

Universidad de Valladolid

CAMPUS MARÍA ZAMBRANO
E.U. DE MAGISTERIO DE SEGOVIA

TRABAJO DE FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CAMBIOS EN UN CEIP Y EN UN AULA EN:
**EDUCACIÓN INCLUSIVA Y
PARTICIPACIÓN FAMILIAR**
A TRAVÉS DE LA ACCIÓN DE UNA TUTORA

Presentado para optar al Grado en Educación Primaria por:

Aurora Velázquez Merino

Dirigido por: *José Juan Barba Martín*

RESUMEN

La diversidad es inherente a la condición humana. Todos somos diferentes, y por ello presentamos diferentes necesidades. La educación inclusiva supone la respuesta educativa más ajustada ante la diversidad, pues lejos de ofrecer a cada individuo una educación diferenciada, se basa en construirse sobre esa diversidad, aprovechando sus potencialidades como algo que repercutirá de forma beneficiosa en todos sin excepción y con la finalidad de dar una única respuesta educativa que satisfaga las necesidades individuales de un conjunto plural. De esta forma, no se ofrece un modelo excluyente para según qué tipo de alumnado, sino un modelo que abarca a todos y que además, lo hace más allá de lo concebido tradicionalmente, pues se dirige a todos los integrantes de una comunidad educativa. Este nuevo modelo exige a su vez un nuevo enfoque comunicativo dentro de la comunidad en sí, que esté en consonancia con las nuevas formas de comunicación que utiliza la sociedad actual: la comunicación viral, que se produce en todas las direcciones y lo hace generando diversos *feedbacks* que rompen con la planicie del tradicional modelo comunicativo de Jakobson (1960). El futuro inevitable de este conjunto de cambios no es otro que la transformación de los sujetos implicados en la comunidad misma. La comunidad aprende de sí y entre sí, autoabasteciéndose del germen de su propia diversidad para alcanzar el objetivo común: lograr entre todos y para todos el máximo aprendizaje.

ABSTRACT

The diversity is inherent in the human condition. Everyone is different, and therefore present different needs. Inclusive education involves tighter educational response to diversity, as far from offering each individual a differentiated education, is based on build on that diversity, leveraging its potential as something that will impact beneficially on all and sundry and order to provide a unique educational response to meet the individual needs of a plural whole. Thus, an exclusive model for depending on what type of students but a model that embraces all and furthermore, it does beyond the traditionally conceived, because all members of a learning

community is directed is not offered . This new model requires in turn a new communicative approach within the community itself, which is consistent with the new forms of communication using modern society: viral communication that occurs in all directions and makes generating various feedbacks that break the plain of the traditional communication model of Jakobson (1960). The inevitable future of this set of changes is none other than the transformation of the subjects involved in the community itself. The community learn from each other and each other germ autoabasteciéndose its own diversity to achieve the common goal: to achieve by all and for all maximum learning.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, inclusión educativa, diversidad, participación familiar, comunidad educativa, comunidades de aprendizaje, aprendizaje dialógico.

KEYWORDS

Inclusive education, inclusive education, diversity, family involvement, educational community, Learning Communities, dialogic learning.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
- 1. Objetivos	6
- 2. Justificación	6
 MARCO TEÓRICO	8
- 1. Los principios del aprendizaje dialógico	11
- 2. La dimensión social del aprendizaje	14
- 3. Los grupos interactivos	16
- 4. Las tertulias literarias dialógicas	18
 DISEÑO	19
- 1. Análisis del contexto social y educativo	19
- 2. Punto de partida de nuestro trabajo en el centro.....	20
- 3. Instrumentos y técnicas utilizadas durante el proceso de innovación	21
- 4. Análisis del proceso y resultados de innovación	22
- 5. Consideraciones finales	44
- 6. Referencias bibliográficas	47
 APENDICES (En el CD)	
1. Documentos elaborados para la recogida de datos:	
- Anexo I: Diario de las sesiones	2
- Anexo II: Planilla de registro de las sesiones	4

- Anexo III: Cuestionario para los maestros implicados	5
2. Documentos elaborados para información a las familias:	
- Anexo IV: Criterios de selección del voluntariado y descripción del proceso	6
3. Documentos elaborados para la organización de las sesiones:	
- Anexo V: Carta informativa y solicitud para ser voluntario	8
- Anexo VI: Guía del buen voluntario	9
4. Actividades diseñadas:	
- Anexo VII: sesión 1	11
- Anexo VIII: sesión 2	12
- Anexo IX: sesión 3	13
5. Anexo X: Fotografías de las sesiones	14
6. Anexo XI: Nuestro blog	15

INTRODUCCIÓN

La diversidad es inherente a la condición humana. Todos somos diferentes, y por ello presentamos distintas necesidades. La educación inclusiva supone la respuesta educativa más ajustada ante la diversidad, pues lejos de ofrecer a cada persona una educación diferenciada, se basa en construirse sobre esa diversidad, aprovechando sus potencialidades como algo que repercutirá de forma beneficiosa en todos sin excepción y con la finalidad de dar una única respuesta educativa que satisfaga las necesidades individuales de un conjunto plural. De esta forma, no se ofrece un modelo excluyente para según qué tipo de alumnado, sino un modelo que abarca a todos y que además, lo hace más allá de lo concebido tradicionalmente, pues se dirige a todos los integrantes de una comunidad educativa. Este nuevo modelo exige a su vez un nuevo enfoque comunicativo dentro de la comunidad en sí, que esté en consonancia con las nuevas formas de comunicación que utiliza la sociedad actual: la comunicación viral, que se produce en todas las direcciones y lo hace generando diversos *feedbacks* que rompen con la planicie del tradicional modelo comunicativo de Jakobson (Thomas, 1960). El futuro inevitable de este conjunto de cambios no es otro que la transformación de los sujetos implicados en la comunidad misma. La comunidad aprende de sí y entre sí, autoabasteciéndose del germen de su propia diversidad para alcanzar el objetivo común: lograr entre todos y para todos el máximo aprendizaje.

