Los ciclos de investigación-acción

Las aportaciones dadas hasta el momento sobre la investigación-acción nos hacen verla como una investigación práctica y reflexiva que realiza el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica y la educación en general. Parece evidente que esa reflexión sobre la acción es algo común en la rutina diaria de los maestros. Pero para llevar a cabo realmente la investigación-acción se requiere de un procedimiento más cuidadoso, más sistemático y más riguroso de lo que suele hacerse en la vida cotidiana (Kemmis & McTaggart, 1988).

Diferentes investigadores han descrito este procedimiento de forma distinta: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); como espirales de acción (Kemmis & McTaggart, 1988; etc.). Para nuestra investigación hemos seguido el *modelo de la espiral de ciclos de acción* de Kemmis y McTaggart (1988) pues es el que mejor se ajustaba a nuestros propósitos. Nos ha permitido, por un lado, innovar y mejorar nuestra práctica de aula a través de prácticas inclusivas. A la vez que nos ha permitido intercambiar experiencias, compartir vivencias y

conocimientos, generando comunidades educativas más críticas. Este modelo ha servido para organizar nuestra práctica, desde una visión abierta y flexible del mismo, adaptándolo a nuestras circunstancias e introduciendo los cambios necesarios durante la investigación.

Latorre (2005) define el modelo de Kemmis y McTaggart (1988) como una “espiral autorreflexiva” que se inicia con el planteamiento de un problema, que se analiza y revisa con la finalidad de mejorarlo. Seguidamente se implementa un plan que se pone en marcha, a la vez que se observa y reflexiona para volver a replantear un nuevo ciclo (Figura 1).

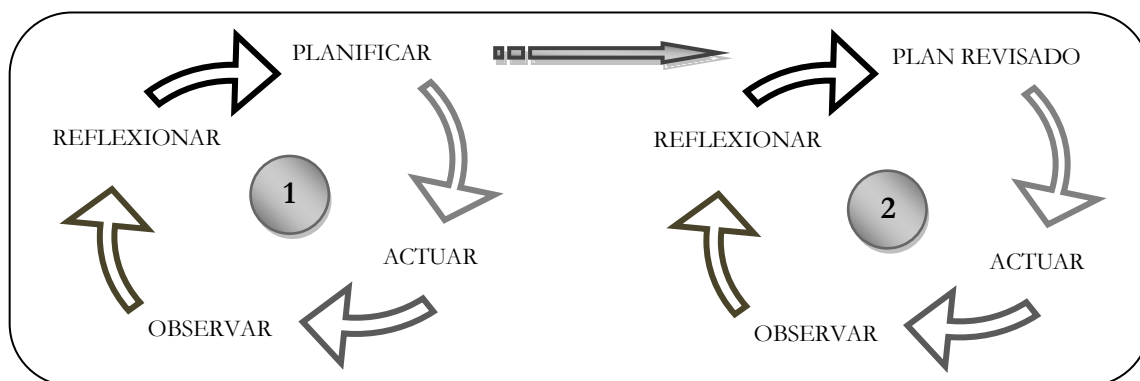


Figura 1: *Espiral de ciclos del modelo de Kemmis (1989), elaborado a partir de Latorre (2005).*

Kemmis (1989) organiza el proceso integrado por cuatro fases o momentos interrelacionados: planificación, acción, observación y reflexión.

- **Planificar.** Kemmis y McTaggart (1988) describen este momento como la acción organizada que debe anticipar a la acción. Señalan que debe ser flexible para poder adaptarse a imprevistos y limitaciones. El plan, según Latorre (2005), debe incluir la revisión o diagnóstico del problema o idea general, donde se debe analizar con cierto detalle y de forma crítica la propia realidad con propósito de mejorarla.
- **Actuar.** La acción está guiada por el plan y debe ser flexible y abierta al cambio, respondiendo al contexto y a las circunstancias (Kemmis & McTaggart, 1988).
- **Observar.** Según Latorre (2005), la observación incluye una evaluación de la acción a través de métodos y técnicas apropiados, es decir, sirve para documentar los efectos de la acción para la reflexión posterior. En este momento el investigador debe observar el proceso de la acción, los efectos, las circunstancias, las limitaciones y otras cosas que puedan surgir (Kemmis & McTaggart, 1988).
- **Reflexionar.** En esta fase, el investigador reflexiona sobre la acción que ha registrado durante la observación, ayudado por la discusión entre los miembros del grupo (Latorre, 2005). Es el momento de dar sentido a los procesos, a los problemas y a las limitaciones de la acción (Kemmis & McTaggart, 1988), lo que puede llevar a identificar un nuevo problema y, por supuesto, a un nuevo ciclo.

Kemmis y McTaggart (1988) consideran que “esos cuatro momentos no deben ser entendidos como pasos estáticos, completos en sí mismos, sino como momentos en la *espiral* de la investigación-acción [...]” (p.21).

2.4. Momentos de nuestra investigación-acción

A lo largo de nuestra investigación se han desarrollado dos ciclos de investigación-acción, dentro de los cuales se han llevado a cabo otros ciclos de menor duración, microciclos, en los que se resolvían los problemas de forma más inmediata, introduciendo los cambios oportunos tras la reflexión en la acción. En los dos ciclos se ha llevado a cabo la misma secuencia. Primero se detectaba un problema o una necesidad y se diseñaba un plan para cambiar o mejorar dicha situación. Esta fase se ha llevado a cabo de forma conjunta con los y las integrantes del equipo que desarrolla el PID, aprovechando las sesiones de reunión establecidas. Después se llevaba a la acción dicho plan y se observaban sus efectos, esta fase se desarrollaba de manera tanto individual como grupal. Por último, tenía lugar la reflexión conjunta de nuevo en el PID.

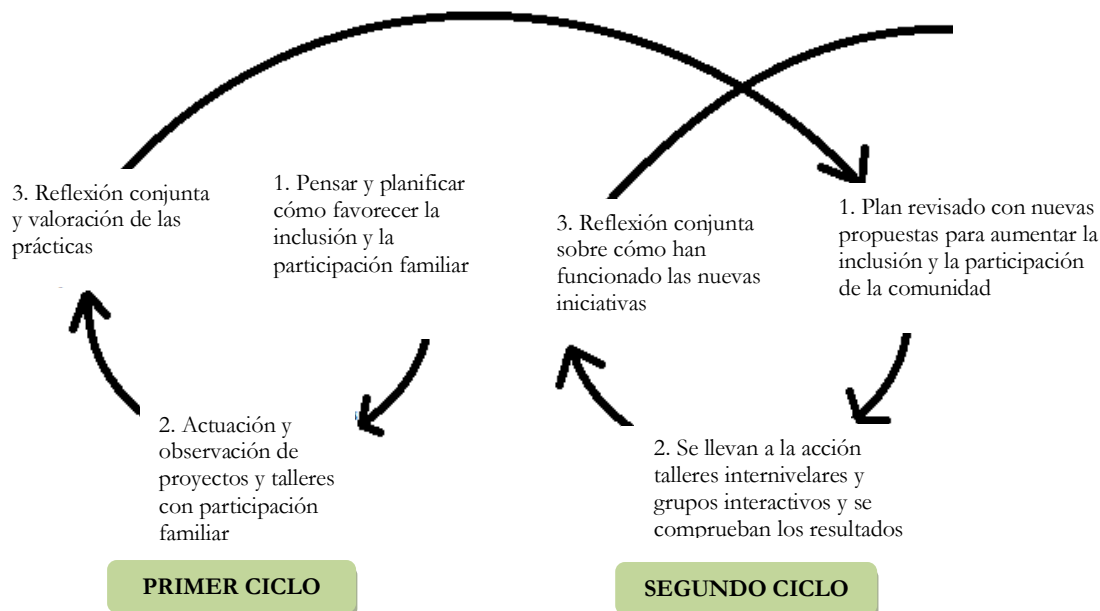


Figura 2: *Espirales del proceso de investigación-acción de nuestra investigación.*

2.4.1. Desarrollo del Ciclo 1

Pensar y planificar de forma conjunta

Al inicio de curso, en septiembre, realizamos una formación a través del PID sobre grupos interactivos y tertulias dialógica. Estas jornadas iban dirigidas a todos los integrantes que habían llegado nuevos al proyecto para que se iniciaran en las formas de trabajo que emprendimos el curso pasado. Tras las jornadas, el 28 octubre, tuvimos una reunión en la que llevamos a cabo una reflexión conjunta sobre las demandas y los problemas que pretendíamos abordar este curso escolar. Continuamos en la misma línea que el curso anterior, planteando la necesidad de aumentar la participación de las familias y, al mismo tiempo, hacer nuestras aulas más inclusivas,

desarrollando prácticas innovadoras. Surgió además la necesidad de que esas prácticas no quedaran reducidas únicamente a la organización de grupos interactivos.

Una vez detectada la necesidad, cada uno fue iniciando transformaciones en su aula. Es decir, “los individuos se comprometen a cambios en su propia práctica personal como medio para propiciar el logro del interés colectivo del grupo: la mejora de la práctica educativa en general” (Kemmis & McTaggart, 1988, p. 22). Hubo docentes que iban a continuar con los grupos interactivos, otros que iban a iniciarse en ellos, otros comenzarían con la práctica de las tertulias dialógicas y otros iban a seguir reflexionando sobre la problemática. En nuestro caso, se planificó la puesta en marcha en el aula de prácticas inclusivas que favorecieran la participación de las familias.

Actuar para abordar el problema: propuesta de acciones

Los miembros del PID que el curso pasado pusimos en marcha grupos interactivos, detectamos la necesidad de emprender otras prácticas inclusivas y que nuestro proyecto de inclusión no quedara reducido únicamente a esta medida. Partiendo de esta demanda, en mi aula comenzamos a desarrollar el *trabajo por proyectos* y a realizar *talleres con participación familiar*.

Observar y comprobar los resultados de la acción

Kemmis y McTaggart (1988) señalan que esta fase implica registrar, recopilar y analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre en la acción. Por tanto, debemos recoger y analizar datos sobre la práctica, para reflexionar sobre ellos.

En este ciclo se han llevado a cabo observaciones sobre la propia acción como maestra, así como sobre la acción de otras personas implicadas, alumnado y familias. Las observaciones sobre el trabajo por proyectos han sido diarias y sistemáticas, mientras que las observaciones de los talleres han sido quincenales, en el momento en que se llevaban a cabo la práctica, aunque también se ha analizado su preparación previa por parte de las familias.

Se han empleado diversas técnicas de recogida de datos que aportan evidencia de la acción emprendida, como son el diario de aula con nuestras reflexiones; las fotografías del aula y de los talleres; el análisis de los materiales elaborados por los alumnos o las familias y las conversaciones con los participantes.

Reflexionar conjuntamente

Tras la puesta en acción y la observación de las prácticas que cada uno llevamos a cabo en nuestro propio contexto, llega la hora de poner en común toda la información analizada para interpretarla y reflexionar de forma colaborativa. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación-acción pues cierra el ciclo y da paso al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva.

Según Contreras (1994), es el momento de valorar en qué medida el propio proceso de investigación y transformación ha supuesto un proceso de aprendizaje e implicación de los participantes. En este sentido, los integrantes del grupo no sólo debemos llevar a cabo una reflexión descriptiva, sino también valorativa (Kemmis & McTaggart, 1988), lo que implica reflexión crítica.

El día 27 de noviembre llevamos a cabo una reunión del PID para reflexionar sobre los cambios introducidos. Empezamos exponiendo nuestras impresiones al resto de miembros del grupo, tras un mes de puesta en práctica. Se intercambiaron ideas, dudas, problemas surgidos, con el fin de encontrar apoyo en el grupo.

La mayoría de integrantes había introducido los grupos interactivos en su aula y la valoración de los resultados obtenidos, en general, fue muy positiva. Aquellos maestros que el curso pasado habíamos empezado con esta medida, ayudamos a resolver las dudas que les surgían a los nuevos, pues nosotros ya habíamos pasado por esos problemas el año anterior. Hubo también centros donde habían iniciado el trabajo con las tertulias literarias dilógicas y los problemas que encontraron eran muy similares, la escasez de textos adaptados para infantil y la falta de preparación previa por parte de las familias en el trabajo previo en casa. En nuestro caso se expusieron las nuevas iniciativas puestas en marcha, destacando los beneficios del trabajo por proyectos, tanto para favorecer la inclusión del todo el alumnado, como para hacer partícipes a las familias, en la búsqueda de información, en la aportación de material y en la participación directa en el aula. Igualmente se expuso la puesta en práctica de los talleres con participación familiar, reflexionando sobre cómo poder hacerlos más inclusivos, en cuanto a agrupamientos del alumnado, ya que casi siempre el trabajo era en gran grupo pero las tareas se realizaban de forma un tanto individual. Igualmente se vio la necesidad de ampliar las prácticas a la comunidad educativa y no únicamente a las familias.

Tras la reflexión, la discusión entre los miembros del grupo y el intercambio de puntos de vista, reconstruimos entre todos nuestra situación educativa e intentamos buscar alternativas e introducir los cambios necesarios para mejorarla. Con todo ello iniciamos un nuevo ciclo, partiendo de un nuevo plan, que replanteaba la situación actual.

2.4.2. Desarrollo del Ciclo 2

Plan revisado

A nivel del PID, cada uno elaboró su plan revisado de forma conjunta y a la vez individual, pues cada uno habíamos iniciado unas prácticas diferentes y era sobre ellas sobre las que teníamos que introducir los cambios para hacerlas más efectivas.

En nuestro caso concreto, la reflexión conjunta y el intercambio de la propia experiencia con el resto de miembros del PID destacó la necesidad de hacer más inclusivas las prácticas iniciadas en este trimestre. Para ello se planteó como solución trabajar de forma más coordinada con la maestra del nivel de 4 y 5 años. De esta manera empezamos a trabajar el mismo proyecto a nivel de ciclo y a realizar talleres internivelares con participación familiar.

De la misma forma, en este plan revisado, se intentó solucionar la demanda de abrir estas prácticas a toda la comunidad educativa y no quedarse únicamente en la participación de las familias. Con todo ello se tomó como solución la puesta en práctica de grupos interactivos.

Propuesta de acciones

Al comienzo del segundo trimestre comenzamos a trabajar todo el *ciclo de infantil un mismo proyecto*. Además, quincenalmente se desarrollaron *talleres internivelares con participación familiar*.

También se empezaron a desarrollar *grupos interactivos*. La puesta en marcha de esta iniciativa fue llevada a cabo por los dos niveles existentes en Educación Infantil y por el primer ciclo de Educación Primaria, formado por una única aula. Cada uno implantaba esta medida en su aula, pero en ocasiones realizamos sesiones juntando a todo el alumnado del ciclo de infantil e, incluso, sesiones interciclo, con el primer ciclo de Educación Primaria.

Comprobación de los resultados de la acción

Esta fase del ciclo se llevó a cabo de forma individual y a la vez conjunta, junto con la maestra del otro nivel de infantil y la maestra en prácticas cuando se realizaban actividades del proyecto y los talleres internivelares cada quince días. De la misma manera la observación de los grupos interactivos se ha realizado individualmente y quincenalmente, pero en las sesiones de todo el ciclo y en las interciclo la comprobación de los resultados ha sido conjunta, con el resto de compañeros.

Se han empleado las mismas técnicas de recogida de datos que en el primer ciclo, añadiendo un cuestionario abierto que se entregaba a los voluntarios al terminar los grupos interactivos. En el cuestionario se les pedía valorar el funcionamiento de estas prácticas para ayudarnos en la comprobación de los resultados.

Reflexionar conjuntamente

El día 12 de febrero llevamos a cabo una reunión del PID para valorar y reflexionar críticamente nuestras actuaciones. Cada colegio expuso sus iniciativas, sus avances, cambios y dificultades encontradas en estos meses. En nuestro caso expusimos los cambios iniciados en los talleres y en el trabajo por proyectos y la experiencia en la puesta en práctica de grupos interactivos. Valoramos los beneficios de trabajar a nivel de ciclo para favorecer la inclusión, debido a la heterogeneidad que se consigue de esta forma. Y seguimos destacando la importancia de ampliar prácticas para favorecer la inclusión y la participación familiar.

En esta reunión se apreció que el grupo no avanzaba. Nos habíamos quedado en la puesta en marcha de grupos interactivos y de tertulias dialógicas, iniciativa que no se mantuvo en muchos centros que la habían iniciado. Todos habíamos mostrado la necesidad de buscar alternativas para fomentar la inclusión pero se han quedado en meras reflexiones y planteamientos que no han visto su desarrollo en la práctica. A pesar de que la investigación-acción “no termina con nuevos hallazgos y percepciones sino que continúa mediante un compromiso en la acción” (Park, 1989, p. 130). En nuestro caso hemos puesto en marcha otras iniciativas pero no han contado con el respaldo y el apoyo del grupo del PID, pues no se han podido intercambiar experiencias, ver qué le ocurría al resto, qué dificultades encontraban, etc. Para lo que sí ha servido el grupo es para reafirmarnos en que esto sigue siendo una necesidad, para intentar que el resto viera que estas

prácticas funcionan, a raíz de nuestra experiencia, y para tener un lugar donde poder contar lo que hemos hecho en el centro y poder reflexionar con otros profesionales sobre nuestras prácticas.

2.4.3. Microciclos de práctica de aula

En estos tres ciclos descritos de mayor duración, las planificaciones y las reflexiones conjuntas se han llevado a cabo a través del PID. No obstante, dentro de esos ciclos se han llevado a cabo ciclos más pequeños dentro de la práctica de aula, con sus momentos de preparación, puesta en marcha y reflexión, tanto individual como conjunta.

No olvidemos que en nuestra investigación, nos convertimos en profesores-investigadores lo que hace difícil determinar cuándo se observa, cuándo se reflexiona, cuándo se introducen cambios, etc. Al mismo tiempo debemos organizar toda nuestra práctica en ciclos lo que también complica nuestra tarea, a pesar de la flexibilidad con que debe llevarse a cabo. Por ello, estos ciclos de menor duración nos sirven para organizar mejor las prácticas desarrolladas en la investigación. Además, según Kemmis y McTaggart (1988), estos ciclos a más corto plazo “aportan objetivos más fácilmente alcanzables, permiten percibir fácilmente el progreso y la evolución y proporcionan una cierta práctica en cuanto a planear, actuar estratégicamente, observar y reflexionar” (p. 63). En los ciclos de menor duración los momentos principales llevados a cabo han sido los siguientes:

- *Planificación.* Se han planificado sobre la marcha las actividades a realizar, así como los aspectos organizativos de los proyectos, los talleres y los grupos interactivos. Estas decisiones al principio fueron más individuales, partiendo de los grandes planes establecidos por el PID. Pero con el tiempo esta fase también se fue haciendo más participativa, al planificar conjuntamente con la otra maestra de infantil, con la maestra de prácticas e, incluso, con las familias al aportar ellas las ideas de los talleres, y con la comunidad, pues al colaborar en la evaluación de los grupos interactivos luego se tenían en cuenta sus aportaciones a la hora de introducir cambios.
- *Actuación y observación.* A lo largo del curso se han ido poniendo en práctica diferentes iniciativas. Se han desarrollado tres proyectos, dos de los cuales han sido a nivel de ciclo. En el primer trimestre se llevaron a cabo seis talleres con participación familiar y en el segundo y tercer trimestre se desarrollaron ocho talleres internivelares con las familias. Las sesiones de grupos interactivos han sido un total de siete. En todas estas acciones emprendidas en la práctica educativa se han compartido observaciones con las maestras (infantil y en prácticas) así como con las propias familias participantes, tanto en los encuentros dialógicos, como en las asambleas finales de los grupos interactivos.
- *Reflexión:* Tras la puesta en práctica de cada una de estas iniciativas se comprobaban los resultados obtenidos de forma reflexiva. Igualmente este momento inicialmente fue más individual, anotando mis reflexiones en el diario de aula. Con el avance de la investigación, las reflexiones también se fueron compartiendo con la compañera de ciclo, con la maestra de prácticas y con la comunidad. Estas reflexiones conjuntas permitían

analizar cada actuación y comprobar en qué medida había salido con éxito, qué logros se habían alcanzado, qué dificultades se habían encontrado, qué aspectos se podían mejorar, etc. Además estas reflexiones compartidas también dejaban ver los avances de la investigación, al comparar los resultados obtenidos al principio y los que se iban obteniendo, viendo la evolución y mejora tanto en el alumnado, como en los aspectos organizativos, así como en los participantes.

3. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Las técnicas de recogida de datos son los distintas estrategias, instrumentos y medios que los investigadores utilizan en la recogida de información, momento clave dentro de la fase de la observación del ciclo de investigación-acción. Latorre (2005) señala que, en este momento, el investigador debe recoger información sobre la acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa. En nuestro caso es el momento de recabar todos los datos posibles de la puesta en marcha de las prácticas inclusivas para comprobar los efectos y consecuencias que tienen en el alumnado, en las familias y en la transformación del centro educativo.

Según Contreras (1994) y Latorre (2005), en la investigación-acción debemos recoger información de las personas implicadas, de la observación de las acciones tal y como se desarrollan, de analizar todo tipo de material de referencia e información introspectiva sobre cómo se entendieron y vivieron las situaciones. En este sentido, las principales técnicas de recogida de datos que hemos empleado en nuestra investigación son la entrevista, la observación, el análisis documental y el diario de aula.

Tabla 1. *Utilización de técnicas de recogida de datos en la investigación.*

Técnicas e instrumentos	Código	Aplicaciones de las técnicas e instrumentos
<i>Observación participante</i>		Observación de la participación familiar en las prácticas inclusivas (trabajo por proyectos, talleres y grupos interactivos).
<i>Entrevistas individuales</i>	E	Entrevistas a la maestra de infantil y a la maestra de prácticas.
<i>Entrevista grupal familias</i>	EGF	Entrevista grupal con algunas familias participantes en las prácticas.
<i>Entrevistas informales</i>		Encuentros informales con las familias y la comunidad.
<i>Diario de aula</i>	DA	Diario elaborado como maestra, durante la investigación.
<i>Análisis documental</i>		Elaboraciones y producciones de los alumnos y familias. Comentarios de los padres a través del correo electrónico. Cuestionarios abiertos de evaluación de los grupos interactivos. Fotografías de las prácticas desarrolladas.

3.1. Observación participante

Latorre (2005) define la observación participante como una estrategia metodológica que implica la combinación de una serie de técnicas de observación y análisis de datos entre las que se incluye la observación y la participación directa. Por tanto, el investigador vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo

(Taylor & Bogdan, 1987). Esta técnica es muy apropiada en el caso de los docentes investigadores pues se implican de forma activa para obtener una comprensión de su práctica y de las consecuencias de la misma. Igualmente resulta muy adecuada cuando los objetivos de la investigación pretenden mejorar o transformar la realidad (Latorre, 2005), como es nuestro caso.

A través de la observación participante, debemos proporcionar descripciones de los acontecimientos, las personas y las interacciones que observamos, pero también, según Contreras (1994), debemos aportar información de nuestra propia experiencia, de nuestras interpretaciones y de las sensaciones vividas durante el proceso. Para recoger estas descripciones detalladas y estas vivencias hemos empleado el diario de aula, como registro abierto de tipo narrativo-descriptivo (Latorre, 2005). Los datos de las observaciones se han registrado durante el desarrollo de las mismas, con notas de campo que luego se transcribían en el diario. Igualmente muchas de las reflexiones y conclusiones de las mismas se han recogido con posterioridad durante la reflexión a la hora de redactar el diario y durante el intercambio de experiencias con los integrantes del PID.

Durante la investigación se han llevado a cabo observaciones diarias del trabajo por proyectos y observaciones puntuales de las dinámicas con grupos interactivos y de los talleres internivelares con participación familiar. Las observaciones en un principio se realizaron de forma abierta, sin limitarnos a observar ningún aspecto en concreto, para no dejar escapar nada importante. Poco a poco las observaciones se fueron centrando en aspectos como: la aportación de material en los proyectos; la preparación de los talleres; la participación directa (cómo se desenvolvía, cómo se comportaban con sus hijos y con el resto de alumnos, cómo explicaban las actividades, cómo motivaban a los alumnos, cómo fomentaban la ayuda entre iguales...); las mejoras en el alumnado; la capacidad evaluativa de las prácticas; etc.

En la investigación educativa es muy importante el conocimiento de otros puntos de vista. En nuestra investigación hemos contado con la participación de la maestra de infantil y de la maestra en prácticas lo que nos ha permitido el contraste de opiniones, medio excelente para comprender la práctica profesional y para mejorarla (Santos Guerra, 2003).

3.2 Entrevistas formales

Taylor y Bogdan (1987) definen las entrevistas cualitativas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Las entienden como encuentros cara a cara con los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las expectativas que tienen los informantes de sus vidas y experiencias. Posibilitan obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, creencias y actitudes, opiniones, sentimientos y emociones, impresiones, valores o conocimientos que de otra manera no estaría al alcance del investigador (Latorre, 2005).

Nosotros hemos llevado a cabo *entrevistas no estructuradas*, en las que las preguntas, las indicaciones para las respuestas y el orden de las cuestiones no se encuentran fijados en un cuestionario, más bien se van desarrollando en base a un guión previo de forma flexible durante la

conversación (Heinemann, 2003). Este tipo de entrevistas, de acuerdo a McKernan (2008), permite a los que responden plantear problemas, lo que enriquece la investigación.

Respecto a los participantes hemos llevado a cabo dos entrevistas individuales y una grupal.

- *Entrevistas individuales.* Se ha entrevistado a la maestra de infantil del centro y a la maestra de prácticas, por poseer conocimientos y experiencias únicas y por tener visiones y perspectivas diferentes de las prácticas y de la participación familiar y así enriquecer más los datos obtenidos. Han sido entrevistas de duración media, de unos 20-25 minutos. Las entrevistas se han realizado en el colegio en las horas de exclusiva. Se registró la información obtenida con una grabadora, y posteriormente se transcribieron las entrevistas. Además, se registró el lenguaje no verbal del entrevistado en el diario de aula.
- *Entrevista grupal.* El LACE (1999) señala que la entrevista grupal es muy útil cuando se trata de recoger información a individuos que responderán mejor de forma colectiva que de forma aislada. Además, según Contreras (1994), en las entrevistas grupales los participantes reconstruyen discursivamente el grupo social al que pertenecen, por lo que esta información puede darnos información de las familias como grupo y no como padre o madre, en el caso de hacer entrevistas individuales. Se ha realizado una entrevista grupal en la que participaron cuatro madres que habían vivido la experiencia de las prácticas inclusivas y un padre, que además es el presidente de la AMPA. La entrevista grupal se llevó a cabo en el colegio, fuera del horario lectivo y tuvo una duración de 90 minutos. Se registró la información obtenida con una grabadora y posteriormente se transcribió.

3.3. Entrevistas informales

Además de las entrevistas formales, en ocasiones se han mantenido conversaciones con los participantes que no se han previsto previamente y que ofrecían información relevante. Según Ander Egg (2003), estas entrevistas informales permiten, por una parte, captar experiencias vividas y, por otra, facilitar una cierta confrontación entre lo que se dice y la conducta real, aportando mayor veracidad y fiabilidad a la información obtenida a lo largo del proceso.

Estas conversaciones informales tenían lugar al finalizar los talleres y los grupos interactivos o en los preparativos previos. En ellas se podía preguntar sobre aspectos relevantes o que no estaban claros, ayudando a entender mejor las observaciones. Estas entrevistas informales se registraban en un papel, anotando las ideas principales, y posteriormente se añadían en el diario de aula tratando de reproducir la conversación o algunos aspectos puntuales relevantes.

3.4. Diario de aula

El diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación. Según Contreras (1994), es un manual que sirve para registrar eventos y hechos, para documentar el proceso de investigación, para proyectar las reacciones de las personas y para analizar la realidad social. En el caso de nuestra investigación seguimos a Gibbs (2012) con un doble uso del diario: (a) como instrumento para la recogida de datos y (b) como instrumento de reflexión.

Los diarios de campo tienen una gran tradición en la investigación docente. Son textos escritos en los que el profesional registra acontecimientos que le resultan especialmente significativos de su experiencia profesional (Albertín, 2007). Refiriéndose a los diarios de aula estos son “documentos en los que los profesores y profesoras recogen sus impresiones sobre lo que está sucediendo en sus clases” (Zabalza, 2004, p. 15). Pero los diarios no son simplemente instrumentos de registro de información pues además desarrollan la capacidad autoreflexiva de los docentes. De acuerdo a Latorre (2005), el diario es un compendio de datos que fuerza al profesorado a asumir una actitud reflexiva, llevándole a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. Ser sistemáticos en la escritura de diarios y en su análisis nos pueden llevar de procesos reflexivos a procesos de investigación (Barba, González Calvo, & Barba-Martín, 2014).

El contenido y la organización del diario no responden a fórmulas fijas y compartidas por todos los diarios de aula, pues dependen del gusto de cada investigador. Por esta razón, la forma de presentar el diario de campo es extremadamente variada (Zabalza, 2004).

En nuestro diario de aula hemos tomado notas durante las observaciones realizadas; se han descrito acontecimientos significativos; se han anotado puntos de vista personales, sentimientos, planteamientos, percepciones; hemos realizado análisis y valoraciones de las prácticas; hemos anotado los aspectos importantes de las entrevistas y hemos reflexionado sobre las acciones emprendidas y sus consecuencias.

3.5. Análisis documental

Latorre (2005) considera el análisis de documentos es una actividad sistemática y planificada que tiene como finalidad obtener información útil y necesaria para la investigación. McKernan (2008) señala como ventajas del análisis de datos, que establecen los hechos retrospectivamente y proporcionan información fiable y creíble. Dentro de los documentos que hemos analizado en nuestra investigación se encuentran los trabajos y las producciones del alumnado durante los talleres y durante el trabajo por proyectos; los correos electrónicos enviados a las familias y los cuestionarios abiertos entregados a los voluntarios para la valoración de los grupos interactivos.

También se han analizado las fotografías realizadas durante la participación de las familias en las prácticas inclusivas. McKernan (2008) señala que estos documentos, en el contexto de la educación, pueden funcionar como ventanas al mundo de la escuela. Pueden usarse para documentar la acción o como prueba de análisis y evaluación.

4. ANÁLISIS DE DATOS

A partir de los datos recogidos hay que plantearse encontrar significados y establecer relaciones entre dichos datos. Para ello seguimos una serie de pasos:

1. Pasar la información registrada en el diario y las entrevistas a archivos de texto.
2. Depurar los datos, para quedarnos únicamente con la información relevante.
3. Codificar la información para manejarla con más rapidez y facilidad.

4. Organizar la información, mediante la clasificación y categorización.

4.1 Categorías

Según Stake (1998), las categorías de análisis que podemos utilizar para una investigación podemos crearlas a priori o a posteriori. La investigación-acción permite crear estas categorías a posteriori –categorías emergentes– a partir de lo que sucede durante el proceso de investigación. Así, estas categorías surgen a través del análisis y la revisión continua que se hace del plan de acción. Para determinar las categorías que íbamos a utilizar para analizar los datos partimos de un primer análisis del diario de aula y de la transcripción de las entrevistas. De ahí surgieron las categorías mediante las cuales organizamos la información. Igualmente se tuvieron en cuenta los objetivos y las preguntas temáticas que nos habíamos fijado, de esta forma podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos de nuestra investigación.

Tabla 2. *Categorías y subcategorías de análisis de datos.*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Percepciones sobre la participación familiar	¿Qué entienden los docentes por participación familiar? ¿Qué entienden las familias por participación? ¿Cómo les gustaría participar?
2. Formas de participación familiar anteriores	¿Cómo participaban las familias antes de las prácticas inclusivas? ¿Qué formas de participación conocen las familias?
3. Barreras a la participación familiar	¿De qué depende su participación? ¿Los centros fomentan la participación familiar? ¿Los maestros fomentan la participación familiar? ¿Las familias quieren realmente participar?
4. Participación informativa, consultiva, decisoria y evaluativa.	Participación informativa y consultiva Participación decisoria y evaluativa.
5. Participación en actividades de aprendizaje	Participación en talleres Participación en el aprendizaje por proyectos Participación como voluntarios en los grupos interactivos
6. Valoración de las prácticas inclusivas	¿Qué beneficios aportan estas prácticas al alumnado? ¿Qué beneficios aportan estas prácticas inclusivas a las familias? ¿Qué beneficios aportan estas prácticas inclusivas a los docentes?
7. Expectativas y deseos de futuro sobre la participación familiar	Expectativas sobre su formación Expectativas sobre su derecho a participar Expectativas sobre su participación

4.2 Codificación de los datos

Los datos han sido codificados a través del programa Atlas Ti.7.5.4. Se trata de una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de datos textuales y su organización. A través de este programa se han codificado las entrevistas una vez transcritas y el diario de aula.

Las producciones del alumnado y las observaciones han sido analizadas por medio de las fotografías y su codificación se ha realizado de forma manual. Se han clasificado en carpetas según la medida inclusiva puesta en práctica (carpeta de talleres y dentro los diferentes talleres con su material audiovisual clasificado por fechas). En los anexos se han aportado fotografías con ejemplos

de las prácticas implementadas para dar veracidad y mejorar la comprensión de algún hecho concreto.

El resto de documentos, como los correos electrónicos intercambiados con las familias y los cuestionarios abiertos realizados por los voluntarios, se han codificado también de forma manual, a través de clasificadores y rotuladores de colores.

4.3 Proceso de anonimato

Con el fin de preservar el anonimato de las personas, los nombres de los participantes en la investigación se representan a través de códigos. Los nombres de las maestras que han participado tanto en la investigación como en las entrevistas han sido sustituidos por códigos. La maestra de infantil del nivel de 4 y 5 años ha sido codificada como M-T (Maestra Tutora) y la maestra en prácticas como M-P (Maestra en Prácticas). En el caso de los participantes en la entrevista grupal, se han empleado códigos sencillos, representando a las madres mediante la letra “M” y al padre entrevistado mediante el código P-1. Como han participado cuatro madres, distinguimos cada una de ella con un número después de la letra “M” (M-1, M-2, M-3 y M-4).

4.4. Escritura del informe

Una de las claves a la hora de escribir un informe de investigación-acción es el estilo. En este sentido Greenwood y Levin (2007) consideran que hay diferentes posibilidades: (a) narrativas; (b) narrativas de experiencias de aprendizaje; (c) modelos convencionales; (d) escritura conjunta; y (e) reflexiones de los participantes. Por las características formales de este trabajo hemos optado por un modelo convencional de presentación de resultados. En nuestro caso hemos seguido a Stringer (2007) que considera que los informes de investigación se pueden presentar como estudios de caso.

5. ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

Diferentes autores establecen una serie de criterios comunes que pueden ayudarnos a cuestionarnos normas éticas en nuestras investigaciones. El LACE (1999) recoge las aportaciones de autores como Angulo (1993), Simons (1987, 1989) y Kemmis y Robottom (1981) para establecer una serie de criterios éticos a tener presentes a la hora de realizar una investigación.

1. Debe existir negociación entre los participantes sobre los límites del estudio, la relevancia de las informaciones y la publicación de los informes. Por ello, hemos explicado a los participantes los fines, cómo íbamos a realizarla, qué instrumentos de recogida de información íbamos a utilizar, como acceder al informe de investigación, etc.
2. Debe darse colaboración entre los participantes, más aún si consideramos que la investigación-acción debe ser participativa. Al informar constantemente de la evolución de la investigación, las familias ya se sentían partícipes de la misma, se han mostrado siempre dispuestas a colaborar, interesándose por los avances y por las dificultades.

3. Mantener la confidencialidad, en todo momento hemos contribuido al anonimato y a la confidencialidad de las informaciones y de los participantes, así como a la no utilización de información o documentación que no haya sido previamente negociada con ellos.
4. Ser imparciales sobre las apreciaciones divergentes, juicios y percepciones particulares y sobre sesgos y presiones externas. Se deben respetar los puntos de vista y las valoraciones de todos los participantes, aunque no las compartamos.

Además de seguir estas normas, Barba (2013) considera que la ética en la investigación cualitativa no es cuestión sólo de aplicar normas, pues al tener que tomar decisiones en contextos y con participantes diferentes es difícil poder aplicar reglas estandarizadas. En nuestro caso estas dificultades han sido las siguientes:

Primeramente nos encontramos con el problema de la distancia, que exige ver las cosas desde fuera. Como indican Pàmies, Carrasco y Casalta (2014), ser profesor y realizar una investigación en nuestro propio campo permite ser testigo privilegiado de las dinámicas, cambios y transformaciones acontecidas. Pero en ocasiones, el espacio ocupado como maestra y la implicación personal ha dificultado la comprensión de los hechos, que muchas veces han pasado por situaciones cotidianas al no aportar una mirada suficientemente distante. En momentos de la investigación ha resultado difícil distanciarse del campo de estudio. El análisis de fotografías y las lecturas del diario han servido para poder analizar las prácticas con otra mirada.

La imposibilidad de separación periódica de la situación también ha acarreado dificultades. La separación temporal del investigador durante el desarrollo de la investigación permite tomar perspectiva y evita el peligro de convertirse en uno más del grupo. Pero en nuestra situación no podíamos abandonar el campo de estudio y esto puede acarrear que nuestra implicación personal no nos deje ver las cosas desde otras perspectivas. Para solucionar este problema contamos con la observación de la maestra en prácticas y de la maestra de infantil que pueden aportar una visión distinta a la nuestra sobre las prácticas.

Otro aspecto a tener en cuenta son las dificultades que puede acarrear nuestro rol de maestra. La investigación ha sido llevada a cabo con las familias del alumnado del propio grupo-clase, con lo que el rol de maestra de sus hijos difícilmente se va a quitar de sus cabezas.

Muy vinculado a nuestro rol y estatus de maestra, aparece la confianza de los participantes. Es cierto que el acceso al campo lo hemos tenido asegurado, así como la confianza con el grupo. El problema es hasta qué punto esa confianza ha podido estar vetada por el rol de maestra, hasta qué punto los datos recogidos de las entrevistas son realmente veraces, hasta qué punto se ha podido ocultar información o se ha actuado condicionado por la presencia de la maestra de sus hijos. En todo momento se ha intentado que las familias fueran sinceras y honestas, se ha intentado siempre forzar a que vieran las cosas que no funcionaban y a que ofrecieran propuestas de mejora. Poco a poco sí que han ido entendiendo que no es malo decir las cosas que no están bien o no han

funcionado pues de esos errores aprendemos y evolucionamos para hacer las cosas mejor. Igualmente para solventar este problema hemos recurrido a la triangulación de instrumentos.

6. AUTENTICIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando nos referimos a la autenticidad en la investigación aludimos al rigor metodológico con que ha sido diseñada y desarrollada y a la confianza que, como consecuencia de ello, podemos tener en la veracidad de los resultados que hemos conseguido. Goetz y LeCompte (1988) señalan que para que una investigación adquiera rigor científico debe ser fiable y válida.

En las investigaciones de corte cualitativo estos criterios de rigor (Guba, 1983) se han tornado en los términos de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad. A continuación expondremos en qué medida nuestra investigación los cumple.

La *credibilidad*, indica si los investigadores observan realmente lo que creen observar (Goetz y LeCompte, 1988). La credibilidad, de acuerdo a Valles (1999), se relaciona con el uso que se haya hecho de un conjunto de recursos técnicos. Nuestra investigación, es creíble porque se ha llevado a cabo de forma prolongada, durante un curso escolar en el mismo lugar y de forma intensa, abarcando toda la jornada escolar. Se han utilizado diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos para triangular y contrastar la información, como entrevistas, observación participante, diario de aula y análisis de documentos. Además hemos triangulado también en cuanto a investigadores pues ha habido diferentes personas observando.

La *transferencia* hace alusión a en qué medida los constructos y postulados abstractos creados, perfeccionados o comprobados por los investigadores son aplicables a más de un grupo (Goetz & LeCompte, 1988). Es decir, como indica Mendizábal (2006), la transferencia hace alusión a “la posibilidad o no de generalizar al universo los hallazgos obtenidos en un estudio realizado en un contexto particular” (p. 95). Nuestra investigación tendrá transferencia en la medida en que los lectores del informe final decidan aplicar los hallazgos a un contexto diferente del estudio. Para ello hemos incluido descripciones detalladas de todo el proceso; hemos determinado la naturaleza de los datos registrados y se han explicitado las circunstancias que rodean la investigación. De esta forma lo que nosotros hemos analizado podría aplicarse a otros contextos con características semejantes.

La *dependencia* garantiza la estabilidad de los hallazgos independientemente del investigador y del momento. Las conclusiones de la investigación surgen, por un lado, del tipo de datos utilizados y, por otro del objeto de auditoría por las personas que quieran evaluar la calidad de la investigación (Mendizábal, 2006). Para lograr la dependencia en nuestra investigación, los resultados han sido contrastados y triangulados por varios métodos complementarios entre sí, como la observación participante, el análisis de entrevistas, el análisis documental y las revisiones del diario de clase. Además, hemos contado con la revisión de un observador externo, la maestra de prácticas.

La *confirmabilidad*, de acuerdo a Goetz y LeCompte (1988), se relaciona con la cuestión de si un investigador independiente descubriría los mismos fenómenos o elaboraría idénticos constructos en

el mismo escenario u otro similar. Mendizábal (2006) la define como la objetividad del investigador. Para lograr que el punto de vista del investigador sea objetivo hemos contado con la opinión de otros profesionales, de compañeros, de los miembros del PID y de las familias. Igualmente se han llevado a cabo un registro minucioso de datos, ideas y reflexiones sobre la investigación en el diario de aula. Esta estrategia permite que otro investigador examine los datos y pueda llegar a conclusiones similares a nosotros siempre y cuando tengan perspectivas parecidas.

Además de estos criterios hemos tenido muy en cuenta la triangulación. Stake (2006) considera la triangulación como una forma de ver una misma realidad desde múltiples puntos de vista. Es la combinación de técnicas para paliar las limitaciones que pueden presentar cada una de ellas. Ander Egg (2011) basándose en Denzin (1970) considera que la triangulación hace alusión al uso combinado de datos, investigadores, teorías y métodos en el estudio de un proceso social, con el fin de obtener una mayor validez y confiabilidad de los datos recogidos. En nuestra investigación esto se plasma de la siguiente manera:

- *Triangulación de datos*, que consiste en recoger datos de diferentes fuentes para contrastarlos. En la investigación se han recogido datos a lo largo del tiempo, con diferentes técnicas y a diferentes participantes, lo que permite tomar conciencia de lo que sucedió desde múltiples perspectivas.
- *Triangulación de investigadores*, que realizan observaciones sobre un mismo hecho o fenómeno, contrastando luego los diferentes resultados obtenidos. Esta triangulación la hemos llevado a cabo por dos vías. (a) Intercambiando opiniones y experiencias con otros profesionales del PID que llevaban a cabo practicas inclusivas; y (b) reflexionando y contrastado los resultados con la maestra de infantil y con la maestra de prácticas.
- *Triangulación teórica*, consiste en utilizar diferentes marcos teóricos referenciales para interpretar un mismo fenómeno. En la elaboración del marco teórico se ha presentado el estado de la cuestión de la Educación Inclusiva y de la participación familiar, tratando de tener una comprensión más profunda, contextualizada del fenómeno a investigar.
- *Triangulación metodológica*, consiste en aplicar distintos métodos y técnicas al estudio de un fenómeno para luego contrastar los resultados, realizando un análisis entre coincidencias y divergencias. En la recogida de datos de la fase de observación de cada ciclo de investigación-acción hemos empleado diferentes técnicas como: las diferentes entrevistas, el diario de aula, las observaciones participantes durante la puesta en marcha de las prácticas inclusivas y el análisis de las producciones de los alumnos, de los cuestionarios de evaluación, de las notas informativas a través del correo o en papel y de las fotografías y vídeos realizaos en la práctica.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo vamos a realizar primero una aproximación al contexto donde se ha llevado a cabo la investigación y después realizaremos un análisis de los datos recogidos.

1. CONTEXTO

Como indica Park (1989), debemos ser conscientes de las oportunidades que nos brinda el contexto para su transformación pero a la vez comprender los obstáculos y las barreras que se oponen a ese logro. De esta forma, la investigación-acción no sirve únicamente para resolver los problemas de la práctica, sino que debe servir para analizar y problematizar dicha práctica, de manera crítica y valorativa sobre lo que es y lo que debería ser. En este sentido es relevante que conozcamos el contexto donde la investigación se ha llevado a cabo.

1.1. La localidad

La localidad donde se ha llevado a cabo la investigación se encuentra situada a unos 21 km al sur de Segovia y a unos 75 km al noroeste de Madrid, en la vertiente septentrional de la Sierra del Guadarrama, al pie del macizo de la Mujer Muerta. Tiene una superficie de 43,7 km², una altitud de 1140 m., un núcleo principal con 947 habitantes y una urbanización con unos 57 habitantes.

El pueblo cuenta con instalaciones deportivas (frontón, pista deportiva, campo de fútbol, pista polideportiva, piscina municipal y canchas de juegos autóctonos), servicios culturales (salón cultural multiusos, biblioteca municipal, sala de ordenadores) y espacios naturales (presa y balsa, estación de tratamiento de agua potable, estación de depuración de aguas residuales, parques, etc.). Además, tiene pequeños comercios, una farmacia, varios bares-restaurantes y una oficina bancaria.

1.2. El centro educativo

Para esta investigación se ha seleccionado este centro pues al ser nuestro ámbito de trabajo, teníamos el acceso al campo de investigación asegurado. Además era necesario un contexto donde poder llevar a la práctica los planes diseñados desde el PID. Por otro lado, las características del centro, escuela rural, han propiciado que la comunidad educativa respondiera de forma muy favorable a la implementación de estas prácticas inclusivas, participando activamente en ellas.

1.2.1. Características físicas del centro

El centro donde se ha llevado a cabo la investigación pertenece a un CRA, siendo una modalidad de colegios que se caracterizan por la agrupación de varios centros, en distintas localidades con una misma dirección y la realización de un PEC común. El CRA abarca nueve localidades en su totalidad, impartiendo en todas ellas las etapas de infantil y primaria.

El centro de la localidad donde se ha realizado la investigación es uno de los más grandes del CRA, tanto por sus instalaciones, como por la ratio de alumnos en cada clase. El centro cuenta con dos aulas de Educación Infantil y tres aulas destinadas a Educación Primaria.