El primer requisito que debe anteceder a este cambio es el despertar de ese sentimiento de comunidad. Todos sus miembros han de verse como piezas únicas de un puzzle y necesarias para que esté completo. Todas ellas son diferentes, por lo que deben preguntarse cómo son, qué necesitan para ser así, cómo lo van a conseguir y qué quieren alcanzar con la satisfacción de esas necesidades. El proceso comienza con un proyecto común que finaliza en una completa transformación del papel que cada uno desempeña y en un mutuo enriquecimiento.

No cabe duda de que lo expuesto anteriormente es un proceso complejo que exige un trabajo e implicación común de todos los miembros de una realidad escolar y que nace del consenso previo. Por este motivo, nuestro proyecto va a centrarse en ensayar con algunos de

los aspectos organizativos de los que disponen las comunidades de aprendizaje: los grupos interactivos (GI) fundamentalmente y las tertulias literarias dialógicas (TLD). Obviamente, esta disposición de los recursos ambientales y personales sólo cobra auténtico y completo significado dentro de una comunidad de aprendizaje. No obstante, otras realidades educativas más tradicionales pueden verse beneficiadas significativamente de su aplicación en el aula y en el centro, sirviendo como experiencias piloto para la apertura de nuevas vías de organización para la participación familiar.

1. OBJETIVOS

- Planificar, organizar e innovar con prácticas de educación inclusiva en un centro educativo promoviendo la participación familiar.
- Garantizar la continuidad en prácticas de innovación educativa entre las diferentes etapas educativas estableciendo una línea de trabajo común, abierta y participativa.
- Implementar formas de enseñar y de aprender partiendo del diálogo y la mutua ayuda.
- Evaluar la incidencia de las prácticas implementadas de educación inclusiva en el desarrollo de habilidades por parte del alumnado.

2. JUSTIFICACIÓN

El Trabajo de Fin de Grado que presentamos asume una doble justificación: por una lado, cumple con los requisitos exigidos para obtener la titulación de Grado en Educación Primaria. En este sentido, cabe considerar que dado que soy maestra en ejercicio, por el desempeño de mi práctica diaria cumplo con los objetivos del título citado en lo referido a conocer el currículo de las áreas, evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y adaptarlos a las necesidades del alumnado y sobre todo, con el de conocer la organización de los centros educativos y desempeñar las funciones de orientación y tutoría y de formación permanente.

Pese a la importancia de alcanzar todos estos objetivos, en el presente trabajo de Fin de Grado he decidido centrarme en un número reducido de los mismos en virtud de las características prescriptivas del mismo. Los más relevantes para el trabajo que presentamos

son: diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad, fomentar la convivencia dentro y fuera del aula y colaborar con los sectores de la comunidad educativa.

Por otro lado, el trabajo presentado se justifica también desde el papel de los maestros en la transformación y cambio de la sociedad, pues es algo que atañe a todas las personas. Educar no ha sido siempre una acción y aprender un efecto inmutable, han ido transformándose junto a la sociedad en la que están inmersos, a la vez que potenciaban dichas transformaciones. Si hay algo que se aprende nada más llegar a las Facultades de Educación es qué diferente es la educación a la idea que traíamos en primer curso, fruto de nuestras experiencias. Esto denota una primera transformación de la educación vivida en primera persona. El segundo gran aprendizaje se produce después de los años de universidad, cuando se comienza a trabajar en un centro escolar y comprobamos que los que acabamos de aprender en la universidad o bien está obsoleto o bien está incompleto, y ahí estamos solos ante el cambio. Por esto, son verdaderas competencias profesionales de un maestro adaptarse a los continuos cambios y exigencias de la sociedad en la que se enmarca la educación que ofrece, pero también lo es identificar en la sociedad dichas necesidades, de manera que pueda ofrecer una enseñanza ajustada a las mismas, evitando que nadie se quede atrás en estos procesos de transformación social. Un maestro no es pues, un simple transmisor de conocimientos, pues todas las personas son capaces de realizar esta tarea, el papel del maestro se diferencia en que es un transmisor que analiza previamente, diseña estrategias de aplicación, valora constantemente los efectos de su trabajo, rectifica y adapta sobre el proceso. Además, también recibe la acción y efecto de esos procesos, pues se trata de una labor con *efecto boomerang* que ayuda al docente a crecer y evolucionar profesionalmente. Si ya no entendemos la educación linealmente, sino con una direccionalidad múltiple y retroalimentaria, ¿no es más preciso que hablemos de la educación, la enseñanza y el aprendizaje como un bien comunitario? Precisamente, al ser algo que atañe a todos, el maestro en la sociedad actual ha de experimentar nuevas formas de trabajar que tengan en cuenta las necesidades del contexto, cuente con la participación de todos sus sectores, incluyendo en su proyecto educacional a toda su diversidad y sean útiles para contribuir al cambio que cada comunidad necesita.

Pero, ¿de qué necesidades sociales en general y comunitarias en particular partimos? En los últimos tiempos hemos venido experimentando un cambio fuertemente ligado a las formas de comunicación. Estas, influidas por la cultura de la imagen y las nuevas formas de comunicación viral, han dejado ya de ser lineales, rompiendo con los modelos tradicionales de la teoría de la comunicación (Jakobson, 1960). Si concebimos el aprendizaje como un proceso dialógico entre diferentes sujetos (iguales y no iguales), así como un proceso dialógico que el sujeto ha de tener necesariamente consigo mismo, vemos lo estrechamente ligado que está el papel del maestro con los procesos de cambio en las formas de comunicación. Esto es, la sociedad ya no comunica igual y el aprendizaje es la herramienta de ese cambio, pues en su estado más puro es comunicación en todas sus vertientes y formas.

Por estas razones, la escuela debe dar respuesta y preparar a sus alumnos y alumnas para formar parte de una sociedad con estas demandas. Los maestros han de innovar continuamente ensayando nuevas formas de trabajar y creando nuevos espacios de participación en sus aulas. Así, la escuela ha de ser dinámica, siguiendo siempre un proceso de transformación y dando una respuesta educativa eficaz a las demandas de la sociedad actual. El maestro es una pieza clave en ese proceso de cambio, es quien da la luz verde, motiva, alienta, da cabida a todos y es, en definitiva, quien abre las puertas de su aula al exterior. Ser capaz de desempeñar la labor educativa de distintas formas, despegándose de la tradición y educando en virtud de los nuevos tiempos a la vez que desarrolla un bagaje de conocimientos tras una reflexión acerca de todo esto, que le orienten hacia la crítica constructiva que finalice en la mejora profesional.

MARCO TEÓRICO

El término inclusión educativa está cobrando fuerza en los últimos tiempos, por ello es conveniente definirlo y abordarlo, pues debido a su reciente aparición, su significado resulta a día de hoy confuso (Ainscow & Echeita, 2011). Lo cierto, es que en los últimos tiempos hemos pasado de la integración educativa de alumnos y alumnas con diferentes necesidades a

una concepción más amplia: la inclusión educativa. Ello supone ofrecer un modelo educativo común que satisfaga las necesidades de todos, pues parte de la idea de que todos formamos parte de una amplia diversidad. Así, se entiende que el modelo educativo que atiende a esta diversidad ha de partir de sus peculiaridades y ha de ser construido sobre las mismas.

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. (...). La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, 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. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban (...) como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (UNESCO, 2005, p. 14).

Por otro lado, hay que destacar otro concepto íntimamente ligado a la inclusión: la equidad. Una escuela inclusiva que tiene sus puertas abiertas a la diversidad ha de ser equitativa, lo que supone la igualdad de oportunidades y la compensación de las diferencias. Uno de los aspectos más conflictivos de esta perspectiva es la vinculación con las necesidades educativas especiales (Blanco, 2006; VV.AA, 2009), por lo que hay que destacar que entender la diversidad en sentido amplio supone ir un paso más allá de las mismas y caminar hacia el análisis de los múltiples factores de diversidad: pertenencia étnica, religión, procedencia social, nivel económico, cultural, sexo, edad e incluso experiencias previas, aficiones, motivaciones personales, etc. Teniendo todo esto en cuenta, podremos ofrecer una educación lo más inclusiva posible que parta de la equiparación de las oportunidades para que todos logren la máxima calidad educativa. Partiendo de esta visión de la educación inclusiva como una máxima tendente a una situación ideal, cabe destacar cuatro factores que han de tenerse en consideración:

- La inclusión ha de ser vista como un proceso. Esto implica la sucesión constante y permanente de diferentes estados que tras ser evaluados, integran sistemas de mejora continua enriqueciendo el proceso en sí y acercándolo cada vez más a ese estado ideal. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez estudiar cómo podemos sacarla partido (Ainscow & Echeita, 2011)
- Anteriormente señalamos que este modelo educativo ha de ser construido en la diversidad misma. Por ello, la inclusión necesita la participación y el éxito de todos los implicados: la comunidad educativa en general.
- La inclusión se construye sobre la diversidad. Por ello, no debería ser necesario adaptar al alumno al sistema ordinario. Una escuela inclusiva no necesita integrar porque no excluye (Booth & Ainscow, 2002).
- Aunque el concepto de equidad hace que en una escuela inclusiva no existan barreras, también supone la compensación de las diferencias para que todos puedan acceder y aprovechar este modelo en igualdad de condiciones. Por ello, la inclusión ha de poner particular énfasis en el alumnado en riesgo de exclusión, adoptando las medidas que se consideren oportunas.

Así, el fracaso escolar ya no se puede explicar desde el individuo, sino desde las barreras que frenan la presencia y la participación de todos (Booth & Ainscow, 2002), pues estas *voces escondidas* en determinadas condiciones pueden impulsar el progreso de las escuelas en modos que podrían resultar de utilidad para todos (Susinos & Parrilla, 2008).

Por otro lado, vivimos en la necesidad de que el aprendizaje sea analizado desde su dimensión intrapsicológica y dialógica, en consonancia con las peculiaridades de la sociedad de la información. (Aubert, García, & Racionero, 2009). La tendencia dialógica supone un giro en las formas de concebir las relaciones comunicativas y de aprendizaje en la sociedad moderna. En síntesis, ya no queremos los argumento por la fuerza, sino la fuerza de los argumentos (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Asimismo podemos apoyarnos en las contribuciones de la teoría histórico-cultural, que indican cómo el desarrollo

cognitivo se origina en la interacción social, donde el lenguaje juega un papel central como herramienta de mediación entre ambos.

Para apoyar todo lo anterior, podemos remitirnos al caso de Finlandia. Los resultados de los últimos informes PISA, nos muestran cómo este continúa siendo el país con mejores resultados. Entre las características de su sistema educativo, destaca que la segregación educativa por niveles fue eliminada con una ley de 1985, reconociendo los beneficios de la diversidad para el alumnado perteneciente a diferentes colectivos minoritarios.

1. PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO

Las antiguas teorías del aprendizaje que servían a la sociedad industrial se quedan insuficientes en la actualidad al entender la sociedad como algo dado externamente al basarse en teorías subjetivistas -aprendizaje significativo- o en las teorías conductistas, que se olvidan de la centralidad de la dimensión intersubjetiva. Dentro de una concepción comunicativa, el aprendizaje dialógico surge del análisis de cómo el giro dialógico en las sociedades también está afectando a la manera en que las personas aprenden, haciendo necesario convertir esta dimensión de la persona en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Flecha, 1997). Así, se establecen para esta forma de entender la educación los siete principios del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008, 2009; Elboj, Puigdemívol, Soler, & Valls, 2002; Flecha, 1997), siendo los siguientes:

1.1. Diálogo igualitario

Lo válido para aprender y para enseñar son los argumentos, las ideas bien formadas y los razonamientos que llevan a ellas y no las jerarquías preestablecidas. En el diálogo igualitario, los participantes se encuentran en igualdad de condiciones, todos son merecedores del mismo respeto y la razón reside en la validez de los razonamientos, no en las relaciones de autoridad.

Está comprobado que los centros que abren sus espacios al diálogo igualitario entre sus miembros obtienen mayores cotas de aprendizaje. Supone una vía para que las voces

tradicionalmente silenciadas tengan un espacio de participación en un diálogo igualitario, contribuyendo a la transformación, enriquecimiento y mejora de los resultados.

1.2. Inteligencia cultural

Es la que interviene en la vida cotidiana, donde necesitamos resolver diversas situaciones haciendo uso de habilidades comunicativas, en lugar de hacerlo individualmente con nuestra inteligencia académica o práctica. Sin embargo, estas habilidades a menudo no están suficientemente reconocidas en la escuela, por lo que muchas personas de la comunidad, que pueden ser recursos clave para el aprendizaje de todo el alumnado, son invisibles.