En la planta baja del centro se encuentran las dos aulas de infantil y el aula de 1º y 2º de primaria. En esta planta también se encuentra un aula de usos múltiples, una biblioteca y un aula destinada a los maestros, que se utiliza para almacenar material común y como sala de profesores. En la planta de arriba se encuentran el aula de 3º y 4º de primaria, la sala de ordenadores, un aula de apoyo, el aula de 5º y 6º de primaria y el aula de música, un gran espacio que se utiliza para otras actividades, donde además se encuentra la pizarra digital.

El centro cuenta también en sus instalaciones con un comedor de gran tamaño, aprovechado para la realización de los talleres y los grupos interactivos. Igualmente dispone de un patio, de grandes dimensiones y que cuenta con porterías, canastas y un arenero, tiene tres puertas de acceso y se encuentra conectado con el polideportivo municipal, del que disponemos en horario escolar.

El centro dispone de programa de madrugadores así como servicio de transporte escolar, ambos subvencionados por la Junta de Castilla y León al alumnado que vive a más de 1km de distancia.

1.2.2. Organización del Centro

En el CRA, el número de maestros tutores, perteneciente a las nueve localidades, asciende a 25, siendo 5 los que nos encontramos en nuestro centro. Además, hay 14 docentes itinerantes.

El número de unidades depende de la localización del centro, en concreto en el nuestro contamos con dos unidades en Educación Infantil, en las cuales 2º y 3º están en la misma aula y 3 unidades de Educación Primaria agrupadas por ciclos.

En relación con la AMPA de nuestra localidad, cabe señalar que es un órgano con carácter significativo en el colegio, no ocurriendo así en todos los centros pertenecientes al CRA. Concretamente existen seis asociaciones de padres y madres que trabajan de manera coordinada con el centro mediante una participación activa.

1.3. El aula

El aula en el que se ha llevado a cabo la investigación es de amplias dimensiones con una gran variedad de recursos para el alumnado. El espacio se organiza por diferentes rincones, en los cuales el alunando realiza experiencias relacionadas con el proyecto de trabajo, la lecto-escritura, la lógica-matemática, la expresión artística, el juego simbólico, la motricidad fina, etc. Además, contamos con una zona para realizar las asambleas y otra zona con mesas, donde el alumnado se encuentra organizado de forma heterogénea en grupos de trabajo. También contamos con baños adaptados que se comunican directamente con el aula por medio de una puerta corredera.

1.4. El alumnado

El alumnado de esta aula pertenece al primer nivel del segundo ciclo de Educación Infantil, por lo que tiene edades comprendidas entre los tres y los cuatro años. Contamos con un alumnado total de 15, dividiéndose en 8 niñas y 7 niños. 10 alumnos son autóctonos de la localidad y otros 5 llegan de otras localidades rurales próximas.

El hecho de tener un alumnado tan reducido favorece enormemente la implantación de prácticas inclusivas, donde la individualización y la cooperación se consiguen fácilmente. Además

esto permite hacer agrupamientos con otras aulas en muchos momentos del día, aumentando así las interacciones con otros compañeros y la ayuda entre iguales, al agrupar por diferentes edades.

En nuestra aula podemos observar una gran diversidad entre el alumnado en cuanto a sus características, necesidades, motivaciones, estilos de aprendizaje, diferencias de niveles, de maduración, etc. Todo ello nos lleva a tener que atender esa heterogeneidad, valorándola como algo positivo. Igualmente existe alumnado que presenta algunas particularidades, y que se han tenido en cuenta en la planificación y programación de las diferentes prácticas inclusivas.

En primer lugar, encontramos a 2 alumnos marroquíes, de incorporación tardía al sistema educativo -tercer trimestre-. Estos alumnos cuando entraron al aula no conocían nada del castellano y les costó adaptarse a las rutinas del aula, pues no acataban las normas. Otro de los alumnos presenta problemas de audición que le han provocado un retraso en el lenguaje, tanto a nivel de comprensión como de expresión. Recibe apoyo de la logopeda un día a la semana

La principal estrategia llevada a cabo en el aula para atender a la diversidad presente ha sido la organización del espacio por rincones, donde el alumnado agrupado de forma heterogénea iba rotando por las diferentes zonas. En el rincón en el que la actividad requería mayor dificultad contaba con el apoyo de la maestra-tutora o del profesor de apoyo. El resto de rincones se disponían de tal manera que el alumnado pudiera progresar en su autonomía y en la autogestión de su propio aprendizaje, ayudando siempre a sus compañeros y aprendiendo de los demás.

Otra de las medidas llevadas a cabo para atender a la diversidad ha sido la gestión de los apoyos recibidos por los compañeros de primaria, que se han llevado a cabo dentro del aula, con lo cual se han beneficiado todos, permitiendo llevar a cabo una atención más individualizada.

Por último, las prácticas inclusivas llevadas a cabo, como el trabajo por proyectos, los talleres internivelares con participación familiar y los grupos interactivos también han servido para atender esa variedad existente en el aula.

1.5. Las familias y la comunidad

Las familias objeto de estudio tienen un nivel socioeconómico medio, medio-alto. Las procedencias culturales de origen extranjero son mínimas, tan sólo una familia es de nacionalidad marroquí y desconoce el castellano, lo que ha dificultado su participación en las prácticas.

Un gran número de familias se rigen por tener una organización nuclear, es decir, padre y madre, con hijos, tan sólo se da el caso de una familia monoparental. Éstas, tienen un nivel de estudios medio-alto. La mayoría cuentan con los estudios básicos y algunos tienen estudios superiores. En cuanto a las profesiones son muy diversas, desde profesionales del ámbito educativo hasta profesionales de la comunicación audiovisual. Igualmente muchos de los padres tienen flexibilidad horaria, trabajan desde casa o simplemente no trabajan, lo que ha permitido que todos puedan participar en las actividades de aula en alguna ocasión.

Son familias que desde un principio se han mostrado muy dispuestas a participar y a involucrarse en el centro. Es cierto que se ha motivado y propiciado esta situación por la forma de

trabajar llevada a cabo en el aula, pero aún así han sabido responder con ganas, entusiasmo y de forma muy activa y participativa, implicándose al máximo.

A parte de las familias, en algunas de las prácticas llevadas a cabo en esta investigación, también han participado miembros de la comunidad (vecinos, abuelos, abuelas, personal técnico del centro, personal del ayuntamiento, estudiantes de magisterio, tíos, tías, etc.). Todos ellos iban con mucha motivación y muchas ganas de participar y ayudar. Algunos voluntarios, al principio, iban con miedo a no saber qué hacer o no estar a la altura de lo que se les pedía, pero con el paso de las sesiones se libraron de miedos y vergüenzas y disfrutaron y aprendieron igual que el alumnado.

1.6. Proyecto de Innovación Docente (PID)

Desde la Universidad de Valladolid se establecen los PID para tratar de mejorar la innovación docente universitaria. Un grupo de profesores de esta universidad consideraron que en los Grados de educación era necesaria la coordinación entre la universidad y la escuela para mejorar la formación de los futuros docentes (Santos-Fernández et al., 2013). Con esta iniciativa, el curso pasado empezamos a formar parte de uno de los PID, sobre Educación Inclusiva y Participación Familiar, y este curso hemos seguido trabajando en él.

La naturaleza del grupo del PID es muy heterogénea: profesores de universidad, docentes de primaria, docentes de infantil, estudiantes de magisterio, etc. El hecho de que el grupo sea tan diverso permite que las perspectivas sean diferentes y los debates más enriquecedores (Barba, 2008).

El PID trabaja a través de la metodología de investigación-acción, para contribuir al desarrollo profesional de los docentes y, al mismo tiempo, favorecer que se lleven a cabo innovaciones educativas. La investigación-acción considera a los profesores como investigadores (Elliot, 1993) que reflexionan sobre sus prácticas educativas para contribuir a la mejora y la renovación educativa. Este proceso de reflexión no debe ser una tarea individual sino que debe fundamentarse en el trabajo colaborativo (McKernan, 2008). Ya que, según Park (1989), existen conocimientos que únicamente se consiguen mediante la colaboración intersubjetiva y mediante una auto-reflexión colectiva y esfuerzos compartidos.

Según Barba y González (2013), este trabajo colectivo se basa en el análisis de la realidad docente, con propuestas de transformación que se evalúan y mejoran periódicamente, buscando unos resultados comunes basados en el compromiso social. Por ello, en el PID se genera ese espacio de diálogo y de intercambio de experiencias que transforma tanto la docencia y a los maestros, como el grupo y la educación.

El PID, al poner en contacto periódicamente a profesores y profesionales que realizan sus respectivas actuaciones en diferentes centros escolares., responde a este modelo de apoyo colaborativo, definido por Nieto (1996, p. 133) como:

[...] un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de cierto bagaje de conocimientos, capacidades y habilidades a partir de los cuales tratan de contribuir a configurar contextos de trabajo, en colaboración con centros escolares y

profesores, para la utilización adecuada del conocimiento disponible en la resolución de problemas que tengan que ver con la práctica educativa y su mejora.

Según Latorre (2005), la investigación-acción debe realizarse en grupo siempre que sea posible, dadas las ventajas y el enriquecimiento mutuo que trabajar en grupo comporta. Kemmis y McTaggart (1988) recogen esas ventajas de la investigación-acción colaborativa: combina la acción individual y las acciones del grupo; alienta el desarrollo cooperador por medio de la comunicación constante con los demás; aclara las dudas y las ideas, al tener que explicarlas a otras personas; ayuda a obtener apoyo moral por parte de otras personas, de ahí que el docente pueda sentir que sus problemas son colectivos y no sentirse solo (Barba, 2008) y ayuda a la reflexión, al proporcionar diversas perspectivas críticas de la situación.

Estas evidencias justifican la necesidad de trabajar de forma colaborativa para generar innovaciones y cambios en la educación, pues no es suficiente con que cada maestro cambie sus prácticas pedagógicas sino que es necesaria una transformación social (Barba y González, 2013), de ahí la demanda de un grupo con intereses comunes.

La necesidad de mejorar nuestro desarrollo profesional y las ansias de cambio y transformación de la educación, fue lo que motivó a muchos de los integrantes del grupo a formar parte del PID. El curso pasado, algunos maestros del PID decidimos, dentro de la Educación Inclusiva, llevar a cabo grupos interactivos para favorecer la participación familiar y de la comunidad en las aulas. El éxito fue tal, que este curso seguimos aplicando esta medida en nuestras aulas y además algunos de los maestros hemos comenzado a implementar otras prácticas inclusivas como el trabajo por proyectos, las tertulias dialógicas o los talleres con participación familiar.

A lo largo del curso se han tomado decisiones conjuntas para abordar la problemática de cómo hacer las aulas más inclusivas y cómo fomentar más la participación de la comunidad. Después cada maestro o grupo de maestros aplicaba en su aula distintas actuaciones, observando y comprobando los resultados, para finalmente reflexionar de forma conjunta con el grupo del PID, buscando entre todos alternativas para continuar en la dirección que queríamos desde el principio. De esta manera, los integrantes del grupo buscábamos cambiar y mejorar nuestras prácticas de aula con el apoyo constante por parte del profesorado universitario y del resto de miembros del PID, y a la vez generar cambios y transformaciones más profundas entorno a la inclusión educativa.

2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Durante los dos ciclos que hemos desarrollado en nuestra investigación-acción, hemos registrado una serie de datos, cuyo análisis presentamos a continuación.

Los resultados analizados se presentan acompañados de una pequeña discusión en la que se mostrarán los diferentes puntos de otros autores con el fin de obtener una fundamentación más exhaustiva del proceso de la investigación. (a) En un primer apartado se analizan las percepciones y deseos de las familias sobre su participación. (b) En el segundo apartado del análisis nos

centraremos en las formas de participación anteriores a la investigación. (c) Seguidamente, identificaremos las barreras que se han encontrado a dicha participación de las familias. (d) Otra de las categorías analizadas nos permite conocer las formas de participación llevadas a cabo con las familias a lo largo de la investigación, centrándonos en la participación informativa, consultiva, decisoria y evaluativa. (e) Posteriormente, nos centraremos en su participación a través de las prácticas inclusivas desarrolladas (talleres, trabajo por proyectos y grupos interactivos). (f) Después analizaremos los beneficios de estas formas de trabajar (g) Finalizaremos el análisis con la identificación de expectativas y deseos que muestran las familias sobre su participación en el futuro.

2.1. Percepciones sobre la participación familiar

En esta primera categoría se reflejan las percepciones que tienen las familias sobre su participación en el centro y se analizan las expectativas que muestran sus deseos de participación.

2.1.1. ¿Qué entienden las familias por participación?

Las familias nos muestran qué idea tenían de la participación antes de las iniciativas llevadas a cabo este curso escolar. En la entrevista grupal con las familias, realizada tras la puesta en marcha de las prácticas inclusivas, se nos habló de lo que ahora consideraban que debía ser la participación.

[...] debe ser un elemento de interconexión de los profesores, del colegio con la calle [...].
(EGF, P-1)

Una de las madres, que también participó en esa entrevista, asociaba su participación anterior con poder reunirse con el docente que fuera tutor de sus hijos y además indica que era común que desde el centro no se realizaran actividades educativas en las que las familias pudieran participar.

Pues tener comunicación con los profesores. Es verdad que antes, tú llamabas a un profesor y podrías en cualquier momento reunirte con él, pero tenía que salir de ti. Y a nivel de actividades que se hicieran en el colegio y eso, absolutamente nada. (EGF, M-2)

Estos comentarios reflejan la participación en términos de comunicación y de interconexión entre familias y docentes. Las familias entendían la participación como el estar informados de lo que ocurre en el colegio, a través de reuniones, de entrevistas. En cambio, no relacionaban la participación con asistencia directa en el aula, simplemente con determinadas actividades puntuales.

Otra de las madres se quejó de que, con anterioridad a este curso, no se fomentaban actividades en las que ellos pudieran participar y que el colegio estaba cerrado para las familias.

Nunca desde el profesorado nos han llamado a los padres para hacer cualquier cosa, nunca. El colegio estaba cerrado a cal y canto, yo creo ¿no? (EGF, M-2)

Los comentarios mostrados reflejan esa sensación de que el colegio iba por una lado y las familias por otro, que no había vías o cauces que aunaran esfuerzos y expectativas comunes. Percibían el colegio cerrado a ellos, donde tan sólo podían pedir tutorías y participar en ciertas actividades que presentan un valor más cultural o de festividad que pedagógico.

Uno de los padres entrevistados se refirió a esas actividades que sí que proponían los docentes en cursos anteriores para que las familias asistieran.

Si... para cosas singulares, es decir “oye que vamos a hacer una... nos vamos a juntar todos los de infantil y habría que preparar algo porque va a haber una..., una fiesta o poner a hacer un chocolate...”, de ese tipo si, “o traemos cada uno una tarta...” de ese tipo si, de las otras no. (EGF, P-1)

Consideramos que este comentario refuerza la idea de Reparaz y Naval (2014), sobre el miedo que tienen los docentes de proponer a las familias otro tipo de actividades más pedagógicas o donde puedan tomar más decisiones.

Una madre entrevistada nos mostró que esas formas tradicionales basadas en el intercambio de información de manera puntual y en la asistencia a actividades esporádicas, como el chocolate o el festival de navidad, no sirven para conocer realmente lo que los niños hacen en el colegio.

Yo la sensación que tenía, era... tu dejabas el niño en el colegio. Lo recogías a la salida y ahí se acababa todo. Yo no sabía qué hacía mi hijo en el cole, lo que te puede contar él, pero... si no cuenta nada pues... no sé nada. (EGF, M-2)

Esta es la cultura participativa existente en el centro con anterioridad a que se implementaran las prácticas inclusivas llevadas a cabo durante la investigación. Una cultura que refleja que las familias, por desconocimiento, por falta de interés o de motivación, se conformaban con esa participación informativa y consultiva, que al parecer tampoco informa. El estudio realizado en 2014 por Reparaz y Naval (2014), también refleja esta idea de que los propios padres ajustan su visión, expectativas y patrones de comportamiento al paradigma tradicional de las relaciones entre padres y escuela. Esto mismo se muestra en nuestras entrevistas:

Pues yo podría decir que hasta este año no hemos participado nada. (EGF, M-2)

Pues es lo que estamos diciendo. A eso es a lo que estamos acostumbrados. (EGF, P-1)

Claro pero yo veía que lo normal era eso. Yo lo veía normal. (EGF, M-2)

2.1.2. ¿Cómo les gustaría participar?

Las familias desde el principio mostraron deseos de poder participar de otras formas, de poder entrar en las aulas. En la reunión informativa de los grupos interactivos, los asistentes nos mostraron esas sensaciones.

La sensación que tuve durante la reunión fue bastante buena, creo que estaban interesados por la idea y de hecho muchos de ellos nos comentaron que estaban deseando que saliera alguna actividad en la que pudieran participar dentro del colegio. (DA, 16/01/2015)

Además de participar de forma presencial en las aulas, con el paso del tiempo iban exigiendo más a esa participación. Querían tomar parte activa en el aula, tomar decisiones, proponer iniciativas, aportar conocimientos al alumnado, etc.

Además creo que las familias demandan participación presencial pero a la vez activa, es decir una participación donde sientan que pueden hacer algo más que ayudar. Por eso esta experiencia, al igual que los talleres o las recetas del martes, abren otras posibilidades de

participación donde ellos pueden tener más iniciativa, más decisión y donde puedan aportar más sus experiencias y conocimientos. (DA, 24/04/2015)

Tras entrar en las aulas y participar de otras maneras, poco a poco comenzaron a exigir otras formas de participación, pero realmente al final no mostraron autonomía en sus decisiones. Todavía esa cultura participativa tan tradicional a la que estaban acostumbrados era un lastre difícil de quitar y aún necesitaban motivación por parte del centro y de los docentes, tal y como recogimos en el diario de aula.

Es cierto que la gente tiene buenas intenciones y ganas de hacer cosas en el centro pero aún se necesita motivarles para ir generando poco a poco esa cultura de participación donde ellos ya exijan entrar en el centro y no tengamos que motivarles continuamente con iniciativas y propuestas. (DA, 28/04/2015)

Podemos concluir que las familias realmente quieren participar, otra cosa es que no tengan tiempo o no encuentren los mecanismos para hacerlo. El hecho de no haber cultivado en el centros esa participación puede ocasionar que las familias estén apáticas y haya que motivarlas. Según Bolívar (2006) las invitaciones para participar de forma directa suelen ser un factor motivador para las familias, ya que eso significa que su asistencia es valorada y esperada

2.2. Formas de participación familiar anteriores

La participación de las familias en el centro donde se ha llevado a cabo la investigación se fomentaba de diferentes formas, mediante el intercambio información, la consulta sobre las actividades o los programas existentes en el centro, la participación y asistencia presencial en eventos puntuales, como en festivales, el día del libro, etc.

2.2.1. ¿Cómo participaban las familias antes de las prácticas inclusivas?

Las familias con anterioridad participaban de forma tanto individual como grupal en el centro.

Participación individual. En el centro se llevaba a cabo un tipo de participación de intercambio de información a través de las notas y las circulares que se enviaban desde el centro. Igualmente las familias participaban de forma directa en actividades puntuales del centro. Mostramos ahora dos de las actividades llevadas a cabo durante el curso para fomentar esa participación individual directa, de carácter esporádico. Para una mejor comprensión de las actividades vamos a apoyarnos de fotografías (Imágenes 1 y 2, anexo 6) y de los comentarios que hemos recogido en el diario de aula.

[...] venían las familias a exponernos las recetas que habían hecho con frutas. Esta es otra iniciativa para hacer algo especial con el programa de fruta de la Junta. En casa preparan un plato con fruta con sus hijos, sobrinos... y nos lo traen al colegio. Pusimos unas mesas en las que colocamos todos los platos a modo de exposición. Luego iban saliendo de uno en uno a contarnos cómo era la receta. (DA, 21/04/2015)

[...] jornada de cuentacuentos por el día del Libro. Esta iniciativa comenzó el curso pasado y se ha vuelto a repetir debido al éxito que tuvo. En los cuentacuentos participan los familiares de los niños y algún miembro de la comunidad. [...] A lo largo de la mañana

fuiamos pasando los distintos ciclos por la sala, escuchando a padres, abuelos, monitores, maestros... deleitarnos con sus historias y con sus cuentos. A veces leían el cuento, otras lo narraba, otras simplemente recordaban una historia, sea como sea siempre cautivaban a los niños. (DA, 24/04/2015)

Los mecanismos más habituales para impulsar y llevar a cabo la participación familiar se habían limitado en este centro a los procedimientos más tradicionales, como la invitación a tomar parte en las reuniones del curso o el envío de informes periódicos a las familias. En ciertas ocasiones, se ha invitado a las familias a participar en celebraciones y actividades del centro, como las reflejadas en estas dos actividades, pero rara vez se les ha pedido colaboración en tareas relacionadas directamente con la enseñanza. Según Pérez-Díaz et al. (2001), estas maneras de colaboración más tradicionales, como el intercambio de información, son muy apreciadas pues apoyan la labor docente. Sin embargo, otras formas de colaboración, como la asistencia ocasional de a las clases, no son impulsadas pues son vistas por muchos profesores como una intrusión en su trabajo cotidiano.

Participación grupal. Según Reparaz y Naval (2014), los dos procedimientos más utilizados para garantizar la participación colectiva de las familias en el sistema educativo son, por una parte, la existencia de asociaciones de madres y padres y, por otra, la inclusión de las familias en los órganos de gobierno, como el Consejo Escolar.

Montañés (2007) define el Consejo Escolar como un órgano de gobierno y el instrumento a través del cual se materializa el derecho de las familias a intervenir en el control y gestión del centro. Las familias, a través de sus representantes en este órgano, pueden participar con un carácter más de consulta o más decisorio (Reparaz y Naval, 2014). En nuestro centro, las familias ven este tipo de participación como de consulta, únicamente sirve para informar sobre las decisiones que ya están tomadas previamente. Esas decisiones no tienen difusión entre el resto de familias, por lo que, a través del Consejo Escolar, no llegan a ejercer su función de consulta y mucho menos su función decisoria, tal y como nos recalcó un padre en la entrevista grupal.

Mmm el consejo escolar es un ente extraño desde lo poco que yo conozco. Y encima quieren quitar fuerza. Yo me acuerdo cuando se fundaron los Consejos Escolares, que los padres [...] consideraban que eso era un triunfo, [...] se consideraba que formar parte de los consejos escolares estaba bien, pero no siempre lo que se proponen los consejos escolares no siempre tiene el eco. Son bastante... tienden al secretismo, no se publica, no se convoca por correo electrónico... (EGF, P-1)

Igualmente las familias han percibido que el Consejo Escolar no sirve para resolver los problemas ni para tomar medidas singulares sobre los asuntos que les conciernen.

Cabría esperar que del consejo escolar vinieran medidas significativas [...] ¿Ha habido medidas disciplinarias? ¿Ha habido medidas singulares donde el consejo escolar haya tenido que demostrar su valor o su función realmente? Eso es difícil aquí en este CRA, no sé en otros colegios, pero es difícil. (EGF, P-1)

Estos comentarios reflejan que la implantación de los Consejos Escolares no ha significado necesariamente una mayor participación de las familias en las escuelas, o una mayor colaboración entre padres y docentes, tal y como concluyeron Costa y Torrúbia, en su estudio de 2007.