1.3. Transformación

El aprendizaje dialógico se orienta a la transformación del contexto y en consecuencia, de los niveles de aprendizaje. El desarrollo cognitivo está vinculado al contexto, y para favorecer el desarrollo cognitivo, hay que intervenir en este y transformarlo. Cuando se segrega por medio de la adaptación curricular, modificando al nivel del alumno la enseñanza, lo que estamos haciendo es poner esta a la altura de un entorno deprimido. Eso es lo que hacemos al adaptar la enseñanza al contexto, lo contrario de lo que indica la teoría de Vigotsky. Consecuentemente, se reproducen los bajos niveles de aprendizaje, aumenta el fracaso escolar y la exclusión. Por el contrario, si se proporcionan los recursos necesarios para crear zonas de desarrollo próximo en términos de interacciones sociales, se alcanzan niveles superiores de desarrollo cognitivo. En este sentido, interacción y transformación van unidas.

La transformación también se produce sustituyendo la segregación por la inclusión igualitaria, los grupos de nivel por *grupos interactivos* (Elboj et al., 2002): grupos pequeños y heterogéneos de estudiantes donde una persona adulta voluntaria se encarga de promover interacciones dialógicas para que todo el alumnado se ayude y realice con éxito la actividad. En cada grupo se realiza una actividad corta, distinta y dinamizada por esta persona adulta. Mientras el profesorado gestiona el aula, el alumnado realiza las actividades en interacción con personas adultas de perfiles diversos. En este proceso, además, no sólo mejoran los

resultados académicos sino que también aumenta la solidaridad.

1. 4. Dimensión instrumental

El aprendizaje tiene que tener un valor para el uso. Esa instrumentalidad consiste en una serie de conocimientos y habilidades que, partiendo del principio de transformación, sirvan al individuo y su entorno para salir de su situación de exclusión social. Los grupos interactivos son un ejemplo de la organización del aula que permite no tener que excluir a ningún niño y conseguir acelerar los aprendizajes, asegurando que nadie se queda atrás (Elboj et al., 2002).

1. 5. Creación de sentido

Significa ofrecer una enseñanza con sentido para quienes la reciben porque nace de sus necesidades y de la interacción de los miembros de la comunidad. Son las personas quienes guían su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido. Así, el sentido que damos a los aprendizajes es más amplio y, del mismo modo que los significados se crean en relación con las otras personas, el sentido también es intersubjetivo.

1.6. Solidaridad

Si queremos llevar a cabo prácticas educativas igualitarias, sólo podremos hacerlo buscando el éxito educativo de todo el alumnado. Un *currículo de la competencia* para determinado alumnado más privilegiado y un *currículo de la felicidad* basado en las habilidades sociales para aquellos colectivos con riesgo de exclusión social (Elboj et al., 2002) no hace más que remarcar las desigualdades. La solidaridad debe orientarse a compartir el aprendizaje en lugar de competir por él. El principio de solidaridad implica la diversidad del alumnado y su interacción con personas adultas de la comunidad y el profesorado, orientándonos hacia unos resultados académicos exitosos para todos. En este sentido, "el aprendizaje dialógico es un acto de solidaridad en el compartir del proceso educativo, que se amplía al entorno social y cultural. Y es una educación para la solidaridad" (Elboj et al., 2002, p. 107)

1.7. Igualdad de diferencias

Supone partir de que todos somos diferentes y todos podemos enriquecernos de esas diferencias, por lo que las mismas son vistas como elementos positivos para la comunidad. En educación, se ha planteado el trato a la diversidad desde una visión excluyente, en la que el alumnado considerado *diferente* es segregado, porque la *diferencia* se vincula a *deficiencia* en vez de a la igualdad, y por ello se le ofrece un currículo de menor aprendizaje.

2. LA DIMENSIÓN SOCIAL DEL APRENDIZAJE

Centrándonos más en la dimensión social del aprendizaje, podemos decir que el aprendizaje social consiste básicamente en crear y compartir un espacio comunitario partiendo de las necesidades de los participantes, donde cada uno vuelque las señas de su propia identidad para que otros puedan enriquecerse con ellas. Ese espacio es el acuerdo común que abarca las peculiaridades individuales surgidas por medio del diálogo. Por ello, nace de lo subjetivo y recorre un camino hasta lo intersubjetivo, donde se comparte. Esto produce un nuevo sistema de relaciones basado en la igualdad de las diferencias (Aubert et al., 2009; Flecha, 1997), donde el espacio común generado se basa en acuerdos asumidos por todos a la vez que permiten a cada uno tener su propia opinión (Barba & González, 2013).

Otra antesala de esta dimensión social es el espacio generado en los intercambios entre padres y maestros. Es evidente que tanto unos como otros comparten una preocupación común, que es el aprendizaje del alumnado, aunque el objetivo es algo diferente para unos y otros. Los padres se centran en sus hijos y los maestros lo hacen teniendo en cuenta a todo el alumnado. En ese espacio de intereses compartidos surge la necesidad de colaborar para contribuir al logro del objetivo común. Esta colaboración puede darse de tres formas diferentes según Hargreaves (2000), que son:

Una primera forma de colaboración entre el centro y la familia, es ofreciendo una ayuda silenciosa, manteniendo distancia entre ambos. Hoy, los objetivos educativos no son sencillos y se priman áreas como el aprendizaje en equipo, el constructivismo, la

metacognición y la evaluación. Por ello, los padres se muestran confusos ayudando todavía de esta forma, por lo que la colaboración en silencio no se puede mantener ya como tal. Informar a los padres de los nuevos métodos es una forma de fomentar la colaboración entre la familia y la escuela. Desarrollar el entendimiento demostrando el aprendizaje y el trabajo de sus hijos, abriendo las puertas de la escuela a las observaciones de las familias son formas de hacer que estas entiendan claramente el valor de estos nuevos enfoques de enseñanza y aprendizaje.