Las AMPA, por su parte, han sido consideradas como el mecanismo que las familias tienen para agruparse y tomar decisiones conjuntas, como colectivo. Las familias veían que a través de estas asociaciones podían conseguir más cosas de las que conseguirían de manera individual. Idea que queda reflejada en un comentario que nos hizo un padre durante la entrevista grupal.

Sí, este AMPA se fundó cuando estábamos nosotros en el colegio, en el año 1979, o por ahí, no estoy muy seguro, por ahí se fundaría y se fundó pues cuando empezaban las asociaciones, la población veía que había una necesidad de asociarse para acceder a servicios que no se podían conseguir de otra manera. (EGF, P-1)

Según Reparaz y Naval (2014), las tareas que las asociaciones de padres realizan de manera más habitual suelen estar relacionadas con la organización de salidas, visitas culturales y actividades de tiempo libre para el alumnado. Esto ocurre también en este centro donde la mayoría de las actividades realizadas desde la AMPA se relacionan con festivales, actividades extraescolares y otras tareas que fueron tachadas de mantenimiento por alguno de los familiares entrevistados.

Efectivamente es un referente o era un referente de cara al colegio y mantenía algunos puntos claves en el transcurso del curso escolar [...] (EGF, P-1)

Con el paso del tiempo fue perdiendo bastante... fue perdiendo la inercia, se hicieron grandes cosas desde el AMPA, pero en el paso de los años se estancó bastante, desde mi punto de vista y... se quedó un poco de labor de mantenimiento ¿no? (EGF, M-2)

Estas formas de participación convencionales analizadas, según Pozuelos (2003), presentan un espectro educacional bastante estrecho, lo que exige que deban ser complementadas con otras actividades más próximas a la intervención directa. Es decir, estas formas deben seguir existiendo en las escuelas como formas valiosas de consulta, información y participación esporádica. Pero a la vez se deben impulsar y cultivar otras formas de participación donde las familias vayan tomando más partido en la toma de decisiones, en la evaluación de las prácticas y proyectos del centro y, sobre todo, en las actividades de aula.

2.3. Barreras a la participación familiar

2.3.1. ¿De qué depende su participación?

Garreta (2007) considera que existe una diversidad de situaciones, intereses y expectativas entre los docentes y las familias que pueden generar choques entre ellos. Entre esas barreras se encuentran la falta de disponibilidad de algunas familias, los horarios de trabajo, el desconocimiento, el poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela, el poco o nulo conocimiento del sistema educativo, etc.

Por tanto, la participación de las familias puede depender de diversos motivos, dependiendo del lado donde nos posicionemos en el binomio escuela-familia. A continuación exponemos una serie de comentarios donde recogimos estas impresiones sobre las barreras que encontramos en el centro a la participación de las familias y de la comunidad.

[...] aún existe mucha distancia entre las familias y el profesorado y se ponen muchas trabas y problemas a la participación familiar. Varía mucho dependiendo del centro y esto puede deberse a: las actitudes de las familias, de los docentes, al escaso sentimiento de pertenencia al grupo por parte de la comunidad, a la poca cultura de participación en el centro... (DA, 20 y 21/03/2015)

Su participación no depende de una sola cosa, yo creo que depende de muchas. Primero del maestro, que les dé confianza, que proponga cosas para ellos, que hable mucho con ellos y luego obviamente de los padres, de que quieran hacerlo y se animen. (E M-T)

Además no solo es culpa de las familias, sino también en ocasiones del docente. Con esto quiero decir que a veces los profesores son más herméticos y de puertas para dentro, la clase es mía y ya está. El profesor también tiene que favorecer esta relación y darles la confianza de participar en la vida diaria. (E M-P)

También es cierto que a pesar de los obstáculos que tanto unos como otros ponemos a esa participación, en muchos casos depende del propio entorno o contexto donde nos encontremos y de la propia metodología que se desarrolle en el centro, tal y como nos expuso la maestra en prácticas.

[...] esto también depende del contexto en el que estés. Es decir en este centro los padres colaboran y les gusta colaborar, pero quizás en otros no, o es más complicado porque hay más niños, no sé, creo que aunque estas metodologías las favorecen depende también del cole y de las familias que te encuentres. (...). (E M-P)

A pesar de esta distancia que aún existe entre las familias y los docentes, la buena voluntad y actitud de ambos puede conseguir ese aproximamiento, puede romper esas barreras y puede lograr una colaboración igualitaria y recíproca entre ambos. El hecho de cambiar las formas de hacer las cosas en nuestras aulas ha sido una vía que ha abierto muchas puertas a esa colaboración, pues existen metodologías y prácticas, como las llevadas a cabo en nuestra investigación, que ayudan a esa transformación y reducen ese distanciamiento existente entre familia y docentes.

Sea la causa que sea lo importante es detectarla cada uno en su entorno e intentar mejorar esa situación. La implantación de prácticas inclusivas que requieren participación de la comunidad puede ayudar mucho a ir quitando estas trabas. (DA, 20 y 21/03/2015)

El desarrollo y puesta en práctica de estas medidas inclusivas además ha servido para cambiar esas percepciones y prejuicios que familia y docentes tenemos hacia el otro, ha servido para abrir las puertas y entender que ambas partes se necesitan y complementan en su tarea, la educación.

[...] no ha sido fácil, y eso es algo que también ha ido cambiando y hemos observado que los profesores que vienen, vienen de otra manera, están más receptivos y los padres que vienen quieren más cosas que querían los padres de antes. Vamos que yo creo que nos estamos sincronizando un poco con lo que hay hoy. (EGF, P-1)

Comprobamos que es importante detectar las barreras que dificultan que las familias participe en los centros escolares, para poco a poco ir rompiéndolas y promover un acercamiento entre familia-escuela.

2.3.2. ¿Los centros fomentan la participación familiar?

En el apartado anterior queda recogida la impresión de que la participación de las familias depende sobre todo de los propios docentes que la quieran fomentar y de las propias familias que quieran participar. Aún así cuando ambas partes están coordinadas y colaboran recíprocamente, la barrera puede detectarse en los centros, más concretamente en la dirección de los mismos.

Las familias pueden colaborar, los maestros podemos tener ganas de cambiar las cosas pero luego todos nos estrellamos siempre contra el mismo muro, la dirección de los centros. Menos mal que al final, en el día a día estamos en las aulas nosotros con los padres, pero es cierto que si se quiere ir más allá y se quieren lograr transformaciones reales de los centros se debe contar con un apoyo y una ilusión que vengan desde arriba. (DA, 19/05/2015)

En nuestro centro, las prácticas inclusivas que hemos emprendido han funcionado gracias a las buenas intenciones de las familias y el equipo docente de Educación Infantil. Desde un principio, la dirección ha encontrado problemas a la implantación de estas medidas. Tras realizar con las familias la reunión informativa sobre los grupos interactivos, tuvimos un encuentro informal con la directora del centro y después anotamos en el diario las impresiones de esta conversación.

[...] la directora se muestra muy distante y a la defensiva, echando en cara que teníamos que haber informado antes al equipo directivo de cómo íbamos a llevar a cabo los grupos interactivos. Le comento que la reunión era informativa y para empezar a captar cuanto antes voluntarios. [...]. Sigue poniendo pegos a todo y me dice que si no lo hacen todas las clases del centro que no podemos empezar los demás. (...) Resuelto este inconveniente, sigue buscando pegos y me comenta que la actividad debe quedar recogida y ser aprobada por el Consejo Escolar para poder llevarse a cabo. [...] que le informemos previamente a ella de todo lo que hagamos y que recojamos por escrito las sesiones para ver si hay algún proyecto de mejora de la calidad que podamos solicitar. (DA, 19/01/2015)

Una vez implementadas las prácticas inclusivas, la dirección del centro no se ha preocupado de hacer un seguimiento y una valoración de las mismas, ni si quiera de comprobar cómo se realizaban. Incluso cuando las familias, representadas por la AMPA, iban agradecidas a comentarle lo contentas que estaban con las iniciativas, la dirección se mostró indiferente a sus comentarios.

Aún así su sensación es que a la directora poco le importa su opinión y todo lo que se ha hecho este curso. Ahí se ve ya que la comunicación entre la asociación y la dirección no es

buena. Las familias no pueden transmitir su ilusión y sus deseos al equipo y éste no hacerles caso, no registrar sus comentarios y encima atribuirse el mérito de lo conseguido este año al CRA, cuando ellos ni si quiera han venido a ver cómo funcionan los talleres ni los grupos interactivos. (DA, 19/05/2015)

Las familias consideraban que para poder hacer efectiva su participación, era necesario que la dirección tomara partido, que desde el PEC se desarrollara un ideario que los docentes debieran implementar en sus aulas.

Entonces este año lo que he comprobado es que dependiendo del docente que te tocara, hacías más cosas o menos. Pero digo yo que debería ser una cosa de dirección. (EGF, M-2)

Las familias también opinaban que el hecho de ser un CRA podía dificultar el hecho de llevar a cabo proyectos desde la dirección.

Sí, yo creo que, que lo que sea un CRA tan grande, con tantos centros, al final sirve para que la dirección sea muy pasiva y no hagan ningún proyecto. (EGF, M-3)

Aún así insistieron en la necesidad de que la dirección se involucrara en su participación y que elaborara idearios o proyectos donde se fomentaran esas medidas inclusivas, independientemente del docente que estuviera en el centro.

[...] dependerían del ideario que vendría dado desde la dirección, y la dirección haría lo posible para que sus profesores se alinearan con ese ideario. Puede ser muy neutro, no tiene que ser aquí muy religioso, pero digamos que abriera puertas para que los profesores tiraran por ahí. (EGF, P-1)

Pues yo supongo que debería ser dirección también, que marque un proyecto a sus docentes para que más o menos todo el mundo siga la misma línea, porque aquí en este cole cada uno hace lo que quiere, puede o le dejan hacer, no se... (EGF, M-2)

Podemos presionar a la dirección y podemos invitar al profesor que llegue, presentarle el proyecto. Y decir, mira, se está trabajando así, que te parece. (EGF, M-1)

La participación, por tanto, exige delegación de poder y compromiso de toda la comunidad educativa. El centro debe consolidarse como una institución con identidad propia, que facilite la concreción de líneas de acción coherentes y coordinadas entre sus miembros, que racionalice esfuerzos personales e institucionales, a la vez que fomenta la integración de toda la comunidad educativa (Ruiz-Corbella, 2007).

2.3.3. ¿Los maestros fomentan la participación familiar?

Otra de las claves para fomentar la participación de las familias reside en los docentes, que ellos propicien una colaboración activa, por medio de propuestas inclusivas puede desarrollar más y mejores mecanismos de participación, tanto de las familias como de la comunidad.

Tras una conversación con el presidente de la AMPA, comprendí realmente la importancia que tienen las actitudes y las formas de trabajar de los maestros para cultivar esa participación. Las familias sí quieren participar sólo que los docentes no hacemos propuestas para que lo hagan.

Este colegio necesitaba alguien como tú, que nos diera la posibilidad de entrar y formar parte del centro. (Entrevista informal, 15/01/2015)

Entendí realmente que las familias quieren participar y lo triste o preocupante que es que los maestros tengamos la última palabra en decidir sobre esto. Existen muchas formas de participación familiar en los centros pero realmente no generan participación, son engaños para que las familias crean que se las tiene en cuenta pero realmente si los maestros no abrimos las puertas del centro poco tienen que hacer las familias en esto. (DA, 15/01/2015)

Cuándo hay una propuesta, ¿por qué no se va a participar? Yo creo que sí se participa. Estamos faltos también de este tipo de propuestas. (EGF, P-1)

Si el docente propone, el padre viene, en función de sus limitaciones [...] (EGF, P-1)

Ante las impresiones de las familias, parece evidente que los maestros no fomentamos la participación de la comunidad. Muchas veces por pereza, por miedo a que se entrometan en nuestra labor, por prejuicios de jerarquía donde no nos gusta que nos puedan valorar o que nos den propuestas y opiniones. Reparaz y Naval (2014) consideran que el maestro, como profesional, reclama autonomía y desconfía de la participación de los padres, quienes dificultan y cuestionan constantemente su trabajo y su competencia profesional. Estos factores que dificultan que los docentes fomenten la participación familiar han quedado recogidos en el diario y en las entrevistas.

El error creo que está en que aún no les hacemos partícipes del centro y no mantenemos con ellos una relación recíproca de igual a igual, seguimos mirando desde arriba a las familias, seguimos teniendo el poder de determinar si vienen o no, de determinar cuando les estamos pidiendo demasiado. (DA, 12/02/2015)

[...] yo creo que el docente es el que prepara y programa un curso, desde la óptica que participen los padres. Tú te podrías haber preparado tu curso con tus alumnos, pero lo has visto de una forma más inclusiva, has intentado que participe toda la comunidad y has dado la oportunidad. (EGF, M-3)

Evidentemente, por lo que estoy comprobando este año el hecho de que los padres participan más o menos depende en última instancia de la voluntad de cada maestro y de las formas que tengan de trabajar. (DA, 18/05/2015)

Por tanto, las familias de este centro sí quieren participar y formar parte del centro y de la educación de sus hijos, pero no han encontrado los mecanismos para poder ejercer ese derecho. Ellos consideraban que estos mecanismos dependían del profesorado y no tanto de ellos.

Los padres suelen ser bastante receptivos a las propuestas de los maestros. Los maestros a las propuestas de los padres, depende, depende... (EGF, P-1)

Y hemos hecho un esfuerzo porque los profesores abrieran, fueran un poco permeables a lo que decíamos desde fuera. (EGF, P-1)

La Junta de la AMPA mantuvo una reunión con la dirección del centro para hacer un balance del funcionamiento del curso. La Junta transmitió las sensaciones y comentarios de las familias que valoraron muy positivamente las prácticas inclusivas implementadas este curso para fomentar la participación de la comunidad. La dirección les contestó que estas formas de trabajar no dependían de los profesores sino que era la línea de funcionamiento del CRA, ante este comentario las familias rebatieron el posicionamiento de la directiva.

[...] durante años no se ha trabajado así y que ahora que se han comenzado a hacer cosas que fomentan la participación familiar es porque los profesores han abierto sus puertas a la comunidad, porque se han implicado y han buscado una colaboración permanente con las familias. Por tanto, si el curso que viene llegan otros maestros que no comparten esos ideales y no tienen esa actitud, el colegio perderá lo que ha ganado este curso. (DA, 19/05/2015)

Por tanto, muchas familias, valoraban más la actitud y las formas de trabajar propias de cada docente que la iniciativa o práctica en sí misma.

[...] nosotros lo que valoramos de esta forma de trabajar, no es la iniciativa ni metodología en sí, sino a la persona que está detrás de ello, aunque se parta de una misma idea, no todo el mundo trabaja igual y la única forma de hacer un buen trabajo y llegar a esto, es amando lo que uno hace. (Correo electrónico, 10/06/2015)

Estos comentarios analizados nos hacen ver la importancia de la actitud del maestro y el compromiso con su trabajo para fomentar la participación de las familias. Igualmente es necesario que el maestro establezca unos cauces a través de los cuales la comunidad pueda participar en el centro, brindando las oportunidades necesarias de colaboración (Borrell, 2007).

2.3.4. ¿Las familias quieren realmente participar?

Garreta (2007) y Reparaz y Naval (2014) consideran que la apatía o la falta de interés de los padres por tomar parte en la vida de la escuela es el mayor impedimento para la participación. Nosotros en nuestra investigación no nos hemos encontrado con esta barrera, al contrario. Como se ha analizado en la categoría 2.1.3, las familias desde un principio se han mostrado dispuestas a participar, por lo que no mostraban falta de interés.

Es cierto que muchas de las familias que mostraban deseos de participar en los centros de sus hijos, en muchas ocasiones la falta de tiempo y la falta de conciliación de la vida familiar y laboral les ha impedido poder asistir más al centro y participar de forma directa.

Es cierto que en el CRA hay muchas familias que se apañan para venir a participar pero otras muchas no pueden, por trabajo o por horarios [...] (DA, 30/05/2015)

Yo creo que la barrera para participar es individual, es la culpa del tiempo. De que tú puedas. (EGF, P-1)

La falta de tiempo necesario para participar en los centros, ya sea por motivos personales o laborales sí que ha supuesto una barrera importante, tal y como también han recogido en sus investigaciones Bolívar (2006) y Reparaz y Naval (2014).

Aunque también es cierto que si los docentes somos flexibles y las familias quieren buscar otras formas en las que poder participar, esta barrera disminuye considerablemente.

Depende más del tiempo que tengan para poder participar en el cole, aunque el que quiere lo encuentra y yo me adapto que también es importante ser flexible para hacérselo más fácil. (E M-T)

Ya sabes que nosotros, por las condiciones de nuestros trabajos podemos colaborar poco presencialmente, pero intentamos en la medida de lo posible colaborar con el tema de los proyectos desde casa. (Correo electrónico 10/11/2014)

Esas familias que no disponían de tiempo para poder venir, en ocasiones podían ver injusto que los docentes y los centros fomentasen la participación familiar, pues ellos no podían asistir al centro o participar todo lo que deseaban.

[...] yo también he oído a madres que no veían justo esto de la participación, porque ellas no podían venir. (EGF, M-4)

En otras ocasiones, veían positivo la participación de las familias aunque ellas no pudieran acudir, pues ven el beneficio que aporta la colaboración de la comunidad en la educación de sus hijos. Esta colaboración de la familia es lo que Santos Guerra (2003) define como *ayuda multifacética*, donde la participación de los padres y madres se convierte en ayuda no sólo para los hijos de éstos sino para toda la comunidad.

Tras una observación participante, aproveché para preguntar a una mamá, que no había podido asistir nunca a las prácticas por trabajo, su opinión sobre actividades que proponemos.

Me comentó que al principio le daba mucha rabia ya que su hija insistía mucho en que viniera. Ahora ella valora que asistan las familias que puedan, por el bien de su hija. (DA, 26/03/2015)

Igualmente otra de las madres entrevistadas consideraba muy positivo y beneficioso que otros miembros de la comunidad pudieran ayudar a su hija y aportarle conocimientos, a pesar de que ella no pudiera asistir.

[...] considero que cuando han estado las madres, han hecho su labor con todos los niños y con la mía también. Cuando yo no he podido estar he dicho “Mira que bien, que han estado haciendo, tal, tal tal... dándolo todo” y las veces que he podido estar, hemos actuado así

con los niños. [...] en ese momento tu hija no era tu hija, era uno más de todo el grupo. Entonces para mí si yo no puedo, pues me encanta que venga otra gente. (EGF, M-1)

Otro de los aspectos que dificultan la participación familiar ha sido la cultura participativa existente en el centro. Los padres, como ya hemos indicado, se habían acostumbrado a no participar y cuando demandabas su colaboración costaba mucho que entraran en esa dinámica.

Digamos que esto es en lo que hemos estado, pero a veces también te digo que según... había tal herencia que cuesta, a según qué padres, cuesta moverlos. A vosotros no. Vosotros entráis nuevos y tenéis claramente otro espíritu [...]. Ahora estamos en una coyuntura interesante. (EGF, P1)

Otra de las barreras detectadas entre las familias y los voluntarios es el miedo a no saber cómo participar. Muchas veces el desconocimiento de lo que se hace en la escuela o de su propia labor les hace no participar pues piensan que no van a desempeñar bien su papel.

Mi madre vino un día, uno de los últimos días y estaba en casa y coincidió y tal y dije: “Venga mama, ámate y vente”. “No no no, que yo no sé”, “No te preocupes que no hace falta que sepas”. Venía pensando como que no iba a ser capaz. Y me costó traerla porque hasta el último momento y era por temor a no voy a saber hacerlo. [...] pensaba eso, yo no sé de dinosaurios o no sé de planetas. Voy a quedar mal o porque no se decir, o no sé hacer. [...] a lo mejor hay gente que tiene su propio concepto de yo no voy, tengo que hacer no sé qué... porque en realidad teme el no saber hacerlo. (EGF, M-4)

Las familias también han mostrado deseos de participar únicamente por pasar un rato con su hijo, porque era bueno y beneficioso para él. Es cierto que en primera instancia esa es la mejor manera de movilizar la participación de las familias, que vean que es positivo para sus hijos. Pero después esa óptica debe ir cambiando y deben entender que participan en beneficio de todos los alumnos y de la mejora del centro.

[...] padres que son un poco más beligerantes, un poco mas reivindicativos, decían [...] “jo es que para cambiar una cosa te cuesta años... y cuando ya la consigues, resulta que se ha ido tu hijo ¿no?”. Lo tienes que hacer con una óptica de dejarlo en herencia. Yo creo, es bueno, pero ¡no para mí!, para generaciones venideras [...]. (EGF, P-1)

Según Santos Guerra (2003) “existe una significativa feminización en la relación de la familia con la escuela” (p.10). En nuestra investigación también consideramos que la mayor afluencia de participantes han sido mujeres. Este aspecto puede suponer una barrera para ampliar la colaboración de todos los colectivos de la comunidad educativa.

Otro aspecto que quiero destacar es que todas las participantes eran mujeres, ya fueran madres, tías o abuelas. Esto me hace plantearme [...] que en los temas de la participación se involucran más las mujeres que los hombres. [...] la mayoría de participantes en talleres y grupos interactivos son mujeres, ya sea porque no trabajan, porque presentan mayor disposición a entrar en el colegio que los padres, porque se interesan más por la educación

de sus hijos, porque son las que se involucran más en las actividades de casa, porque tienen más expectativas sobre la educación de sus hijos, porque por tradición y cultura las madres siempre se han involucrado más en los colegios, etc. Pueden existir diversos factores culturales, sociales o económicos, pero la realidad es que la participación familiar aún sigue estando muy feminizada. (DA, 21/04/2015)

Sí, sí, y además era de los pocos hombres que se veían [...]. (EGF, M-1)

Sí que me di cuenta que éramos muchas mujeres pero había también algún padre [...]. (EGF, M-1)

Reparaz y Naval (2014) además consideran que otra de las barreras que dificulta la participación es la tendencia creciente de muchas familias a delegar toda la responsabilidad sobre la educación de sus hijos en el centro educativo. En un correo electrónico, una de las madres consideraba que la escuela no puede hacerse cargo de la educación del alumnado y que las familias no pueden delegar toda esa labor a los centros y a los docentes, sino que es importante tomar parte en ello.

[...] todo el tema de colaboración familia- escuela creo que es fundamental, ya que todos vamos en la misma dirección y la educación de nuestros hijos no se puede delegar únicamente en el cole. (Correo electrónico, 10/11/2014)

2.4. Participación informativa, consultiva, decisoria y evaluativa

2.4.1. Participación informativa y consultiva

Según el proyecto INCLUD-ED (2011) este tipo de participación consiste en la transmisión de información a los padres desde la escuela acerca de las actuaciones que se llevan a cabo en el centro y la consulta de las actividades y los proyectos diseñados. Igualmente sirve para el intercambio de información acerca de asuntos referidos al propio alumnado o a la educación de los niños.

Esta participación de consulta y de intercambio de información se ha llevado a cabo en nuestro centro por medio de diferentes vías:

Circulares y notas informativas entregadas desde el centro. En ellas se ha informado sobre asuntos generales a nivel de centro o a nivel del CRA, como aspectos relacionados con el comedor escolar, el transporte, ayudas, etc.