La segunda forma de colaboración familia-escuela se basa en el cambio y diversidad familiar. Ya no podemos hablar de un modelo único de familia y por ello, la forma que tiene el profesorado de relacionarse con ellas debe también cambiar. En esta nueva sociedad de la información se ha producido un giro en las formas tradicionales de comunicación, por ello hablamos hoy de una comunicación viral que influye notablemente en lo que aprenden los alumnos y alumnas y cómo lo hacen. Respecto a esto, es importante señalar que a veces el profesorado, en vez de ponerse del lado de las familias cambiantes y tratar de entenderles, sólo ven obstáculos y rara vez, oportunidades. Se necesita un profesionalismo de principios, en el que los profesores establezcan junto a las familias unas relaciones de aprendizaje recíproco, más abiertas e interactivas, sobre todo ante familias difíciles en el trato y desconfiadas. Los profesores deben avanzar hacia el peligro en lugar de encerrarse en sí mismos (Hargreaves & Fullan, 1998; Maurer, 1996).

La tercera modalidad de colaboración entre las familias y la escuela es la colaboración activa, siendo los padres y los profesores actores de los movimientos sociales a través de la estrecha colaboración. Partiendo de lo anterior, podemos afirmar que esta colaboración revierte en un beneficio para los profesores, pues son los padres los mejores aliados que tienen para ayudar a su alumnado y además para defenderse de los ataques a su profesión, pues no hemos de olvidar que ambos comparten un objetivo común. Esto requiere que los profesores sean profesionales abiertos y entiendan mejor a las familias, de quienes en última instancia, depende la educación. Además, cabe destacar que la escuela pública es el mejor objeto de movimiento social, pues en ella hay cada vez un público mayor y más diverso con

algo que decir y mucho que aportar y que influyen decisivamente en la educación.

En síntesis, Hargreaves considera que la posibilidad de un acercamiento entre docentes y familias proviene de un cambio de actitud, que principalmente ha de darse por parte del profesorado. Barba (2007, 2009) considera que este acercamiento no sólo ha de provenir del cambio en las relaciones, sino de la actitud con la que se establecen. Los docentes han de entender que el respeto se otorga por quien se relaciona con uno, con lo que cuanto más se abran las puertas de las aulas y las relaciones sean más dialógicas, mejor será la educación y la concepción del docente por las familias.

Retomando el aprendizaje dialógico no es otra cosa que aprender dialogando, es decir, en interacción con otros, y cuantas más interacciones se den, mejor. Parte del hecho de que cuando aprendemos lo hacemos objetivando (aprendizaje tradicional), construyendo (aprendizaje significativo) y comunicando (aprendizaje dialógico). Todo el mundo tiene que llegar a alcanzar el mismo objetivo, que es el máximo aprendizaje comunitario e individual, por lo que no podemos establecer diferentes objetivos para cada alumno. Asimismo, el aprendizaje dialógico nace en el marco de un espacio común creado por y para sus integrantes, a través del diálogo igualitario, que nace de lo individual y diferente y llega hasta lo intersubjetivo y comunitario, que transforma al sujeto y a la comunidad al integrarse en lo previo haciéndolo más complejo, que tiene un sentido, pues sirve para algo a la comunidad y por ello es solidario, pues la instrumentalidad se comparte.

Estos principios se desarrollan y llevan a cabo sobre todo dentro de las comunidades de aprendizaje. Algunas formas organizativas que pueden adoptar dentro de las mismas son el trabajo en GI y las TLD.

3. LOS GRUPOS INTERACTIVOS (GI)

Es una modalidad organizativa del aula, no una metodología de enseñanza y aprendizaje y fomenta notablemente la participación de las familias en la escuela. En la actualidad,

constituye la mejor respuesta educativa ante la diversidad para potenciar el aprendizaje y la convivencia escolar (Comunidades de aprendizaje, n.d.) Se basa en los tres principios de las comunidades de aprendizaje: (a) el fomento de las interacciones entre los sujetos que aprenden; (b) la participación de la comunidad educativa en la escuela, y (c) el modelo de escuela inclusiva basado en la máxima participación de todos. Se parte de la concepción que del aprendizaje nos deja la escuela rusa, pues entiende este como algo eminentemente social, contando con que todo el entorno social constituye la comunidad educativa. Además, la diversidad es vista como la palanca para aprender más, razón por la que la educación solo puede ser inclusiva.

El trabajo con grupos interactivos supone establecer en el aula pequeños grupos de trabajo lo más heterogéneos posible. Cada grupo necesitará un voluntario, que será un adulto miembro de la comunidad educativa no experto y cuya función no es realizar la tarea propuesta al grupo ni ayudarles, sino regular y facilitar que el grupo lo haga colaborando y ayudándose, es decir, fomentando las interacciones sociales y el diálogo dentro del grupo heterogéneo (Valls, 2000). El desarrollo de una sesión responde más o menos al siguiente modelo, aunque admite gran flexibilidad (Barba-Martín, 2014):

- El maestro prepara tantas tareas como grupos interactivos haya en el aula. Cada tarea ha de ser resuelta en veinte minutos.
- El voluntariado que acudirá a la sesión ha de ser reunido previamente a la actividad para explicarle qué debe hacer, cómo y en qué consisten las actividades.
- En el desarrollo de la sesión, nos centraremos más en el objetivo, es decir, que el alumnado interaccione para resolver las actividades que se les plantean, que en la propia resolución de la actividad. Esta puede ser más o menos creativa y puede responder a las necesidades de las diferentes áreas del currículo.
- Cuando se supera el tiempo marcado para la resolución de las actividades, los grupos rotarán a la siguiente actividad, de manera que al finalizar la sesión todos hayan realizado todas las actividades propuestas.
- Al final deberá reallizarse una valoración de la sesión contando con la opinión de

todos los implicados. Para ello podemos preparar cuestionarios, escalas, planillas, etc., para el voluntariado y realizar una breve asamblea final con el grupo.

En este proceso, el papel del maestro es marcar los objetivos con el grupo, diseñar las actividades, definir a cada grupo heterogéneo, preparar los materiales necesarios, organizar la clase, explicar la sesión al voluntariado y mientras se desarrolla la sesión, observar qué papel asume cada niño, cómo colaboran, cómo argumentan y socializan.