Intercambios cotidianos de información en las entradas y salidas del centro y encuentros informales durante su participación directa en las prácticas inclusivas. Estos encuentros han aportado grandes ventajas pues hemos podido tratar asuntos de forma muy rápida y directa, intercambiar información sobre hechos puntuales y favorecer las relaciones cercanas y distendidas con la comunidad.

Tras hablar con ellos reflexioné sobre la importancia que tienen también los intercambios cotidianos con las familias en las entradas y salidas del aula. Es cierto que al ser un colegio rural, estos intercambios se ven favorecidos pues los padres entran por las mañanas al colegio y la relación que tenemos con ellos es más cercana. Esto da pie a que cualquier momento sea bueno para hablar con ellos y pedirles participación. (DA, 10/04/2015)

Reuniones grupales y entrevistas individuales. En las reuniones grupales hemos intercambiado información general sobre los aspectos de funcionamiento y organización del centro, sobre aspectos a nivel educativo, sobre las metodologías de trabajo, etc. En las entrevistas individuales el intercambio ha sido más individual, haciendo referencia a los avances, retrocesos y problemas que hemos podido detectar en un alumno en concreto. Además ha sido el momento en que la familia nos ha contado cosas importantes del alumno en otros ámbitos. Aquí es donde nos hemos puesto de acuerdo sobre la educación de ese alumno en particular, sobre las medidas y las formas de actuar que debíamos emprender, siempre de forma coordinada. Por ello, ha sido necesario crear un clima distendido y de confianza donde todos pudiéramos aportar información significativa

Correo electrónico. El correo ha sido un mecanismo de intercambio de información sobre las formas de trabajar directamente en el aula, es decir, se ha informado y consultado a las familias sobre las distintas estrategias metodológicas empleadas en el aula. Se ha aportado información y materiales sobre el trabajo por proyectos, sobre el trabajo por rincones, sobre el funcionamiento de los grupos interactivos y sobre la organización de los talleres.

Igualmente a través del correo hemos mantenido informadas a las familias sobre los contenidos educativos trabajados en cada trimestre y la forma de evaluación llevada a cabo. Se ha enviado información sobre los documentos del centro, sobre las salidas y las actividades extraescolares, sobre las actividades de centro, etc.

También ha servido para el intercambio de artículos interesantes sobre aspectos de psicología infantil, de pedagogía, etc. Para mandar información sobre el trabajo por proyectos, como canciones, poesías, fotografías, presentaciones, sugerencias de actividades para hacer en casa, etc.

A través de esta vía de comunicación también se han resuelto dudas y preguntas de las familias, se han organizado las reuniones individuales y se han convocado las reuniones grupales.

Grupo de whatsapp. Al principio de curso las familias se pusieron de acuerdo para formar un grupo de padres y madres a través de la aplicación de *whatsapp*. Nombraron un representante y yo como tutora me comunicaba directamente con esa persona, que luego hacía de mediadora y se encargaba de transmitir la información entre las familias y yo.

[...] el grupo de *whatsapp* es un instrumento que funciona fenomenal. Yo no formo parte del grupo de padres y madres pero hay una mamá que es la responsable y me comunica las decisiones que toman los padres y a través de ella les mando yo cosas, como las fotos, ya que es un medio muy rápido y directo. A través de este medio ellas se organizan y es un medio, según ellas y ellos, que permite acercar mucho a las familias que, por trabajo u otros motivos, no pueden asistir de forma presencial a los talleres. (DA 24/01/2015)

A través del *whatsapp* se han resuelto dudas o cuestiones de forma muy rápida y directa, se han mandado enlaces de páginas de internet sobre los proyectos y los talleres, se han intercambiado artículos interesantes y se han mandado fotografías en el momento en que se hacían las actividades.

Durante el fin de semana, a través del grupo de *whatsapp* que tienen los padres de mi aula, se han estado proponiendo ideas sobre cómo decorar las aulas y el pasillo. Se ha buscado información en internet y se han recopilado diversas ideas y fotos. (DA 26/01/2015)

En este aspecto, es vital la importancia del *whatsapp* y de las fotos para mantener informadas a las familias. Es una vía muy útil de acercamiento de la realidad del centro a las familias cuando no pueden estar presentes. Además es una forma de recoger todas las actividades y experiencias que se llevan a cabo en el centro y poder compartirlo con las familias. Así además de saber lo que hacen en cada momento sus hijos pueden coger ideas de cómo trabajar con ellos, ideas de actividades, de juegos, etc. (DA, 9/04/2015)

[...] para la gente que no puede venir también está muy bien las fotos y ves lo que hacen, aparte de que te gusta ver a tu hijo, pero... y ves lo que están haciendo. (EGF, M- 3)

[...] que mandes fotos de las actividades, es como cumplir el sueño de ver por la cerradura de la puerta lo que hacen en clase, jeje... (Correo electrónico, 17/12/2014)

[...] gracias a las fotos y los vídeos que mandamos por el grupo de *whatsapp* ella siente como que está participando. Es una forma que acerca mucho la realidad. Dice que cuando está en su trabajo a media mañana y mira el móvil y ve las fotos de su hija haciendo cosas tan chulas que se pone tan contenta. [...] ella dice que está encantada y que así siente como si asistiera en persona al centro. (Entrevista informal, 26/03/2015)

2.4.2. Participación decisoria y evaluativa

La participación decisoria consiste en dejar que las familias y la comunidad tomen decisiones de forma conjunta, junto con los maestros (INCLUD-ED, 2011). Como las decisiones a nivel de organización y funcionamiento del CRA están un poco vetadas por la dirección, nosotros hemos fomentado este tipo de participación de otras formas, por ejemplo, a través de los talleres internivelares, a través de actividades de animación a la lectura, a través de la organización de rincones, a través de los proyectos, etc.

A través de los talleres, las familias decidían previamente las actividades que iban a realizar en el aula, elaboraban material y seleccionaban los recursos necesarios. Ha sido una vía para dejarles decidir y organizar sobre aspectos pedagógicos y organizativos a nivel de aula.

[...] Los talleres serán quincenales, alternando con los grupos interactivos y las actividades las organizan los padres. [...] pedimos a las familias su colaboración, aportando material relacionado con el tema y participando de forma activa en los talleres que vamos a empezar. [...]. A través del grupo de *whatsapp* se ponen de acuerdo sobre los talleres que quieren hacer. (DA, 21/01/2015)

Las familias para los talleres han aportado sus ideas, sus materiales, elaborando diferentes recursos, etc. Los talleres han estado totalmente abiertos a sus contribuciones.

Te envió un boceto de la presentación en *Power Point* para el taller de huellas de los dinos para ver si es esto más o menos lo que vendría bien. En el taller iríamos pasando nosotros las imágenes para ir explicándoles a los peques que son las huellas, cómo se producen, diferentes tipos de huellas y los dinos. (Correo electrónico 19/02/2015)

En los talleres, por lo menos al principio, yo dije: “Unas vidrieras” y Marta dijo OK y todo eso me lo curre yo. En los grupos interactivos sí que es verdad que vosotras habéis hecho el trabajo, pero en los talleres estaba más abierto, más abierto a las propuestas de los padres. (EGF, M-2)

Durante el sábado me mandaron al *whatsapp* todas las ideas que los padres habían buscado para los talleres. Yo también les pasé cosas que había encontrado y salieron muchas ideas. Además aprovechamos a buscar cosas para decorar el cole y también encontramos cosas muy chulas. (DA, 24/01/2015)

En la participación evaluativa, las familias se han implicado en los procesos de evaluación, tanto del propio centro como del progreso de los aprendizajes de los alumnos. Este tipo de participación se ha promovido a través de las asambleas finales y los cuestionarios de evaluación (Anexo 1 y 2) de los grupos interactivos. En estas asambleas y cuestionarios las familias y la comunidad han valorado el funcionamiento y la organización de la actividad y, al mismo tiempo, han evaluado el aprendizaje adquirido por los alumnos así como el papel que ellos mismo han desempeñado en esa práctica y, por último, han establecido una serie de propuestas de mejora.

Considero que el aumento de la participación educativa en las actividades del aula, ha generado en las familias otras formas de participación que antes no mostraban, como la decisoria o la evaluativa. Ellas mismas han evaluado los proyectos y el tema de los materiales didácticos y ellas mismas han querido tomar decisiones respecto al dinero que quieren poner el próximo curso. Esto es un avance tremendo del que creo que ni ellas mismas son conscientes. (DA, 14/05/2015)

Tras la observación participante de la puesta en marcha de uno de los talleres, se registró en el diario cómo a través de la asamblea final las familias recapitaban sobre el funcionamiento del taller, detectando los fallos y aportando ideas para que la actividad mejorara.

Me pareció muy interesante que las propias familias fueran partícipes del proceso de reflexión de la puesta en marcha del taller y que aportaran sus propuestas de mejora. (DA 27/02/2015)

Considero que el aumento de la participación educativa en las actividades del aula, ha generado en las familias otras formas de participación que antes no mostraban, como la decisoria o la evaluativa. Ellas mismas han evaluado los proyectos y el tema de los materiales didácticos y ellas mismas han querido tomar decisiones [...]. Esto es un avance tremendo del que creo que ni ellas mismas son conscientes. (DA, 14/05/2015)

2.5. Participación en actividades de aprendizaje

Para fomentar la participación educativa (INCLUD-ED, 2011) de las familias se han implementado en el presente curso escolar una serie de prácticas inclusivas donde la comunidad ha intervenido directamente en el aprendizaje de los niños y niñas. A continuación vamos describir las formas en que las familias han participado en dichas prácticas, apoyándonos en las fotografías, en las observaciones participantes, registradas en el diario, y en las aportaciones de las entrevistas.

2.5.1. Participación en talleres

Las familias han participado directamente en la realización de talleres nivelares e internivelares. Dichos talleres han estado vinculados a la temática de los proyectos, pues según Vélez et al. (2000), los talleres pueden organizarse para completar una unidad didáctica o un proyecto, ya que adoptan un enfoque globalizador y permiten relacionar, a través de las actividades, los objetivos y contenidos de todas las áreas.

Las familias previamente escogían qué taller iban a realizar y qué recursos necesitaban. Para organizarse y coordinarse entre ellos crearon un grupo de *whatsapp* de todas las familias de infantil. Cuando decidían qué taller iban a desarrollar y el material que requerían, se ponían en contacto con la otra maestra de infantil y conmigo y nosotras fijábamos el día de cada taller, siempre de forma flexible, abiertas a cualquier modificación necesaria. Los talleres se llevaron a cabo cada quince días, los viernes, con una duración aproximada de una hora u hora y media. Tanto el día como el horario estuvieron a disposición de las demandas de las familias, para que aquellas que tenían más dificultad por horario o trabajo pudieran asistir en alguna ocasión. El espacio destinado a los talleres ha sido el comedor escolar, debido a su amplitud.

Durante el primer trimestre se han llevado a cabo los talleres por niveles, cada aula desarrollaba los suyos propios. Se llevaron a cabo un total de 6 talleres con participación familiar, vinculados al proyecto “El Oso Panda”. Los talleres fueron muy variados, desde talleres de cocina creativa con frutas, hasta talleres de pintura de cara o de caretas. Carrascosa (2009) señala que se pueden realizar talleres de distinto tipo: talleres de juegos, de animación a la lectura: de cuentos, de letras, de poesías, talleres de experiencias, talleres de construcción, talleres de alimentación, etc.

En el segundo y tercer trimestre los talleres se realizaron de forma internivelar, juntando a todo el alumnado de Educación Infantil. Los talleres igualmente se vincularon a la temática de los proyectos trabajados. Se llevaron a cabo un total de 7 talleres, con temáticas y contenidos muy variados e interdisciplinares. Se realizaron talleres de huellas de dinosaurios, de manualidades, de pinturas rupestres, de modelado, etc. (Imágenes 3 y 4, anexo 6).

La participación de las familias en los talleres desarrollados durante el curso ha sido ejemplar. Siempre que necesitábamos gente para el taller había alguien dispuesto a ayudarnos. Además las familias organizaban perfectamente el espacio, el tiempo y los materiales. Ya que, según Sandín (2002), para la organización de los talleres habremos de atender básicamente a los criterios referidos al alumnado, a las actividades, al tiempo, a los espacios, al tipo de agrupamiento y a los materiales.

Todas estas labores de organización poco a poco fueron formando parte de las labores de las familias que preparaban y desarrollaban los talleres, tal y como puede verse en los registros del diario realizados durante las observaciones participantes.

El taller salió genial, los padres lo organizaron todo perfecto y se hicieron cargo del grupo estupidamente. (DA, 10/02/2015)

Nosotras no tuvimos que intervenir para nada, más bien estábamos de chicas de los recados, llevando cosas, trayendo otras. (DA, 15/05/2015)

Poco a poco fueron ganando soltura en su labor durante los talleres. Ya se animaban a explicar ellas mismas al alumnado las actividades del taller y eran capaces de tomar decisiones sobre la marcha.

Ellas estaban organizando todo, buscaban el material, tomaban decisiones y sabían dirigir a los alumnos de una forma excepcional. Se nota que el haber venido a talleres durante el curso les ha servido para afianzar su papel y para mejorarlo poco a poco. (DA, 29/05/2015)

Algunos de los participantes de los talleres que habían acudido en más de una ocasión iban desarrollando una labor más educativa. Es decir, ya no se encargaban únicamente de planificar y organizar el taller, sino que durante el desarrollo del mismo eran capaces de ayudar y enseñar al alumnado, manteniendo la distancia adecuada para que al mismo tiempo desarrollasen su trabajo de forma de autónoma. No olvidemos que en los talleres, el alumnado en todo momento debe tener autonomía de elección y de ejecución, para realizar su trabajo de forma personal la mayor parte del tiempo aunque favoreciendo siempre la posibilidad de recurrir a los compañeros o al adulto cuando necesite apoyo (Agelet et al., 2001). En esta cita de nuestro diario comprobamos cómo las familias mejoraban su papel durante los talleres y cómo eran capaces de ayudar al alumnado.

La verdad es que se nota la soltura de las madres que han venido desde el principio y en varias ocasiones pues ya conocen a los chicos, saben a quién tienen que ayudar más y a quién menos, saben cómo adaptar las explicaciones a estas edades, etc. Igualmente, con los alumnos marroquíes de incorporación tardía, sirven de gran ayuda pues les conceden una atención más individualizada, explicándoles las cosas con gestos, mostrándoles cómo hacerlo de manera visual, etc. (DA, 15/05/2015)

La posibilidad de ejecución de tareas que sean asequibles a todos, con propuestas variadas donde no hay una única actividad para todos que se realice con los mismos materiales y al mismo tiempo, facilita la individualización de la enseñanza durante los talleres. En este sentido, era importante que las familias organizaran el taller de forma adecuada al nivel de adquisiciones, conocimientos y posibilidades del alumnado (Sandín, 2002) y, al mismo tiempo, supieran dar la ayuda necesaria a cada alumno, atendiendo a sus necesidades.

El mayor problema encontrado en las observaciones participantes realizadas en los talleres ha sido que la mayoría de las familias siguen viendo estas prácticas como algo vinculado a sus hijos. Venían a participar por estar con su hijo, ver cómo se comportaba, compararle con otros alumnos.

Lo que sí que noté fue que cada padre y madre tiende mucho a estar donde está su hijo/a, aunque es verdad que ayudan a todos los demás. Me imagino que cuando se cansen de venir cada día su atención se centrará en todos los niños por igual, pues ya no lo verán como que vienen a hacer un taller con su hijo/a, sino que vienen a su colegio a ayudar. (DA, 10/02/2015)

Pasados unos meses de registrar esta impresión en el diario, durante una observación participante en realización de un taller, se seguía manteniendo dicho problema.

Luego las voluntarias del taller no tardaron en coger sitio en la mesa donde estaba su hijo/a. Este es otro aspecto que yo pensé que con el paso del tiempo se iba a pasar pero no es así. Siempre que pueden las madres se ponen en el equipo de sus hijos y encima, la mayoría de las veces, para entorpecerles pues les ayudan demasiado. Aún no entienden el hecho de venir al taller como un apoyo o recurso al centro para ayudar a los alumnos sino como un momento para compartir un rato con mi hijo/a en su colegio. Es verdad que luego según va transcurriendo el taller se olvidan un poco de sus hijos y están pendientes de ayudar a los demás. (DA, 30/04/2015)

Esta actitud que han mostrado muchas familias durante los talleres ha podido influir negativamente en el correcto aprendizaje de sus hijos, pues si están muy encima de ellos no van a poder desarrollar habilidades de autogestión ni de ayuda y colaboración con el resto de alumnado y de familias participantes. De acuerdo a Agelet et al. (2001), lo que se pretende con los talleres es que los alumnos aprendan a trabajar autónomamente y potencien el trabajo entre iguales.

2.5.2. Participación en el aprendizaje por proyectos

El trabajo por proyectos implica un respeto a la diversidad, al integrar los diferentes intereses individuales en un proyecto colectivo y común, cuyo objetivo reside en buscar soluciones diversas a un mismo problema. Según Trueba (1998), el trabajo por proyectos “no se basa en una idea de educación homogeneizadora e igualitaria, sino, por el contrario, en la diversidad como valor que enriquece a una comunidad: cada niño o niña, cada profesor o profesora, cada centro, cada familia [...]”. (p. 32). Además el tratamiento en el aula de un tema de carácter abierto y conectado a múltiples aspectos cotidianos, involucra a los padres y madres de variadas formas: aportación de datos, desarrollo de actividades en el hogar, ayuda en el rastreo informativo, narración de experiencias, etc. (Pozuelos, 2003).

En nuestra investigación, las familias, a través del trabajo por proyectos, han colaborado de diferentes formas: aportando material de casa, participando en las actividades que proponíamos, buscando información, ayudando en tareas de decoración, etc.

El primer ejemplo de una de las formas en que las familias han participado en el trabajo por proyectos, ha sido a través del libro viajero.

Preparamos el libro viajero del nuevo proyecto y se lo entregamos a las familias. El libro consiste en que cada alumno, en casa con su familia, realizase la parte del libro que le ha tocado. En este caso, el libro es de dinosaurios y a cada niño le ha tocado llevarse uno diferente. Deben buscar en libros o internet información sobre el dinosaurio que les ha tocado (alimentación, partes del cuerpo, tamaño, características principales...) y rellenar un par de hojas del libro, donde además pueden hacer dibujos, escribir palabras, pegar fotografías, etc. [...] lo irán trayendo a clase, donde tendrán que intentar contar a sus compañeros algo que hayan aprendido del dinosaurio sobre el que han investigado. Con todos los dinosaurios aportados por los niños, realizaremos un libro que viajará por todas las casas y que luego formará parte de nuestra biblioteca de aula. (DA, 23/01/2015)

Otra de las formas en que han participado en los proyectos ha sido mediante su colaboración para decorar el pasillo y las aulas de la zona de infantil (Imágenes 5 y 6, anexo 6).

Con motivo del nuevo proyecto y ya que contamos con tan buena colaboración familiar, mi compañera y yo hemos decidido pedir ayuda para que los padres nos ambienten el centro. Le comentamos un poco el material del que disponemos y partiendo de las ideas que han buscado intentamos ver qué podemos hacer. Cada uno va a portando ideas. Entre las ideas, un papá comenta que él es especialista en realizar muñecos con goma-espuma y que quizá podemos realizar alguna cabeza de dinosaurio para decorar. (DA, 27/01/2015)

Según Agelet et al. (2001), en el trabajo por proyectos es muy importante el papel que se otorga al aprendizaje de los procedimientos de búsqueda y tratamiento de la información.

Para investigar y buscar información sobre el proyecto que íbamos a emprender, necesitábamos que las familias nos aportaran información de diversas formas. Este material aportado ha sido el punto de partida de los aprendizajes que hemos ido adquiriendo en cada proyecto. Partiendo de los intereses y deseos del alumnado y de sus ganas de saber más, este material nos servía como vehículo para conocer y descubrir cada día cosas nuevas sobre nuestro tema de investigación.

Carbonell y Gómez del Moral (2001) señalan que con este material debemos crear situaciones de trabajo en las que los alumnos puedan, a partir de un planteamiento inicial (relacionado con sus conocimientos previos), buscar información, seleccionarla, comprenderla, relacionarla a través de diferentes situaciones, para convertirla con posterioridad en conocimiento.

Este material, por tanto, es muy importante para el trabajo por proyectos y es importante que transmitamos su función a las familias para que entiendan dicha relevancia. (Imágenes 7, 8, 9 y 10, anexo 6).

Hoy por la mañana han llevado un montón de cosas los niños del proyecto: un poblado, un mural, collares de conchas, fotos de cuevas, etc. Es importante que las familias entiendan la finalidad de los materiales que traen a clase. [...] deben entender que cada cosa que aportan

abre caminos a nuevos conocimientos, a nuevas experiencias. Así es como vamos construyendo entre todos las ideas del proyecto. Cada día pueden salir temas nuevos, a partir de ese material, o puede servir para recordar cosas ya tratadas. También considero muy importante que los alumnos nos cuenten lo que traen. De esta manera podemos empezar a trabajar las primeras habilidades de expresión oral, aplacar los miedos a enfrentarse a un público, etc. Esta idea también es importante que la tengan clara los padres pues son los que van a elaborar o buscar el material con los niños y deben preocuparse de que sean capaces de contarnos algo de lo que nos aportan al aula. (DA, 5/05/2015)

Según Agelet et al. (2001), esta fase de búsqueda de información y aportación de materiales, ayuda al alumnado a formularse preguntas, buscar respuestas, elaborar ideas para comunicárselas a los otros, para, finalmente evaluar todo el proceso conjuntamente.

2.5.3. Participación como voluntarios en los grupos interactivos

Antes de poner en marcha esta iniciativa inclusiva, realizamos una reunión a nivel de centro, pues uno de los aspectos clave para el éxito de los grupos interactivos es la participación tanto de las familias como de la comunidad educativa (Rodríguez & Torrego, 2013). Es importante señalar que en los grupos interactivos no han participado únicamente las familias del ciclo de infantil sino que el voluntariado ha sido integrado por personas de diversos sectores de la comunidad.

A la reunión convocamos a todos los padres del centro y no sólo a los de las clases en las que se iban a empezar los grupos interactivos. Hay que tener en cuenta que buscamos voluntarios de la comunidad educativa y no que vengan únicamente los padres de nuestros alumnos. (DA, 16/01/2015)

En esta reunión, explicamos en qué consistían los grupos interactivos y remarcamos muy bien el papel que iba a desempeñar el voluntariado. Esta forma de organización del aula se rige por la distribución heterogénea de los alumnos en diferentes grupos. En nuestro caso hemos realizado tres grupos lo más diversos posible en cuanto a capacidades, intereses, ritmos de aprendizaje, formas de interaccionar, etc. La propuesta de grupos interactivos se ha llevado a cabo quincenalmente, los viernes a las 10:00 horas.

Nada más llegar los voluntarios, realizábamos conjuntamente una pequeña asamblea donde nos presentábamos y explicábamos las actividades que íbamos a desarrollar. Cada voluntario escogía una actividad donde iba a trabajar durante el desarrollo de los grupos, y el alumnado rotaba por las diferentes actividades. La duración de cada actividad era de 20 minutos. Cuando el tiempo finalizaba cada grupo cambiaba a otra mesa, con otro voluntario o voluntaria para realizar una actividad diferente. (Imagen 11, anexo 6).

Al finalizar la rotación por las actividades nos volvíamos a reunir en la asamblea y comentábamos y valorábamos la puesta en práctica. Si había habido incidentes, si habíamos participado todos, si habíamos ayudado a los demás, etc. En esta asamblea participaban tanto el alumnado como el voluntariado. Una vez finalizada la dinámica interactiva entregábamos al

voluntariado un cuestionario para que ellos evaluaran el funcionamiento de los grupos interactivos, en lo referido a la actividad, al aprendizaje del alumnado, a su papel como voluntario, a las dificultades o problemas encontrados y establecieran propuestas de mejora. (Imagen 12, anexo 6).

Durante la investigación se han llevado a cabo 8 sesiones de grupos interactivos. Las actividades planteadas han abordado diferentes contenidos en cada uno de los grupos (lógico-matemática, lecto-escritura, etc.) aunque en ocasiones han tenido una temática general (Flecha & Puigvert, 2002), como la sesión destinada a psicomotricidad. Se han llevado a cabo actividades con diferentes niveles de dificultad para fomentar las interacciones y evitar la competitividad. Igualmente se han desarrollado sesiones de grupos interactivos dentro del mismo nivel, sesiones con todo el alumnado de infantil y sesiones interciclo, con el primer ciclo de Educación Primaria.

En los grupos interactivos, la comunidad participaba como voluntariado. Éstos tenían un importante papel y debían cumplir con una serie de requisitos para que la dinámica interactiva funcionara correctamente. Según Flecha (2010), el voluntariado debe encargarse de dinamizar las interacciones en cada grupo, promoviendo la ayuda mutua de forma que todo el alumnado realice las actividades y alcance los máximos aprendizajes.

En general, tras analizar los registros del diario sobre las observaciones de los grupos interactivos y los cuestionarios de evaluación de los mismos, el voluntariado considera que una de las cualidades que debían tener era su capacidad para motivar. (Imagen 13, anexo 6).

Los voluntarios tenían muy claro su papel de motivadores, animadores y moderadores, en alguna actividad prácticamente no intervinieron. (DA, 6/02/2015)

Mi participación ha consistido en guiar a los niños, en animarlos en los juegos y reforzarles lo bien que lo hacían. (Cuestionario 2)

Creo que es importante buscar actividades motivadoras pues ayuda a que el voluntario dinamice más, se meta más en el papel de investigador con los alumnos. Además el alumnado si está motivado interactúa más y siente menos miedo de mostrar sus errores. Igualmente se favorece mucho la participación de todos, independientemente de su nivel. (DA, 18/02/2015)

Había ocasiones en las que era necesario intervenir para recordar al voluntario algún aspecto concreto de la actividad, darle alternativas o sugerirles estrategias. (Imagen 14, anexo 6).

Los voluntarios realizaron bien su papel aunque en alguna ocasión tuvimos que intervenir para decirles que nos les dieran orientaciones y les dejaran pensar a ellos solos o probar y ver qué salía mal y así buscar otra alternativa. (DA, 22/04/2015)

Es muy importante que el voluntariado desempeñe correctamente su papel, que muestre una actitud abierta, motivadora y que sea paciente, dejando que el alumnado argumente sus aportaciones, que aprendan entre ellos, a través del diálogo, el intercambio y la cooperación.

[...] el padre ayuda a que lo hagas, no hay que hacer eso, deja que es el niño el que lo tiene que hacer. Yo haría más hincapié en que... o sea en decirle a los padres que ayuden, que lo tienen que conseguir ellos solitos, les puedes guiar pero no hacérselo. (EGF, M-2)

Trueba (1998), considera que en muchas ocasiones debemos aprender a callar a tiempo, no anticipando con nuestras respuestas el descubrimiento que debe partir del alumnado, dejando que los errores se produzcan puesto que son el natural camino de todo aprendizaje.

Si el voluntariado no realizaba bien su labor, no dejaba que el alumnado se ayudase entre sí y no fomentaba las interacciones, la actividad se volvía más individual o más dirigida por su parte. Por tanto, el hecho de que la actividad sea inclusiva depende mucho de cómo la desarrolle el voluntario.

Es cierto que todos los voluntarios pueden realizar las actividades pero el hecho de que la actividad se convierta en más inclusiva o en menos depende mucho de su actitud y de que haya interiorizado muy bien su papel de voluntario. (DA, 05/03/2015)

Esto me lleva a repensar una de las ideas que recalcábamos mucho el curso pasado en el PID, sobre la importancia del voluntario para que funciones bien una actividad. Es cierto que una actividad puede salir mejor según el voluntario, pero también es cierto que ellos deben aprender su papel y que no es fácil. (DA, 6/03/2015)

Durante las observaciones de los grupos interactivos se registraron en el diario de aula algunas estrategias para ayudar al voluntariado a desempeñar correctamente su papel.

Por último recogí aspectos sobre los voluntarios y estrategias que favorecían la participación de todos y las interacciones, como dar ideas mediante preguntas abiertas, “¿qué podemos hacer?”, comprobar los resultados entre todos, preguntando al que se despiste, preguntarles y darles suficiente tiempo para responder, etc. Igualmente anoté que me parece imprescindible dejarles tiempo para decidir y resolver los conflictos ellos solos. (DA, 6/03/2015)

También es importante que reflexionemos conjuntamente con el voluntariado tras los grupos interactivos, para que sean conscientes de su papel y para que se autoevalúen a ellos mismos y sean críticos con su labor. Es importante ayudar a los voluntarios en esta tarea, sobre todo al principio, para que luego ellos vayan ganando autonomía en dicha reflexión. Tras uno de esos encuentros informales registrados en el diario, una de las voluntarias nos mostraba su reflexión sobre su papel.

Una de las voluntarias estaba muy interesada por su papel y por saber si había hecho bien su función. Ella misma, tras hablar, se dio cuenta de que no había fomentado mucho que los niños pidieran ayuda sino más bien que ayudaran a los demás y estaba un poco preocupada de no haberlo hecho bien. Me resultó algo muy positivo el hecho de que reflexionara sobre su papel y que quisiera mejorar para la próxima vez, ojalá logremos eso en todos los voluntarios. (DA, 6/03/2015)

2.6. Valoración de las prácticas inclusivas

Tras la puesta en marcha de las prácticas inclusivas, es importante valorar los beneficios que han podido aportar, tanto al alumnado como a las familias y a los docentes. En las impresiones recogidas durante el tercer trimestre en el diario de aula queda reflejado cómo estas prácticas han aportado aspectos muy positivos a toda la comunidad educativa.

Esto es positivo para las familias, que se abren unas a otras y se genera ese vínculo de comunidad, pero también es positivo para las relaciones familia-maestro pues el ambiente relajado hace que nos veamos con otros ojos y que descubramos cosas de ellos como personas y no únicamente como familiares. Estos encuentros también son muy positivos para los propios alumnos que ven cómo su maestra habla con su madre, como su madre habla con la madre de sus compañeros, etc. Dejamos de representar nuestro roles para ser todos miembros de una misma comunidad y a esto es a lo que deberíamos aspirar en los demás ámbitos del proceso de enseñanza. (DA, 21/04/2015)

A continuación vamos a ir analizando esos beneficios, distinguiendo, por un lado, las mejoras detectadas en el alumnado, por otro lado, los aspectos que ganan las familias con esa participación y, por último, qué nos aportan estas prácticas inclusivas y esta participación de la comunidad a los propios docentes.

2.6.1. ¿Qué beneficios aportan estas prácticas inclusivas al alumnado?

Con las prácticas inclusivas el alumnado mejora sus resultados académicos, por la individualización que supone estas formas de trabajar y por la ayuda que aportan las familias y los voluntarios de la comunidad. Pero además, sus aprendizajes aumentan debido a los diálogos entre alumnado para conseguir los logros, tanto individuales como grupales. Oliver y Gatt (2010) consideran que con estas medidas el aprendizaje se forma a través del diálogo entre iguales, basado en las argumentaciones y el razonamiento.

A lo largo de las observaciones participantes de las prácticas inclusivas desarrolladas durante la investigación, tanto mi compañera de infantil como yo, hemos comprobado que es cierto que con estas prácticas se intensifican estas interacciones.

En esta sesión todos aprenden juntos, primero experimentan, prueban e intentan resolver problemas [...]. Son actividades que promueven mucho el diálogo pues cada uno daba una idea, intentan convencer de ello a los demás y luego lo llevan a la práctica. (DA, 18/02/2015)

[...] me comentó que se ayudaban mucho entre ellos, que dialogaban las cosas [...]. (DA, 19/02/2015)

A colaborar juntos y compartir la opinión de repartir la tarea (Cuestionario 20)

Otro de los beneficios de estas formas de organización es que “el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios” (Elboj y Oliver, 2003, p. 99).

[...] todos los alumnos pueden aprender de esa manera, se amplían las ocasiones de diálogo, interacción y participación de todos, se ayudan y colaboran, etc. (DA, 24/03/2015)

[...] que adquieran otras cosas, como habilidades sociales, la capacidad de trabajar en grupo y aprender a hablar para pedir las cosas y resolver los problemas. (Entrevista informal, 21/05/2015)

A ayudarse los unos a los otros en la consecución de las tareas (Cuestionario 7)

[...] a pedir ayuda a sus compañeros y a trabajar en equipo. (Cuestionario 9)

[...] me ha fascinado cómo se comportan los niños, para mí ha sido alucinante, sobre todo los mayores, la manera en la que ellos solos llegan a un consenso en la que unos se ayudan a los otros. (EGF, M-4)

A través de estas prácticas, el alumnado no sólo ha mejorado sus resultados gracias a la ayuda de sus iguales sino también gracias a la capacidad mediadora de las personas adultas que han interactuado con ellos, lo que amplía el potencial y la diversidad de conocimientos y aprendizajes. Esta variedad de referentes reflejan el papel del componente social del aprendizaje, defendido por Vygotsky (1991, citado en Guerreo, 2012), que afirma que aprender es, por naturaleza, un fenómeno social que permite la adquisición del nuevo conocimiento mediante procesos de interacción entre las personas.

Me parece perfecto para coles pequeños aprovechar la ventaja de la ratio y de estar en una comunidad pequeña, para que los saberes de los adultos entren en el cole y se transmitan a los pequeños. (Correo electrónico, 17/12/2014)

[...] nosotros solo tenemos que estar con los chavales y ayudarles, si ellos nos enseñan a nosotros, más que nosotros a ellos”. (EGF, M-4)

“Me parece genial la idea de que los padres podamos entrar en otras aulas a participar y que otras personas puedan entrar en la clase de mi hija. Cuantos más referentes tenga y más figuras de las que aprender mejor será para ella”. (Entrevista informal, 13/02/2015)

Estas formas de colaborar, de ayudarse conjuntamente, además han generado en el aula un ambiente donde los alumnos no tienen miedo a mostrar sus errores. Con estas prácticas los errores se convierten en parte integrante del sistema educativo, ya que, según Sanmartí (2007), “si no hubiera errores que superar, no habría posibilidades de aprender” (p. 45). Las formas en que ellos eran conscientes de sus errores quedan recogidas en las impresiones registradas en el diario durante las observaciones de los grupos interactivos.

Me quedé sorprendida de cómo razonaban sus respuestas y de cómo reconocían que se habían equivocado pero que eso no era malo, que habían recibido ayuda de los demás [...]. (DA, 20/02/2015)

En la asamblea final destacar que los alumnos hablaban de los errores de sus compañeros y también reconocían los suyos propios. Con la actividad de lógica se evaluaban y luego fueron capaces de hablar sobre ello. En la actividad de lecto, cuando hubo conflictos para escribir la palabra, también se habló de cómo se solucionó. (DA, 6/03/2015)

Las prácticas inclusivas implementadas además permiten abordar las actividades de forma interdisciplinar, lo que propicia el tratamiento globalizado de los contenidos y el aprendizaje, porque requieren del concurso simultáneo de conocimientos, destrezas y actitudes variadas, y de la relación de contenidos de varias áreas (Vélez et al., 2000). De esta forma, a través de los talleres, del trabajo por proyectos y de los grupos interactivos hemos podido trabajar otros ámbitos educativos que, con otras metodologías y formas de organización, quedan en segundo plano.

Me parece que el campo de la motricidad y de la música se queda un poco cojo en estas edades y que se deberían hacer más experiencias de este tipo pues los niños disfrutaban experimentando con su cuerpo y disfrutaban de la música. (DA, 5/05/2015)

[...] como que les renta mucho más trabajar en un trimestre un tema y que de ese tema salgan raíces a todo, desde conceptos, hasta números, letras. Desde ahí se puede trabajar todo, pero yo creo que ellos lo asimilan mucho mejor [...]. (EGF, M-1)

Además con estos métodos globalizadores, se implica a todo alumnado de forma activa y participativa, en contra de las metodologías de corte puramente trasmisivo en las que el alumnado se convierte en un sujeto pasivo y receptivo (Martínez-Cerón, 2003). Estas prácticas memorísticas han sido también criticadas por las familias, como pudimos comprobar en la entrevista grupal.

A mi ponerles fichas a los niños de infantil, me parece antipedagógico. [...] Eso es adoctrinar al niño, amaestrarlo a un método de trabajo. Que casi todo en la educación va en ese sentido y luego es estudiar examen y tener examen y seguido. Bueno pero en infantil por lo menos, yo creo que es una etapa educativa que por lo menos es fundamental no tener libro, no tener fichas y creo que para esa edad trabajar por proyectos, yo creo que para ellos con las pequeñas construcciones que se van haciendo del mundo [...]. (EGF, M-1)

[...] a veces pienso que les enseñamos a memorizar y pues comparándolo con docentes de otros países, yo tengo una amiga que vino al instituto de lectora de inglés y me decía: Les hacéis sufrir mucho a los niños. No sé yo en mi cole tenía cerámica, tenía teatro como parte de las actividades lectivas y aquí es todo examen, examen y una carga de contenidos que me parece exagerada [...]. (EGF, M-1)

Vélez et al. (2000), también destacan la importancia de desarrollar formas de trabajo que fomenten la curiosidad y el afán de investigar, donde se plantee a los alumnos la necesidad de experimentar, tantear, comparar, medir, contrastar. A través de las propuestas inclusivas desarrolladas hemos conseguido impulsar en el alumnado esas formas de aprender.

Fue una experiencia muy gratificante para ellos y para mí pues vi realmente el valor del aprendizaje por descubrimiento y de la experimentación. [...] con esta experiencia ellos lo aprendieron solos y de una forma en la que indagaron, probaron y descubrieron cosas. (DA, 24/02/2015)

Y todo ello potenciado con actividades en las que se resalta la experimentación, la observación, la capacidad crítica de los niños. Son niños que saben reflexionar sobre todo y saben elegir entre varias opciones cual es la más beneficiosa para ellos. (E M-P)

Igual de importante que el aprendizaje por descubrimiento, son los aprendizajes significativos, vinculados a la realidad. Las prácticas inclusivas son formas menos convencionales para intentar que los alumnos aprendan de modo natural, basando el aprendizaje en la interpretación de la realidad (Andrés & Sartó, 2008). Los proyectos así entendidos, apuntan hacia otra manera de representar el conocimiento escolar. Por tanto, las medidas implementadas han ayudado a generar esos aprendizajes.

El hecho de adquirir un rol, la magia de encontrar..., genera que los aprendizajes se vuelvan funcionales y, con ello, significativos, por lo que duraderos en las estructuras mentales de nuestros alumnos. Estas experiencias les marcan de por vida. (DA, 14/04/2015)

Las familias, también han valorado la importancia de este tipo de aprendizajes funcionales y han reconocido que las formas de trabajar desarrolladas contribuyen a esa significatividad de los aprendizajes.

Yo creo que también al trabajar por proyectos, [...] les ayudas a ser creativos y pensar por sí mismos. Y llegar a la conclusión de una manera diferente [...]. Es otra manera de aprender y me gusta mucho. No solo le sirve para los conocimientos, le sirve para todo. Para que luego más adelante le expliquen otro tipo de cosas, o en la calle conozcan otro tipo de cosas y que intente llegar él a sus conclusiones. (EGF, M-4)

Además, a través de estas metodologías hemos hecho realidad principios pedagógicos, recogidos en la legislación, que de otra manera se hubieran quedado simplemente en el papel, pues no se trabajan en las formas tradicionales.

Sí, pero es curioso, es contradictorio, porque por un lado las leyes educativas, los preámbulos, son siempre muy ambiciosos en el sentido de nueva metodología, que el aprendizaje sea significativo, que lo que aprendan en el aula no sea abstracto y que esté relacionado con la familia y con el mundo exterior, ese es el preámbulo, luego las leyes [...] no sirven para nada. (EGF, M-1)

Es cierto, que en la teoría sobre pedagogía, siempre se destaca la importancia de vivir experiencias, de generar aprendizajes significativos, etc., pero este año, al trabajar por proyectos, es cuando realmente he comprendido esa teoría. (DA, 14/05/2015)

Otro de los beneficios que han aportado estas prácticas al alumnado es el alto grado de motivación que generan estas formas de trabajar. Esto posibilita que los aprendizajes tengan una mayor grado de calidad y de satisfacción (Vélez et al., 2000). Los datos analizados, en los registros del diario tras las observaciones y las opiniones expresadas por las familias en la entrevista, nos permiten comprobar que con las prácticas inclusivas hemos aumentado considerablemente el grado de motivación de nuestro alumnado

[...] la motivación era sorprendente, todos estaban atentos a lo que decían, pues era como una nueva forma de investigar y de conocer. (DA, 24/02/2015)

Y lo primero y más importante para mí, son felices, son niños que llegan al colegio con ilusión, por ver que pasa hoy, ya que todos los días son diferentes, todos los días son mágicos para ellos. (E M-P)

[...] además viene súper contento al cole...Yo creo que les motiva un montón, les ayuda a buscar quien son ellos. (EGF, M-4)

Según las familias este aumento de la motivación ha sido causa de estas nuevas prácticas impulsadas este curso, tal como hemos reflejado en las anotaciones registradas en el diario después de una entrevista informal con unas familias, tras el desarrollo de un taller.

Nos comentaron que les gusta mucho esta forma de trabajar tan vivencial, donde los niños viven cada día experiencias nuevas, dicen que los niños vienen súper motivados a clase. Una mamá de una niña de 5 años dice que en los dos cursos anteriores su hija no venía así de entusiasmada al colegio y que ella cree que es por esta nueva forma de trabajar. (DA, 14/05/2015)

Una de las causas que hacen que estas prácticas inclusivas hayan sido tan motivantes es el hecho de que parten del interés del alumnado y así ellos se convierten en protagonista de su propio aprendizaje de modo activo, haciéndoles partícipes de sus logros. Este beneficio que aporta el hecho de partir de sus intereses y convertir a nuestro alumnado en protagonistas del proceso del enseñanza-aprendizaje es algo que las maestras hemos detectado y valorado muy positivamente.

Creo que estas formas de trabajar favorecen muchísimo a los alumnos, lo primero porque son ellos los protagonistas reales de su propio aprendizaje, son ellos los que dirigen la práctica educativa, los que con sus intereses orientan las actividades a realizar. (E M-P)

[...] la metodología por proyectos que promueve constantemente la investigación y que sean ellos los protagonistas de sus aprendizajes y nosotros meros guías que tenemos a su disposición los recursos para que puedan aprender de esa forma. (DA, 24/02/2015)

Una de las finalidades principales de estas prácticas inclusivas es atender a la diversidad presente en las aulas, para conseguir que todo el alumnado consiga el máximo educativo. Estas alternativas pedagógicas, que facilitan el acceso de todo el alumnado a metas educativas realistas y significativas, permiten eliminar las barreras y responder a la diversidad (Monge, 2008). Estas formas de trabajar, por tanto, ayudan a la inclusión de todo el alumnado, como hemos podido comprobar a lo largo de la investigación, basándonos en los siguientes datos.

[...] con estas experiencias se logra la inclusión de todos los alumnos, independientemente de su nivel o de sus características. (...) Por eso, alumnos con más necesidades participan igual que el resto, aprenden igual que el resto y disfrutan igual que el resto. (DA, 14/04/2015)

[...] gracias a esta metodología [...] realmente se responde a la diversidad del aula, ya que todos están integrados [...]. (E M-P)

Según el CTROADI (2009), el aula ha de ser un contexto inclusivo en el que se dé respuesta a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado. Gracias a estas prácticas hemos contribuido a crear esas aulas inclusivas, donde todos han aprendido según sus capacidades. Esto ha beneficiado a todo nuestro alumnado, pero sobre todo a quienes presentaban más dificultades para el aprendizaje, ya sea por tener ritmos más lentos, por tener otros estilos de aprendizaje, por sus características socio-culturales, etc.

[...] ayuda a aquellos niños que tienen otros estilos de aprendizajes que se salen de la norma del libro de texto y hacer todo el día fichas [...]. (DA, 14/05/2015)

[...] para los niños los beneficios son muchísimos, sobre todo para los niños que más problemas tienen para aprender. Yo este año lo he visto claro en un caso concreto. Un niño que con esta manera de trabajar ha logrado estar en el aula súper motivado y siguiendo el ritmo de la clase como los demás. Con otro método... habría sido imposible. (E M-T)

Además, gracias a todo lo que se realiza en este cole, [...] creo que todos los alumnos están absolutamente integrados en la vida del aula, no hay alumnos aventajados o desaventajados, siempre se atiende a las características individuales de todos y cada uno de los niños, ayudándoles a desarrollar o potenciar todas sus cualidades. Y no lo digo por decir, sino que lo he visto claramente con dos niños de incorporación tardía que desconocían el idioma castellano, los cuales a través de otra metodología no habrían podido seguir, o ni tan siquiera comenzar casi ningún aprendizaje, y de esta manera han realizado las mismas cosas que el resto de sus compañeros [...]. (E M-P)

[...] yo creo que con niños que llevan un ritmo de aprendizaje diferente, niños que vendrán sin conocer el idioma, yo creo que eso también ayuda, a que no haya tanta exclusión social. (EGF, M-1)

2.6.2. ¿Qué beneficios aportan estas prácticas inclusivas a las familias?

Diferentes investigaciones (García-Bacete, 2003; Reparaz y Naval, 2014) avalan que la participación de las familias en los centros educativos les aportan grandes beneficios: incrementan su sentido de pertenencia; aumenta su comprensión de la escuela; valoran más su papel en la educación de sus hijos; mejoran las relaciones con los docentes; etc.

A lo largo de nuestra investigación hemos comprobado cómo es cierto que las familias, y no solo el alumnado, se ven beneficiadas con las prácticas inclusivas, pues gracias a su participación directa en las actividades de aula han podido:

[...] conocer lo que hacemos, valorar nuestra tarea como docentes, aprender formas de trabajar con sus hijos en casa, apertura a la comunidad, poder conocer a otros familiares y no sólo a los de la clase de tu hijo/a, conocer diferentes metodologías y técnicas, etc. (DA, 20 y 21/03/2015)

A continuación analizaremos cada uno de esos beneficios, detectados tras las observaciones participantes y en las entrevistas formales e informales realizadas a las familias y la maestra de infantil y maestra en prácticas.