4. LAS TERTULIAS LITERARIAS DIALÓGICAS (TLD)

Las TLD son una estrategia de enseñanza y aprendizaje en gran grupo a través del diálogo. Nacieron al igual que las comunidades de aprendizaje, en el centro de educación de adultos de La Verneda San Martín de Barcelona, ante la necesidad de contar con actividades que provocaran la interacción de los participantes y el intercambio de información y de opiniones (Iglesias Herrera, 2014). El punto de partida será la lectura de una obra literaria clásica universal, que bien puede ser también una adaptación para los niños. La importancia de este tipo de obras radica en que pueden transmitir valores relevantes para la sociedad. En ellas participa toda la comunidad educativa independientemente de su nivel y situación social.

El procedimiento para llevar a cabo en el aula una TLD es en primer lugar, para Valls, Soler y Flecha (2008), escoger una lectura. Pueden proponerse varias obras y escoger una entre todas a través del consenso. Una vez escogida, tenemos que decidir el número de páginas que van a ser leídas por el alumnado en sus casas, de forma independiente o con sus padres. A la vez que el alumnado prepara su lectura, deberá subrayar lo que más les haya gustado o simplemente les llame la atención por algo, así como anotar datos al margen, completar con un dibujo, etc. Este es el germen de la sesión, pues en clase cada uno deberá leerlo y ello va a ser lo que de pie a las interacciones orales entre el alumnado. El maestro, en la sesión, actuará como moderador de la tertulia, canalizará el debate y motivará a el alumnado para que participe. Respecto a las familias, será necesario darles pautas acerca de qué queremos lograr y cómo deben preparar la lectura en casa.

Desde un punto de vista didáctico, las TLD parten del valor social de la lectura. Los lectores comentamos con los demás lo que leemos, relacionándonos a la vez con el entorno, sus necesidades y fomentando el aprendizaje dialógico.

Finalmente, cabe destacar que las TLD pueden ser incluidas en un plan de lectura, pero es importante que se separen del resto de actividades cotidianas y que se realicen al menos en una sesión semanal para no perder el hilo de la lectura. Además, pueden establecerse diferentes roles entre el alumnado, fomentando la responsabilidad, que deberá rotar. Así, por ejemplo, podemos establecer un secretario que elabore una crónica de la sesión que puede incluso ser publicada en un blog y un moderador. De todos modos, lo importante es que todos participen en ella para lograr la mejora del aprendizaje a través del diálogo.

Es en estas dos prácticas en las que centraremos la atención del trabajo a partir del siguiente punto. Daremos una mayor importancia a los GI.

DISEÑO

Para comenzar, he de señalar que en la actualidad ejerzo la función docente en el Centro educativo de infantil y primaria en el que se enmarca el presente Trabajo de Fin de Grado, concretamente, en la etapa de primaria. Esta posición me ha permitido llevar a cabo en la realidad educativa de la que formo parte el proceso completo de implementación de prácticas de educación inclusiva detallado en las páginas siguientes.

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO

Nos situamos en un centro educativo de Educación Infantil y Primaria en la provincia de Segovia, en un municipio de cerca de 10.000 habitantes integrado por varias localidades de las que llegan un número significativo de alumnos y alumnas. El centro es el de mayor tamaño de la provincia, llegando a contar en algunos niveles con cuatro líneas. El edificio fue

recientemente ampliado por necesidades de espacio, de forma que se construyó otro edificio a las afueras del municipio con nuevas dependencias, quedando las aulas de Infantil en el antiguo, en el centro del pueblo. A estas características hemos de sumar la progresiva llegada de familias inmigrantes, procedentes sobretodo de Marruecos y de países de América latina.

2. PUNTO DE PARTIDA DE NUESTRO TRABAJO EN EL CENTRO

Lo expuesto anteriormente da muestra de la sectorización de la realidad de nuestra comunidad educativa de partida. Por ello, el principal objetivo de este proyecto será servir de puente de unión entre todas ellas a través de garantizar la coherencia entre las diferentes etapas educativas, borrando la idea previa existente de que infantil y primaria son dos colegios distintos, dar la oportunidad de conocer personas entre sí y crear espacios abiertos para compartir culturas y favorecer la cooperación, identificando unos objetivos comunes a todos: el aprendizaje y avance de la comunidad en su conjunto.

A lo largo del curso previo, en la etapa de Educación Infantil, se comenzó a organizar el trabajo en algunas aulas en grupos interactivos. Estas prácticas fueron muy bien acogidas por el alumnado y sus familias, quienes ya desde el inicio del curso escolar actual en la nueva etapa de primaria comenzaron a demandar la continuidad de estas prácticas que tan buenos resultados estuvieron dando en *el otro cole*. Así, se dejaba entrever ya la necesidad de dar una continuidad a ese proceso iniciado en la etapa previa, pues estas estrategias de trabajo se enmarcan en un modelo educativo inclusivo no solo a nivel de aula, sino también comunitario. La idea preconcebida *del otro cole* debía entonces ser atenuada diseñando unas líneas de trabajo coherentes entre ambas etapas, y qué mejor manera que continuar con los procesos que se iniciaron en Infantil.

Precisamente por el trabajo iniciado en el curso precedente, al principio del curso actual acudieron Luis Torrego y José Juan Barba, profesores de la Universidad de Valladolid, a ofrecer una charla informativa al claustro acerca del trabajo en las aulas con grupos interactivos, exponiendo experiencias de centros, comunidades de aprendizaje y los efectos

sobre algunos casos particulares de dicha transformación. Esta charla sembró el germen en algunos maestros y maestras de primaria, que comenzamos a plantearnos la necesidad de poner todo esto en marcha por primera vez en la etapa. Tras la charla, la evaluación inicial, la entrega de programaciones didácticas y la adaptación de los documentos institucionales del centro a las nuevas exigencias de la Ley Organica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013) apagaron la mecha que se había encendido.

3. INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS DURANTE EL PROCESO DE INNOVACIÓN

A raíz de lo descrito me planteé hacer mi Trabajo Fin de Grado sobre los procesos de educación inclusiva y participación familiar que llevara a cabo en mi aula y que se desarrollaran en esa línea en el colegio. Esto suponía abordarlo desde la innovación educativa, pero era un momento en el que no sabíamos si sería un proceso del colegio, de algunos compañeros o mio sólo, pero esto esta variedad de situaciones se puede abordar desde la reflexión docente (González Calvo & Barba, 2014).