Las familias destacan que el hecho de poder entrar en el aula y desempeñar labores de carácter pedagógico, les ha dado opciones para ayudar a sus hijos y para aprender a trabajar con ellos en casa, de manera coordinada con lo que se hace en la escuela. Según García-Bacete (2003) esto incrementa el sentido de autoeficacia de las familias.

[...] yo creo que al tener esa comunicación también das recursos pedagógicos a los padres. Que en una reunión, solo se puede decir, tu hijo va bien, va mal, veo que es más callado, pero al participar en el cole yo creo que también dais ideas de qué hacer con los chavales. (EGF, M-3)

Igualmente ven que con estas prácticas, como el aprendizaje por proyectos, han podido participar desde casa y complementar los aprendizajes de la escuela, pues, como señala García-Bacete (2003), si las familias conocen lo que se trabaja en la escuela, pueden ayudar en casa.

[...] puedes desde casa colaborar. Si este trimestre toca la prehistoria, pues te vas a ver el museo de no sé qué, en el poco tiempo o mucho que cada uno tenga, ¿no? es más fácil que ellos vean que el proyecto también lo llevas en casa. (EGF, M-1)

Es una manera también de compartir en familia [...] hacer un poco cosas en común, que luego gusta. (...) Ves que es que no estés quitando trabajo al profe, es que estas aprendiendo a compartir espacio en tu casa de otra manera. (EGF, M-4)

Genera confianza también. El ver que están haciendo... y lo que decías tú, el poder continuarlo en casa. (EGF, M-3)

El hecho de poder participar de forma directa, según Sandín (2002), permite a los padres conocer qué hacen sus hijos en la escuela. Las familias han visto beneficioso poder conocer aspectos de la educación que recibe su hijo y de su conducta en la escuela.

[...] por su parte, las familias están muy agradecidas por darles estrategias y la oportunidad de ver y saber qué hacen sus hijos en el colegio. (DA, 24/03/2015)

Y también descubres otra faceta de tus hijos que de otra manera es imposible ¿no? [...]. También te sirve para ver cómo se comporta en el cole, que de otra manera... Sheila te puede decir, pues hace esto o hace lo otro pero tú lo ves ¿no? Es también como acercarte a ellos. (EGF, M-4)

Otro de los aspectos que las familias han destacado como positivo de estas prácticas inclusivas es el hecho de haber trabajado directamente con el alumnado y poder conocer la diversidad existente en las aulas, los problemas que presentan, los diferentes niveles, formas de aprender, etc.

[...] al poder asistir a los talleres y a los grupos interactivos pueden ver los diferentes niveles que muestran los alumnos, lo que pueden aprender a cada edad ya que al realizar los talleres con los diferentes niveles de infantil, esto se aprecia muy bien, no es lo mismo la capacidad de razonar de un alumnos de 5 años que de 3 años. También me comentaron que, sobre todo en los grupos interactivos, se dan cuenta de las dificultades de los alumnos, como la falta de expresión oral y de atención que presentan muchos niños. Me parece muy importante que se den cuenta de estos aspectos para que conozcan las realidades de las aulas, la diversidad con la que tenemos que lidiar en el día a día y la importancia que tiene su participación, al convertirse en recursos educativos para apoyar a los alumnos. (DA, 26/03/2015)

Y las diferentes edades, creo que eso era más de los interactivos, pero claro ves también la diferencia y la evolución [...]. (EGF, M-4)

Al finalizar los grupos interactivos, [...] nos comenta [...] que le ha parecido una experiencia muy buena y que gracias a esto ha podido darse cuenta de las dificultades que presentan los alumnos para prestar atención y comprender. Que existe mucha diversidad de alumnado en una misma aula y lo difícil que es adaptarse para que todos puedan alcanzar el objetivo de la actividad. (DA 4/03/2015)

“[...] en los grupos interactivos se ven otras formas de trabajar de los niños que no vemos en los talleres. Además los grupos reducidos te permiten interactuar de forma más cercana con los alumnos. Me gusta poder venir a participar de diferentes formas porque te llevas otra visión de los niños y de su aprendizaje”. (Entrevista informal, 21/05/2015)

Por último, las familias han valorado que con estas prácticas inclusivas han aumentado sus sentimientos de pertenencia al centro. Es decir, al participar se obtienen beneficios sociales, se

amplían las relaciones entre las familias, se aúnan esfuerzos, se comparten tareas y responsabilidades, etc. Por tanto, se generan sentimientos de pertenecen a una misma comunidad.

[...] que... en cierta manera educas en comunidad, yo eso lo he sentido a través de los talleres, que yo ahora pues veo pues a sus hijas o a la tuya y son parte también en mi grupete de niños conocidos y he trabajado con ellos [...]. (EGF, M-1)

La comunidad. (...) he conocido a madres que de otra manera a lo mejor me habría costado mucho conocer. Yo normalmente nunca habría conocido a las de segundo, a las de primero de infantil. (EGF, M-2)

[...] el colegio se propone de otra manera. [...] se abre a los padres y a toda la comunidad, que yo creo que en comunidades rurales está muy bien, porque aquí en principio mi padre ha podido venir también a talleres. Es muy interesante porque además hace también un poco de cohesión entre la gente. (EGF, M-3)

El hecho de tener las puertas abiertas a todo el mundo genera que se creen espacios sociales más allá de los educativos. Espacios de intercambio, de relaciones, de disfrute en los que no únicamente asisten los alumnos del centro sino todo aquel dispuesto a compartir un rato con nosotros. (DA, 29/04/2015)

Además el hecho de haber podido venir al colegio todas las semanas también ha tenido su labor social con aquellas familias que no trabajaban y estaban todo el día en casa sin hacer nada útil. Así han sentido que en el colegio estaban aportando algo y era en beneficio del alumnado.

A mí me da mucha vidilla también. Mi chico me decía: “Joe estas todo el día en el cole”, digo ya, si es que se puede. Entonces, mejor que en mi casa. (EGF, M-2)

[...] hay gente que no suele trabajar y había gente en paro y que estaba aprovechando ese tiempo [...] y te sientes útil también. Estas dedicando tiempo tuyo a trabajar para tu hijo, a beneficio de tu hijo. Me parece interesante. [...] Tiene tiempo y es una manera de sentirse también útil en la comunidad para su hija, me parece estupendo. (EGF, M-1)

Podemos comprobar, a través de las opiniones de las familias, que estas prácticas han aumentado la participación de diferentes agentes de la comunidad, lo que ha permitido aumentar también el apoyo social para destinar más recursos a la educación y más voluntariado para las aulas (Puigvert & Santacruz, 2006). A la vez se ha conseguido mejorar la convivencia en los centros, potenciando valores como la solidaridad entre diferentes culturas (Flecha, 2010).

2.6.3. ¿Qué beneficios aportan estas prácticas inclusivas a los docentes?

Cuando la participación de los padres en el centro es efectiva, esta colaboración produce efectos muy positivos en todos sus implicados y, por tanto, también en los docentes.

[...] cambian las relaciones con las familias, ganando mayor confianza, ganamos comodidad para las tutorías y las reuniones grupales, se da mayor coordinación a la hora de trabajar

contenidos en casa, ampliamos las relaciones entre todos los tipos de familias (incluidas las inmigrantes), valoran más nuestro papel como maestras y empatizan con nosotras. (DA, 20 y 21/03/2015)

El primer aspecto positivo que hemos encontrado los docentes, gracias al aumento de la entrada de la comunidad en las aulas, es que los intercambios con las familias y otros participantes se vuelvan más educativos.

Las conversaciones con las familias cambian y ahora se centran más en temas educativos, comportamientos, como dialogan, qué actividades hacer en sus casas. (DA, 26/03/2015)

Me gustó el poder dialogar con una madre sobre aspectos curriculares, metodológicos, de organización, etc. Fue una reflexión conjunta no sólo de lo que observábamos en los rincones sino que trascendió a otros momentos [...] (DA, 12/06/2015)

Igualmente, al establecer con la comunidad relaciones recíprocas, colaborativas y cercanas, ha cambiado la visión que las familias tienen de los maestros y aprenden a valorarnos. Según Grant y Ray (2013, citados en Reparaz y Naval, 2014) la participación de las familias en el aula les ayuda a tener opiniones más positivas de los maestros y de su trabajo. Nosotros hemos comprobado esto en las entrevistas

El mayor beneficio es poder [...] ver desde dentro que es realmente la educación, cual es la labor del docente, e incluso tomar al profesor como un amigo, o un compañero que comparte la vida de su hijo, y no como un enemigo como en muchas ocasiones ocurre. [...] los padres acuden al colegio, y disfrutan de las jornadas escolares comparten realmente con el profesor la educación de sus hijos. (E M-P)

Por otro lado creo que esas veces que decís: “Ay por favor los padres no os metáis con los profesores”, con los talleres se acaba porque estamos trabajando juntos, [...]. (EGF, M-1)

Según García-Bacete (2003), los docentes que fomentamos la participación de las familias, adquirimos una mayor satisfacción con nuestra profesión y un mayor compromiso con la instrucción. Pues la participación de las familias y de la comunidad estimula y potencia la profesionalidad de los docentes (Santos Guerra, 2003).

No, en serio, para mí esta experiencia ha sido buenísima, iba al cole igual que los niños... ¡a ver qué pasaría hoy! Sin contar con la cantidad de cosas que he aprendido, eso sí, nos faltaban horas de cole. Por supuesto seguiré trabajando así, creo que las familias y los niños piden esta forma de trabajar. (E M-T)

Una metodología diferente que también obliga al docente a que te recicles de otra manera. (EGF, M-1)

[...] así te dan ganas de hacer cosas constantemente, de probar, de innovar. Por tanto, con la colaboración de las familias todos ganamos, todos nos motivamos y todos vemos que

vamos a una y no te importa dar más del 100% cuando ves que todos tenemos en mente el mejorar la educación. (DA, 13/05/2015)

Otro de los aspectos que hemos considerado beneficioso de la participación directa de la comunidad es el hecho de que se convierten en recursos muy valiosos para los docentes, pues las familias son una fuente inexplorada de recursos. Según Grant y Ray (2013, citados en Reparaz y Naval, 2014) los profesores ven facilitada su tarea y esta alcanza mejores resultados académicos y mayores beneficios económicos.

Así da gusto hacer cosas, ellos lo preparan todo y nos quitan un montón de trabajo. De otra manera estos disfraces tan completos no se habrán podido realizar y los niños no habrían experimentado la sensación de trabajar con los padres. (DA, 12/02/2015)

Desde luego, sin ellos esta manera de trabajar sería imposible y además a ellos le hace sentirse parte del colegio. (E M-T)

Todavía no entiendo como no explotamos este recurso, como algunos maestros siguen tan reacios a pedir ayuda, a ofrecerla, a interactuar, a trabajar de forma recíproca con las familias. Nos sirven como recurso material, como recurso educativo, como recurso observador y evaluativo, y aún así seguimos pensando que mejor que nosotros nadie sabe de educación. (DA, 18/05/2015)

El hecho de haber contado con las familias y la comunidad como recursos educativos para nuestros alumnos también nos ha permitido observar durante las prácticas a nuestro alumnado. Esta observación mucho más detallada nos ha permitido detectar en nuestro alumnado dificultades y progresos que de otra manera nos habría sido imposible detectar.

[...] está observando cosas en sus alumnos que en la dinámica general del aula no observaba, tanto cosas positivas en algunos alumnos como también dificultades en otros alumnos que en clase funcionan bien. (DA, 4/03/2015)

Igualmente, al contar con los voluntarios y las familias, hemos podido llevar a cabo una educación mucho más individualizada con aquellos alumnos que requerían mayor atención

Es cierto que gracias a los grupos interactivos y tener un voluntario con cada grupo puedo realizar esa labor de apoyo individualizada con él, que de otra manera no podría hacer, por tanto el recurso de los voluntarios es muy positivo para favorecer la atención individualizada no sólo de los alumnos que más lo requieren sino de todos los demás. (DA 21/05/2015)

2.7. Expectativas y deseos de futuro sobre la participación familiar

Para concluir el capítulo de análisis de datos, se van a exponer esas expectativas que tanto docentes como familias tienen para fomentar la participación en el futuro. El hecho de abrirles las puertas este curso les ha hecho ver que existen otras formas de participar, les ha hecho tomar

confianza para exigir sus derechos, les ha hecho tener deseos para mantener esta participación y para seguir ampliándola.

2.7.1. Expectativas sobre su formación

La primera de las propuestas de cara al curso que viene es la realización de talleres para familias y de una escuela de padres y madres para fomentar su formación. Según Santos Guerra (2003), estos mecanismos son excelentes medios de formación y actualización, a través de los cuales los padres pueden dar a los hijos e hijas un ejemplo de actitud positiva hacia el aprendizaje.

De estas propuestas deriva la importancia de la formación de las familias, tan esencial en estos días. [...] Considero que es fundamental que si innovamos en nuestras metodologías, las familias deban estar al tanto de ellas. De ahí que pueden proponerse talleres como por ejemplo de técnicas de estudio, para que aprendan ayudar a sus hijos en casa o incluso crear escuelas de padres, por medio del AMPA, donde además de temas académicos se puedan abarcar otros de su interés, como por ejemplo control de normas, educación emocional. (DA, 20 y 21/03/2015)

A lo largo del curso han ido saliendo propuestas de talleres para padres, iniciadas por ellos mismos. Sería conveniente que estos talleres al curso que viene fueran más sistemáticos y que la comunidad pudiera disponer del centro para llevarlos a cabo.

[...] nos dejaron el local del ayuntamiento y esa hora y media que estaban ahí los niños haciendo manualidades, cada una pues..., [...] una charla de primeros auxilios, luego otra de maquillaje. Cada una te aporta un poco [...] a mí me ha resultado enriquecedor. Era una especie de interacción entre padres y madres y eso yo creo que no deben perderlo, incluso aplicarlo a lo largo del año en los huecos que se pueda no solo ya con los niños, sino también con los padres, [...]. (EGF, M-4)

[...] el papá se ofrece a enseñarnos el manejo de esa técnica, que según él es muy sencilla. Le propongo hacer una tarde o un sábado un taller sobre goma-espuma para padres y les parece una idea genial. [...] dice que cuando salga un grupo de gente él encantado de enseñarnos. (DA, 27/01/2015)

Además estos talleres pueden ampliar la escasa oferta educativa existente en las zonas más rurales y los padres ser los beneficiarios de esta formación.

Sí, es que aquí también en los pueblos la oferta de actividades es tan reducida que casi es un recurso, que encima es gratis... (EGF, M-1)

Claro, yo lo que me he dado cuenta, lo de la escuela de padres vendría bien para reeducar a los padres. (EGF, M-2)

Igualmente se ha valorado la necesidad de crear para el futuro una escuela de padres, la necesidad de formar a las familias, ya sea a través de charlas, ponencias o de la realización de

tertulias dialógicas. Esta actividad genera nuevas expectativas educativas que tienen un impacto directo en el aprendizaje familiar (INCLUD-ED, 2011).

Se me ocurre que asistan a una tertulia dialógica para observar a los alumnos, o, incluso, como moderadores o escribanos. Aunque la mejor forma de entender esto sería haciendo tertulias dialógicas con los padres. (DA, 13/04/2015)

Sería interesante que estas iniciativas sobre formación de familiares contasen con la participación de los docentes, pues tienen en sí mismas un germen de formación que puede extender sus efectos a toda la escuela (Santos Guerra, 2003).

2.7.2. Expectativas sobre sus derechos a participar

Para aumentar la participación familiar es necesario recoger ese derecho en los documentos del centro. Además de esta manera las medidas inclusivas podrían venir a nivel del CRA y no depender tanto de los maestros. Por ello, sería interesante que al revisar estos documentos se tuviera en cuenta a las familias y a la comunidad.

[...] estos documentos de centro son una vía para exigir una participación más real de las familias y las diferentes formas en que pueden participar deberían quedar recogidas en las PGA y en el PEC, de esta manera no sólo los maestros fomentamos su participación sino que ellos también la puedan exigir, como su derecho. [...]. Que el claustro las conociera y las aprobara si considera que son iniciativas de calidad, que la participación de las familias quedara recogida como un requisito imprescindible para mejorar la educación de los alumnos y la transformación del centro y que se recogiera las nuevas iniciativas y prácticas que muchos maestros estamos llevando a cabo. (DA, 8/04/2015)

Igualmente las familias deben tomar partido y exigir esa participación, dar a conocer sus deseos a la dirección del centro por diferentes vías. Durante este curso las familias han mostrado su conformidad y su entusiasmo con las formas de trabajar llevadas a cabo.

[...] yo pagaría por esto, de verdad, por todo, por cómo ha sido todo el curso tanto con las fotos, los talleres, me ha parecido todo genial, pagaría por ello pero lo que me gusta es que sea en la escuela pública y que te hayan dejado margen para hacer eso y que además los padres y las madres hayamos estado encantados, colaborando al máximo, súper especial, a mí me ha encantado. (EGF, M-1)

Además para dar a conocer estas opiniones han elaborado diferentes escritos (Anexo 4), tanto a nivel particular de familia como a través de la AMPA, para hacer llegar sus percepciones al equipo directivo y así exigir la continuidad con estas medidas en el futuro.

[...] quieren que el próximo curso se continúe trabajando así en infantil y que estaban pensando elaborar un escrito para la dirección del centro donde se valoren las prácticas de forma positiva y se pida la continuidad para el próximo curso escolar. [...] estaba llena de satisfacción por haber generado esa ilusión y esas ganas de cambio y transformación. Este año han sido conscientes de que pueden participar de otras formas y ahora quieren exigir

ese derecho ante quien sea. Creo que si de algo han servido estas prácticas ha sido para que las familias tomen conciencia de que hay otras formas de participación que no son las tutorías, las circulares o las entrevistas grupales. (DA, 14/05/2015)

[...] nos ha comentado que han tenido reunión del AMPA con el equipo directivo. Les han comentado que entre las familias habían recopilado muchos comentarios de entusiasmo ante la forma de trabajar este año en el centro (...). Han elaborado un escrito, a modo de memoria para mostrar su entusiasmo y satisfacción ante la forma que tenemos de trabajar, ante las nuevas iniciativas puestas en marcha y también han mostrado su deseo de continuación al año que viene y de ampliación a los cursos superiores. (DA, 19/05/2015)

Algunas de las familias han redactado una noticia para el periódico, el Adelantado de Segovia, donde describen las prácticas llevadas a cabo en el centro y el éxito que han tenido (Anexo 5).

Estas expectativas sobre sus derechos resaltan la transformación que ha sufrido su participación, gracias a las prácticas inclusivas. Ahora ellos reclaman ese derecho y consideran que es importante que esté reflejado en los documentos del centro. De ahí que resulte esencial que el PEC sea realmente un documento vivo y conocido por todos, a la vez que favorezca la participación de la comunidad para su mejora, evaluación y desarrollo (Ruiz-Corbella, 2007). Por tanto, los centros han de tener proyectos con voluntad de continuidad y permanencia, que sean globales (Costa & Torrubia, 2007), es decir, que estén acordados entre todos los sectores de la comunidad educativa.

2.7.3. Expectativas sobre su participación

2.7.3.1. Participación en actividades de aprendizaje

Las familias han mostrado sus deseos de continuidad con las prácticas inclusivas desarrolladas a lo largo del curso, pero además debemos ir más allá y seguir aumentando su participación en otros espacios del aula, como por ejemplo participando en la iniciativa de la radio, impulsada este año, o en los rincones del aula.

Se me ocurrió que en esta iniciativa de la radio también podían participar las familias, bien ayudando a preparar el programa, bien con alguna sección o por lo menos aportando sugerencias o ideas. (DA, 26/02/2015)

Me pareció muy interesante esta iniciativa de pedir colaboración a las familias para los rincones. [...] De esta forma el aprendizaje es mucho más individualizado y cuentan con la ayuda y el apoyo de un adulto para enseñarles. [...] creo que esta iniciativa puede resultar interesante pues amplía la participación familiar en el aula y permite llevar a cabo actividades más individualizadas. Lo único que considero es que la actividad dirigida por el familiar en el rincón debería quedar definida de antemano, es decir, que sepan lo que van a hacer. Si son juegos de mesa o si es una actividad propia de su profesión o hobby que quiera enseñar a los niños. Así pueden prepararse previamente algo y no darlo tan cerrado como en los grupos interactivos. (DA, 16/04/2015)

Tras los beneficios encontrados con las prácticas impulsadas este año, vemos necesario de cara al curso que viene promover otras vías en las que las familias puedan participar en el centro. Escudero y González (2003) consideran que la mejor forma de cultivar una sociedad participativa y democrática, es a través de las actitudes y las prácticas de las comunidades escolares. Por ello, debemos valorar las prácticas desarrolladas hasta ahora y, al mismo tiempo, seguir implementando prácticas participativas innovadoras para seguir manteniendo las actitudes positivas y la motivación, tanto de familias como de docentes, en materia de educación. Por tanto, estos proyectos de innovación van a incentivar y mejorar la participación (Martín-Bris & Pérez-Valiente, 2007).

2.7.3.2. Participación informativa, consultiva, decisoria y evaluativa.

En nuestra investigación nos hemos centrado más en potenciar la participación directa de las familias en actividades educativas, aunque también hemos fomentado la participación informativa y consultiva por diferentes vías. La participación decisoria se ha quedado muy reducida a la toma de decisiones sobre aspectos del aula y para ampliarla al centro sería necesario tomar otras medidas, como crear pequeñas comisiones, con representantes de la AMPA, familiares de cada aula del centro y docentes.

Esta forma de organizarse para tomar decisiones conjuntas considero que es muy positiva y que es algo necesario. De cara al curso que viene sería conveniente abrir estos espacios de participación decisoria y evaluativa a las familias, no sólo a las pertenecientes al AMPA sino a todas. [...] elegir representantes o delegados de cada clase para que todas las aulas se sientan representadas. Esta persona puede o no pertenecer al AMPA y será el representante de una clase. De esta forma, manteniendo reuniones periódicas con estos delegados y con el presidente del AMPA y el equipo de profesores, se pueden llegar a tomar acuerdos, decisiones, a organizar eventos o, incluso, a organizar la propia dinámica del centro de forma conjunta y colaborativa y recíproca, donde todos tengan algo que aportar, donde todos se sientan partícipes de esa comunidad. (DA, 3/06/2015)

Según Costa y Torrubia (2007), debemos crear espacios para el encuentro, para la coordinación y para el intercambio, que promuevan el debate y la toma colectiva de decisiones. Estos espacios deben dar a las familias la oportunidad de tener responsabilidad en la toma de decisiones sobre aspectos del funcionamiento del centro. Por tanto, debemos fomentar en nuestro centro este tipo de participación decisoria porque además facilita una enseñanza de calidad (INCLUD-ED, 2011).

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

1. CONCLUSIONES

Los datos recogidos durante nuestra investigación nos han permitido analizar en profundidad los objetivos que habíamos diseñado. Con ello, podemos concluir que hemos cumplido dichos objetivos pues hemos respondido todas las preguntas que nos habíamos planteado al comienzo de la investigación. Hemos podido así, conocer las percepciones de las familias sobre su participación y analizar los diferentes tipos de participación que se promueven desde la escuela, detectando las dificultades que se encuentran para poder impulsarla de forma real y efectiva. Igualmente hemos podido analizar cómo participan las familias en las prácticas inclusivas propuestas, identificando los beneficios y valorando las transformaciones derivadas tras su implementación.