- *Entrevistas cualitativas* a los participantes: alumnado, voluntariado y profesorado del Centro. Se realizan tras cada experiencia de los grupos del centro en actividades inclusivas (tres en 1º y dos en 5º durante el segundo trimestre) con la finalidad de obtener información concreta sobre opiniones, por lo que eran personalizadas y totalmente espontáneas. Es decir, a cada participante se le realiza una entrevista diferente al resto de forma informal, sin planificación previa y contextualizada en una conversación espontánea. Esto ha permitido en gran medida obtener información "en caliente".
- *Cuestionarios abiertos* para los maestros que han llevado a cabo en sus aulas prácticas inclusivas y de participación familiar. Pretendía conocer de sus palabras que sensaciones habían tenido para compararlas con la tutoría.
- *Observación directa no participante*, con la finalidad de elaborar conclusiones propias sin subjetivizar la realidad, al no intervenir en ella. Esta se realizó cuando estaba la estudiante de prácticas lo que me permitía una situación ideal para ello.

- *Asamblea participativa*, en la que intervienen todas las partes implicadas para expresar sus opiniones, sentimientos, dificultades encontradas, propuestas de mejora y cualquier otra cuestión que consideren relevante. Entendemos que un grupo de discusión hubiera sido también apropiado, pero en este trabajo se busca difundir la innovación más que conocer discrepancias de criterios y buscar puntos en común.
- *Diario de seguimiento de las sesiones*. Este es el instrumento clave en los procesos reflexivos de los docentes. En él se han ido anotando los aspectos significativos de las sesiones organizadas en el aula (Barba, Gonzalez Calvo, & Barba-Martín, 2014), siendo muy interesante para crear opinión y reflexión sobre el proceso. En él así como las anotaciones oportunas sobre la marcha del proceso de iniciación en el centro (Anexo I)
- *Planilla de seguimiento de las actividades de cada sesión*. Este instrumento ha sido de gran utilidad para recoger información significativa sobre el desempeño del alumnado y su implicación dentro de cada uno de los grupos de trabajo, así como su evolución entre una sesión y la siguiente (Anexo II)

4. ANALISIS DEL PROCESO Y RESULTADOS DE INNOVACIÓN

4.1. Los primeros pasos

A mediados del mes de noviembre, con mayor holgura tras el trabajo de inicio de curso y tras no volver a escuchar en el centro nada relacionado con poner en marcha lo anterior, decidí comenzar realizando un sondeo previo entre las familias de de primero, que fueron quienes habían estado trabajando con grupos interactivos el curso pasado, para conocer cuantas personas estarían interesadas en acudir como voluntarias. Además, ofrecería previamente una reunión general informativa. Tras confeccionar las circulares, me reuní con las otras dos tutoras de primero para manifestarles mi intención de trabajo y la necesidad de un sondeo previo. Ellas me comunicaron su intención de no trabajar con grupos interactivos en sus aulas y la no autorización a que entregase ninguna carta circular a su grupo para que sus familiares pudieran acudir a las sesiones de mi aula ni a la reunión informativa. Así, a falta de acuerdo dentro del nivel educativo, decidí ponerme en marcha para organizar el trabajo en mi aula,

repartiendo las circulares entre mi alumnado únicamente.

A los pocos días de haberlo hecho y haber recibido la confirmación de aproximadamente un tercio de las familias de mi aula, una maestra especialista me informó de que en quinto, el equipo de nivel estaba interesado en trabajar de esta manera, por lo que sería buena oportunidad para sinergizar recursos y esfuerzos. Así, para evitar que otros niveles o grupos cayeran en el olvido, contacté con todo el claustro mediante nuestra intranet y solicité a Jefatura de Estudios una hora de exclusiva para reunirnos todos los maestros interesados en trabajar con grupos interactivos en las aulas. A esa reunión acudimos un total de 11 tutores de un total de 20 grupos que somos en primaria y la maestra especialista de música.

4.2. Coordinación docente

Durante el primer trimestre, celebramos un total de tres reuniones de profesores, a las que asistimos siempre los mismos maestros. En la primera reunión, realizamos un intercambio de puntos de vista sobre el trabajo con grupos interactivos en el centro. Analizamos las diferentes vías para organizarnos, barajando la posibilidad de juntar grupos (se descartó), realizar un horario semanal para no coincidir entre nosotros, el tipo de actividades que podríamos diseñar, etc. El punto más controvertido quizás fue el de cómo captaríamos a nuestro voluntariado y gestionaríamos a los mismos y el más pragmático fue descubrir la necesidad de reunir previamente a las familias para informarles acerca de lo que son los grupos interactivos. Para ello, primero tendríamos que definir nosotros una estrategia para organizarlo en el centro, lo cual aparentaba ser una tarea ardua, dadas las dimensiones del centro. Se dejó pendiente para la siguiente reunión organizar esta estrategia, tratar acerca de los contenidos de la reunión de padres y elaborar una carta circular para citarles a la charla, explicando en ella de forma breve el contenido de la reunión.

Así, en nuestra segunda reunión, nos centramos de forma exclusiva en la gestión del voluntariado. Nadie llevó una propuesta elaborada y cerrada, más bien sobre la marcha se iban realizando pequeñas aportaciones sobre la idea general, analizando todas las propuestas:

si la lista la gestionarían solo los profesores, uno o varios, por niveles o no, si los padres colaborarían, un padre por nivel o uno o dos para todo el centro, si la comunicación se realizaría a través de la aplicación *Whatsapp* o por teléfono, etc. De manera general, salimos de la reunión aún sin una idea clara de cómo procederíamos, pues no encontramos una solución con la que todos estuviéramos de acuerdo. Quizás el problema en este punto fue que quisimos resolver posibles problemas futuros antes de que apareciesen, por ello todas las vías presentaban muchos contras. Además, la opción de comenzar a trabajar e ir realizando sobre la marcha las mejoras oportunas fue una idea que se descartó rápidamente. Dejamos pendiente para la siguiente reunión cerrar este asunto.