Para poder mostrar nuestras conclusiones de manera detallada y clara vamos a ir analizando cada uno de esos objetivos marcados al comienzo de nuestra investigación.

El primer objetivo que nos habíamos planteado era *“conocer las percepciones de las familias sobre su participación y analizar su involucración en el centro”*. A partir de nuestra investigación hemos podido averiguar que las familias, con anterioridad a este curso, asociaban el término participación con el de intercambio de comunicación y asistencia a actividades puntuales. Sentían que participar era estar informados, mantener reuniones con el tutor y participar en eventos puntuales del centro, como el festival de navidad. Igualmente consideraban que el colegio estaba cerrado a las familias y que no tenían forma de saber qué hacían sus hijos en el tiempo que pasaban allí. Estas percepciones además muestran que esto es algo a lo que estaban acostumbrados, pues ellos creían que no era posible participar de otras formas. A pesar de estas impresiones sobre su participación, se han recogido datos que avalan que tenían deseos de una participación más activa dentro de las aulas, donde además pudieran tomar decisiones sobre alguna de las actividades. Aunque es cierto que no encontraban aún las vías para poder ejercerla y necesitaban medidas impulsadas desde el centro y desde los docentes que les motivaran a participar. Las prácticas inclusivas desarrollan esas vías de participación, como abordaremos de forma más clara en las conclusiones del objetivo cuarto de la investigación.

El segundo de nuestros objetivos era *“analizar los diferentes tipos de participación familiar que se promueven desde la escuela”*. Con este objetivo pretendíamos conocer las formas en que las familias participaban antes de la implementación de las prácticas inclusivas. Tras el análisis de los datos recogidos, podemos determinar que las familias participaban tanto de forma individual como grupal. Las formas de ejercer su participación individual se han desarrollado por medio del

intercambio de información con el centro, a través de circulares, notas, entrevistas con el tutor y reuniones generales. Igualmente las familias participaban individualmente asistiendo a eventos puntuales del centro, como el día del libro y el día de las recetas. Se puede comprobar cómo, con estas formas, la participación familiar queda relegada a recibir información, ya decidida, y a participar en actividades que revisten poco carácter educativo. Respecto a su participación grupal, señalar que las familias participan a través de los representantes en el Consejo Escolar y a través de la AMPA. Las familias valoran negativamente el Consejo Escolar pues consideran que las decisiones que se toman ya viene determinadas de antemano y que las familias luego no son informadas de ellas. Además opinan que este organismo no resuelve sus problemas ni establece medidas singulares sobre los asuntos que les conciernen. Las AMPA se valoran de forma más positiva, como referente de cara al centro, pues a través de ellas, como colectivo, pueden conseguir más cosas de las que conseguirían de forma individual. Por otro lado, opinan que las actividades que se realizan desde la AMPA no les hacen participar dentro del centro, sino más bien en actividades extraescolares. Tras analizar estos tipos de participación familiar que existían en el centro, vemos como era necesario impulsar otras formas de participación familiar que hasta el momento no se habían desarrollado, debido a diversos motivos.

Para conocer esos motivos que no han permitido fomentar otros tipos de participación familiar nos planteamos nuestro siguiente objetivo, *“identificar las barreras existentes a la participación familiar”*. Tras analizar los datos, hemos comprobado que las barreras pueden venir impuestas por el propio centro, por los docentes o por las familias. Respecto a las barreras identificadas desde el centro, todas ellas se vinculan al equipo directivo. Durante la puesta en marcha de las prácticas inclusivas nos hemos encontrado con numerosas trabas por parte de la dirección del centro. Además no hemos recibido ningún apoyo por su parte, mostrando una actitud de indiferencia y desinterés sobre lo que hacíamos en el centro. Las familias, ante este desentendimiento del equipo directivo, consideran que deberían implicarse más en fomentar su participación y la implantación de modelos inclusivos. Para ello, opinan que sería necesario que la dirección elaborara un ideario, que regulase las prácticas y las formas de trabajar de los docentes. En lo que se refiere a las barreras detectadas en los docentes, las familias consideran que no muestran actitudes favorables a su participación ni realizan propuestas para impulsarla. Las causas encontradas para explicar este escaso fomento de la participación familiar por parte de los docentes vienen determinadas por diversos factores como: la falta de interés, la escasa implicación en sus labores profesionales, el miedo a que se entrometan en nuestra labor y nos cuestionen, la desconfianza ante los padres, etc. Por último, entre las barreras también se ha detectado que en muchas ocasiones son las propias familias las que ponen trabas a esa participación. Los factores asociados a las familias son: falta de tiempo, la escasa cultura participativa existente en el centro, el miedo a no saber cómo participar, el deseo a querer participar únicamente con sus hijos, la feminización de esa participación, y la creciente delegación de responsabilidad a los centros y a los docentes sobre la educación de sus hijos.

Ante estas barreras detectadas era necesario plantear nuestro siguiente objetivo, *“promover la participación familiar por medio de prácticas inclusivas: talleres, trabajo por proyectos y grupos interactivos”*. Para ello se han puesto en marcha distintas prácticas inclusivas para aumentar el grado de participación de los padres en la vida del centro. Primero se han analizado las formas que se han promovido para fomentar la participación informativa y consultiva, como las circulares y notas informativas entregadas desde el centro; los intercambios cotidianos de información en las entradas y salidas del centro y encuentros informales durante su participación directa en las prácticas inclusivas; las reuniones grupales y entrevistas individuales y el intercambio de información y documentación por medio del correo electrónico y el grupo de *whatsapp*. Después hemos identificado las prácticas que han fomentado la participación decisoria y evaluativa, como la organización de los talleres, la preparación de diferentes actividades para el aula, las aportaciones en los proyectos y la participación en las asambleas finales y en los cuestionarios para evaluar los talleres y los grupos interactivos. Para terminar con el análisis de esta categoría, se ha comprobado cómo participan las familias en las prácticas inclusivas que pretendían fomentar la participación educativa en actividades de aprendizaje. Por una parte, hemos analizado la organización, preparación previa y puesta en práctica de los talleres por parte de las familias. Por otra parte, se han identificado las distintas formas de participar que se han impulsado a través del trabajo por proyectos: búsqueda de información, aportación de material, decorado del centro, participación directa en actividades, etc. Después se ha analizado su participación promovida en los grupos interactivos, centrándonos en su papel como voluntarios y determinando que es clave que lo desempeñen correctamente para el correcto funcionamiento de la dinámica interactiva.

Otro de nuestros objetivos era *“identificar los beneficios de estas prácticas inclusivas”*. Hemos podido comprobar que estas formas de trabajar aportan beneficios tanto al alumnado, como a las familias y a los propios docentes. Entre los beneficios encontrados en el alumnado, hemos identificado que con estas prácticas aumentan sus aprendizajes debido a diversas razones: las constantes interacciones con sus iguales y con los adultos, la ayuda mutua, el trabajo en equipo y la valoración positiva de los errores para continuar aprendiendo. Además estas formas de trabajar permiten llevar a cabo los principios que rigen la Educación Infantil, como la globalización, la participación activa y la implicación de todo alumnado, el fomento de la curiosidad y el afán de investigar, los aprendizajes significativos, la motivación, etc. Por último, el mayor de los beneficios encontrados para el alumnado es que las prácticas inclusivas permiten atender a la diversidad presente en nuestras aulas, dando la oportunidad de desarrollarse y aprender a todos. Entre los beneficios que estas prácticas aportan a las familias encontramos que, gracias a estas prácticas que fomentan su participación, pueden conocer lo que hacemos en el aula, aprenden formas de trabajar con sus hijos en casa, conocen aspectos de la educación que recibe su hijo y de su conducta en la escuela y son conscientes de la diversidad existente en las aulas, los problemas que presenta el alumnado, los diferentes niveles, las formas de aprender de cada uno, etc. Además estas formas les permiten

participar no sólo directamente dentro del aula sino también desde sus casas, pudiendo así complementar los aprendizajes de la escuela. Contribuyendo a la apertura a la comunidad y aumentando sus sentimientos de pertenencia al centro y las relaciones entre los diferentes miembros de esa comunidad. A los docentes también nos aportan beneficios estas formas inclusivas de llevar a cabo nuestro día a día en el aula. De esta manera, cambia la visión que las familias tienen de nosotros y los intercambios con ellas y con el resto de la comunidad se dan en un ambiente más distendido, de confianza, donde podemos charlar sobre aspectos educativos. Además estas formas de trabajar nos aportan mayor satisfacción con nuestra profesión y un mayor compromiso con nuestra tarea, lo que aumenta nuestra motivación y mejora nuestra práctica profesional. Por último, los docentes valoramos positivamente la participación de la comunidad pues se convierten en recursos muy valiosos para nosotros, lo que nos permite observar de forma mucho más detallada a nuestro alumnado y poder llevar a cabo una educación más individualizada con ellos.

Para terminar, pasamos a analizar el último de nuestros objetivos que era *“analizar las transformaciones derivadas de la implementación de las prácticas inclusivas en la participación de las familias y sus expectativas de futuro”*. Podemos concluir que con nuestra investigación hemos conseguido aumentar la participación de las familias en el centro, a través de las prácticas inclusivas implementadas. Con ello, tanto las familias como el centro, han sufrido una gran transformación, donde las familias han aumentado sus sentimientos de pertenencia al centro, donde los docentes han valorado positivamente dicha participación y donde el alumnado se ha visto beneficiado de todas las ventajas de las prácticas inclusivas. Esta transformación se ve reflejada en las expectativas y los deseos de futuro que las familias ahora tienen sobre su propia formación y participación en el centro. Valoran la importancia de su formación, a través de talleres o de escuelas de padres, donde poder aprender sobre diversos temas, incluidos los educativos. Igualmente exigen que sus derechos a participar sean reconocidos de cara al futuro, en los documentos del centro, en proyectos, planes, etc. Respecto a sus expectativas de participación en el centro de cara al futuro, además de su deseo de continuidad con las prácticas iniciadas este curso, se reclaman otras formas, como su participación directa en la radio del centro y en los rincones de aula, o su participación decisoria a través de comisiones.

Como valoración del objetivo general, nuestro trabajo de investigación ha arrojado datos muy positivos sobre el aumento de la participación familia a través de las prácticas inclusivas llevadas a cabo. Los datos obtenidos nos han permitido analizarlo en profundidad y hacer una discusión con las aportaciones teóricas sobre el tema.

Consideramos que si se sigue trabajando con estas prácticas, las aulas y el centro se volverán cada vez más inclusivos y la participación de la comunidad seguirá aumentando. Para lograr este objetivo consideramos que es fundamental que estas formas de trabajar sean medidas de centro y queden recogidas en los diferentes documentos del mismo. Igualmente es imprescindible la formación de los docentes, tanto en materia de inclusión como en materia de investigación-acción, para que se produzcan cambios y transformaciones reales.

2. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

A pesar de que consideramos que los resultados obtenidos con la investigación han sido muy positivos, somos conscientes de que también existen limitaciones en nuestro trabajo.

La primera limitación que consideramos es el hecho de haber hecho la reunión grupal con las familias únicamente al final de la investigación. El haber realizado alguna entrevista a las familias, con anterioridad a la puesta en marcha de las prácticas, nos habría permitido conocer realmente sus percepciones, sentimientos y formas de participación anteriores, ya que, aunque se ha intentado que compararan la situación actual con la anterior, sus percepciones se han podido ver modificadas.

Otra de las limitaciones encontradas es que las prácticas inclusivas puestas en marcha se han centrado mucho en mejorar la participación educativa de las familias en actividades de aprendizaje. Aunque a través de estas formas de trabajar también hemos impulsado la participación decisoria y evaluativa, consideramos que se han desarrollado en menor medida. Por ello, en las expectativas de futuro se ha reflejado la necesidad de buscar otras vías para fomentar estas formas de participación. Igualmente ha sucedido con la participación educativa en actividades de formación, es decir no se han promovido la formación de familiares, más que con pequeñas iniciativas de talleres. De igual forma, en las mejoras para el curso que viene también se ha reflejado la importancia de formar a las familias, a través de escuelas de padres, talleres o tertulias dialógicas.

Por último, consideramos que el hecho de haber implementado las prácticas únicamente en la etapa de infantil y en uno de los centros del CRA puede suponer limitar la investigación. Si pretendemos transformar nuestro centro, para volverlo más inclusivo y abierto a la comunidad, es necesario que las prácticas se extiendan a otras etapas educativas y al resto de localidades del CRA. No olvidemos que la Educación Inclusiva tiene como meta crear una sociedad más inclusiva. No obstante, por algún sitio debemos empezar a construir esa sociedad pues empezar a cambiar nuestro contexto más cercano puede avanzar a generar cambios más amplios y globales.

En cuanto a las líneas de futuro, señalar que el hecho de poder seguir con esta investigación en el mismo contexto depende en gran medida de mi situación como maestra provisional. Si el curso que viene puedo continuar en el mismo centro es posible que, tanto las expectativas encontradas en las conclusiones como las limitaciones encontradas, puedan trabajarse, para impulsarse unas y para mejorarse otras. Igualmente decir que la experiencia en el tema de la investigación y la innovación ha sido muy gratificante y enriquecedor para mí, profesionalmente, por lo que no descarto en un futuro continuar con la investigación sobre estos temas, ya sea través de la elaboración de artículos, de la asistencia a congresos para comunicar mis resultados o, incluso, quizá algún día este trabajo pueda verse ampliado y materializado en una Tesis Doctoral.

REFERENCIAS

- Agelet, J.; Bassedas, E. y Comadevall, W. (2001) Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. En AA. VV, *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad* (pp. 15-28). Barcelona: Graó.
- Aguado, L. (2008). *Modelos de familia y educación*. Navarra: Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad Pública de Navarra.
- Ainscow, M. & Echeita, G. (2011). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba-Argentina: Brujas
- Andrés, M. D., & Sartó, M. P. (2008). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M. P. Sartó & M. E. Venegas (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 85-118). Salamanca: INICO.
- Barba, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. En A. Gutiérrez Martín y L. Torrego Egido (Eds.). *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz & A. Giráldez (Coords.). *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: la socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78, 137-144.
- Barba, J. J., Gonzalez Calvo, G., & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Barbero, D. (2014). La participación de las familias en la escuela pública. Trabajo Fin de Máster de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la comunicación. Valencia: Universidad Cardenal Herrera.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.

- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). La participación de las familias: nuevas percepciones y realidades. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 60-65.
- Borrell, S. R. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista española de pedagogía*, 559-574.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Universidad Autónoma.
- Carbonell, L., & Gómez del Moral, M., (2001) Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en educación infantil. En, AA. VV. *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad* (pp. 71-86). Barcelona: Graó.
- Carrascosa, S. (2009). *Los talleres en el aula de educación infantil*. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/SUSANA_CARRASCOSA_2.pdf.
- Castro, T., & Seiz., M (2014). La transformación de las familias en España desde una perspectiva socio-demográfica. En *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Fundación FOESSA, Cáritas Española Editores.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E., & Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid: MEC
- Costa, M., & Torrubia, R. (2007, marzo). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 47- 53.
- CTROADI (2009). *Medidas curriculares y organizativas para una escuela inclusiva*. Recuperado de <http://inclusion-educativa.blogspot.com.es/2009/02/medidas-curriculares-y-organizativas.html>
- Dabas, E. (2000). Compartiendo territorios: relaciones familia-escuela. *Ensayos y Experiencias*, 7(36), 14-23.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company.
- Elliot, J (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Díez, C. (1998). *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Duk, C. (2000). *El enfoque de la educación inclusiva*. Fundación INEN.
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.

- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación, 55*, 85-105.
- Escudero, J. M. & González, M. T. (2003). La participación educativa: análisis de la situación y propuestas de mejora. En Proyecto Atlántida. *Escuelas y familias democráticas* (62-72). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Fernández. A. (2003). Educación inclusiva: “enseñar y aprender entre la diversidad”. *Revista Digital UMBRAL 2000, 13*, 1-10.
- Fernández, S. (2010). *Importancia de la relación y colaboración con las familias en Educación Infantil*. Recuperado de: <http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2010/revista9/61.pdf>
- Flecha, R. (2010). Propuesta 2. Establecer agrupaciones heterogéneas con recursos reubicados. En FETE-UGT. *El libro blanco de la educación intercultural* (pp. 35-37). Madrid: Servicio de Publicaciones de FETE-UGT.
- Flecha, R., & Castro, M. (2005). Igualdad de diferencias en la escuela multicultural: Las Comunidades de Aprendizaje. En R. Bielsa, A. Rivero, J. J. Molina, & A. Manzano (Eds.), *Actas del Congreso Internacional UEM. Actividad Física y deporte en la sociedad del siglo XXI*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Flecha, R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE – Revista de Estudios y Experiencias Educativas, 1*, 11-20.
- Frías, A. S. (2014). Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 57-80). Madrid: MEC.
- García, A., & Sánchez, C. (2006). La participación de los padres en los documentos institucionales de los centros educativos. En M. Fernández-Enguita. *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias* (pp. 149-180). Madrid: Ministerio de Educación.
- Gardner, H. (1998): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Golombok, S, (2006). *Modelos de familia ¿qué es lo que de verdad cuenta?*. Barcelona: Graó.
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 18*(3), 397-412. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev181COL12.pdf>

- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research. social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán, & Á. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Guerrero, C. (2012). Hacia la construcción de procesos y prácticas “exclusivas”: Metodologías para la intervención. *Quaderns d'Animacio i Educació Social*, 16, 1-12.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica: en las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Iglesias, A. (2008). Planificación y organización en la Educación Inclusiva. En M. P. Sarto & M. E. Venegas (Coords.), *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 133-142). Salamanca: INICO.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- Jiménez, C. (1998). La relación del profesional de enfermería con la familia del paciente. En C. Jiménez (Ed.), *Ciencias psicosociales aplicadas a la salud II* (pp. 183-201). Córdoba: Universidad de Córdoba
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. En T. Husen & T. N. Postlethwaite. *Enciclopedia Internacional de la Educación*, vol 6, (pp. 3330-3337). Barcelona: Vicens Vives/MEC.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Krause, M. (1995) La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación* (7) 19-39. Recuperado de: <http://investiga-aprende-2.wikispaces.com/file/view/Inv-cualitat-Krause.pdf>
- LACE (1999). *Introducción al estudio de caso en educación*. Documento de trabajo. Recuperado de www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- López Pastor, V. M., García de la Puente, José M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., García Pérez, E., et al. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia.. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 90. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>
- Marín, N., & Soler, M. (2004). Una Comunidad de Aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 60-65.

- Martín-Bris, M. & Pérez-Valiente, P. J. (2007). La participación de los padres y madres en el sistema educativo. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 34-40.
- Martínez, G. (2003). En busca de caminos para un aprendizaje eficaz. En Proyecto Atlántida. *Familias y escuelas democráticas* (pp. 41-45). Proyecto Atlántida: Madrid.
- Martínez, R. A. (1992). La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares. *Bordón*, 44(2), 171-175.
- Martínez-Bonafé, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-10.
- Martínez-Cerón. (2003). El modelo democrático, un reto para la escuela. En Proyecto Atlántida. *Escuelas y familias democráticas* (pp. 41-45). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Martínez, R., de Haro R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Martínez-González, A., & Gómez-Gutiérrez, J. L. (Coords.). (2013). *Escuelas Inclusivas Singulares*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- McKernan, J. (2008). *Investigación-acción y currículum* (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 65-105). Barcelona: Gedisa
- Monge, M. (2008). Aprendizaje Colaborativo en la Educación Inclusiva. En M. P. Sarto y M. E. Venegas (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 133-142). Salamanca: INICO.
- Montañés, F. (2007). La participación de las madres y padres en los centros escolares. En J. Garreta. *Relación familia-escuela* (pp. 61-73). Lleida: Universidad de Lleida.
- Musitu, G., & Cava, MJ. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J. M. (1996). Apoyo educativo a los centros escolares y necesidades escolares. En N. Illán (Coord.). *Didáctica y organización en la Educación Especial* (pp. 109-158). Málaga: Aljibe.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43(2), 279-294.
- Pàmies, J., Carrasco, S., & Casalta, V. (2014). Más allá del extrañamiento. Negociaciones y rupturas, o cuando el maestro deviene etnógrafo. En C. Osuna, P. Mata-Benito, A. B. Acín, E. Quiles, J. Pàmies, S. Carrasco, M. Morente (2014). *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje Un análisis desde la etnografía de la educación Gestión del acceso al campo y devolución de los resultados*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Park, P. (1989). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas.. En M. C. Salazar (2006). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 119-151). Madrid, España: Editorial Popular.
- Pereda, V. (2006). La participación de las familias en los centros. En M. T. López, *La familia en el proceso educativo* (pp. 13-52). Madrid. Cinca.

- Pérez-Díaz, V., Chuliá, E., & Valiente, C. (2000). *La familia española en el año 2000*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Ferrer, L. S. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Pozuelos, F. J. (2003) Participar en la educación: aportaciones para una enseñanza democrática. *Cooperación Educativa Kikirikí*, 67, 4-11.
- Puigvert, L., & Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176.
- Reparaz C. & Naval, C.(2014). Bases conceptuales de la participación de las familias. En Consejo Escolar del Estado. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 21-34). Madrid: MEC.
- Rodríguez, H., y Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Ruiz-Corbella, M. (2007, marzo). La participación, vía de encuentro entre padres y centro educativo. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 54-59.
- Sánchez-Caballero, D. (6, enero, 2015). *Esto no es Finlandia, pero hay colegios punteros en educación*. Recuperado de: http://www.eldiario.es/sociedad/Finlandia-falta-hace_0_395111048.html
- Sandín, C. (2002). *El Proyecto de E.I y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender (10 ideas clave)*. Barcelona: Graó.
- Santos-Fernández, R., Carramolino-Arranz, B., Barba, J. J., Pizarro Sánchez, J., Quintano Nieto, J., & Ortega Gaite, S. (2013). Generando un modelo de formación del profesorado transformador. En H. Rodríguez, & L. Torrego Egido (Eds.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 87-103). Madrid: Wolters Kluwer.
- Santos Guerra, M. A. (2002). Un aprendizaje diverso y relevante. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 51-83.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Los cambios en la familia y sus implicaciones para la educación. En Proyecto Atlántida. *Familias y escuelas democráticas* (pp. 10-28). Madrid: Proyecto Atlántida.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C., & López, M. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, INTEF.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectiva desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43, 363-375.
- Sordé, T., & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43, 377-391.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Stringer, E. T. (2007). *Action research in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Trueba, B. (1998). Pequeños proyectos. En C. Díez. *La oreja verde de la escuela*. (pp. 31-39). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valenciano, G. (2008). Construyendo un concepto de Educación Inclusiva: una experiencia compartida. En M. P. Sarto & M. E. Venegas (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva* (pp. 133-142). Salamanca: INICO.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87
- Vélez, R., Tomassetti, M^a. A., Fernández, M^a. LL., & Martínez, F. J. (2000). *Jugar y aprender: talleres y experiencias en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Walker, R. (1989). *Métodos para la investigación del profesorado*. Madrid: Morata
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: GRAO
- Zabalza, M. A. (2004): *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.