La tercera reunión tardó en llegar a causa del cierre del trimestre y la acumulación del trabajo que el profesorado debíamos realizar. En ella además hubo una novedad: se había concedido el programa de éxito educativo en 6º y en 3º, por lo que los tutores consideraron que iban a tener muchas dificultades a partir de enero para realizar grupos interactivos, pues no iban a disponer de más de una hora consecutiva en el horario de tutoría con su grupo. Además, barajar otras alternativas les pareció bastante complicado, por lo que decidieron postponer este trabajo para otro curso. Finalizamos el trimestre con un total de seis tutores interesados (un 1º, dos 4º y tres 5º) y la maestra especialista de música, pero aún no habíamos concretado nada acerca de la gestión del voluntariado, que era la cuestión más controvertida. No habíamos consensuado una selección de contenidos de cara a la reunión de padres, ni habíamos revisado la carta circular, ni nos habíamos fijado una fecha para comenzar a trabajar. Al ser por necesidad y estilo organizativo del centro las reuniones tan esporádicas y puntuales, nos era imposible dotar a nuestro proyecto de liderazgo, cohesión y continuidad.

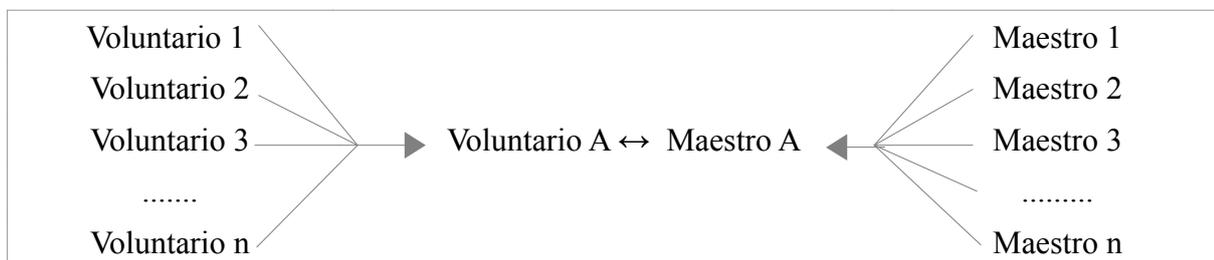
4.3. Planificación de la puesta en marcha de prácticas inclusivas en el centro

Durante las vacaciones de Navidad aproveché para definir una línea de trabajo operativa y desarrollar materiales que nos ayudasen a comenzar a trabajar: un documento con la definición de unos criterios de selección del voluntariado y descripción del proceso (Anexo IV), que posteriormente respondería a una de las demandas del Equipo directivo para

informar al Consejo Escolar, información para las familias plasmada en una carta circular para convocar una reunión (anexo V) con una presentación de diapositivas y otros documentos elaborados para la organización de las sesiones. Esto se lo presentaría a mis compañeros al comenzar el nuevo trimestre, como algo bien definido que si aceptaban, nos iba a permitir comenzar inmediatamente. Por ello les convoqué a una nueva reunión.

Comenzaríamos citando a los padres del centro a una reunión informativa que tendría lugar la semana próxima, pues ya no tenía sentido seguir dilatándonos en el tiempo si nuestro objetivo era ponernos en marcha definitivamente. En esta reunión, les expondríamos de forma sintética en qué consisten los grupos interactivos, por qué es necesario un voluntariado y cuáles eran sus funciones. Esto lo realizaríamos mediante la presentación de diapositivas que presenté en esa reunión. En la circular se incluía un formulario sencillo para que quien estuviese interesado en ser voluntario lo rellemase indicando su nombre, grupo del alumno, contacto y disponibilidad semanal.

Mi propuesta fue que los tutores recogieran estas solicitudes y las entregasen a un maestro encargado de gestionar y elabora la lista de voluntarios, centralizando los esfuerzos. El soporte para confeccionar la lista sería una hoja de cálculo que pudiésemos compartir para consultar y que recogiera los datos del voluntariado, teléfonos y disponibilidad. De actualizar dicha información se encargaría un maestro. A su vez, habría también un encargado similar entre los padres voluntarios, que estaría en contacto directo con este profesor. La dinámica pues, funcionaría en forma de embudo:



Esquema 1: esquema de organización para la gestión del voluntariado.

Así, el maestro que necesitase voluntarios o voluntarias para una sesión de grupos

interactivos (o incluso de cualquier otra actividad de aula), no tendría más que anotarlos en un calendario mensual que se pincharía en el corcho de la sala de profesores, en el día concreto. A final de mes, el *maestro A* recogería ese listado y se lo entregaría al *voluntario A*, quien tendría acceso a la lista de voluntarios. Aquí presenté dos opciones:

- Si las demandas eran pocas, el mismo *voluntario A* podría encargarse de llamar al voluntariado necesario por orden de lista.
- Si hubiere mucha demanda, podrían designarse *voluntarios B* para cada día de la semana o cada dos o tres días, de forma que el *voluntario A* únicamente transmitiera estas necesidades a cada encargado y fueran estos quienes realizaran las citaciones.

Al cabo de una semana, el *voluntario A* entregaría al *maestro A* ese mismo calendario mensual de demandas de voluntariado, pero con las confirmaciones oportunas, indicando el nombre del voluntariado que acudiría a cada sesión. Este calendario definitivo sería expuesto en la sala de profesores para que todos los maestros que solicitaron voluntariado quedasen informados. La idea era proceder siempre de igual forma para que todos pudiéramos organizar bien nuestro trabajo en torno a estos plazos y sobre todo era importante que cada uno tuviera bien definido su rol. Además, se darían indicaciones precisas al voluntariado que acudiría a cada sesión antes de la misma, recordándoles brevemente sus funciones y lo que esperábamos de ellos. Por ello, presenté también un documento de compromisos, la *guía del buen voluntario* (Anexo VI), que sintetizaba todo esto con el objetivo de entregárselo al voluntariado para firmarlo. Finalmente, tras cada sesión, sería necesario evaluar el proceso de las mismas y sus resultados. Por ello, el último documento que elaboré y presenté en esta sesión comprendía una lista de control de conductas del alumnado durante la actividad, una escala de valoración de la actitud de cada uno en particular y una planilla de registro donde se describiría de forma sintética la actividad, las observaciones puntuales pertinentes y las propuestas de mejora. Este documento debería ser completado durante la actividad y tras esta, incluyendo en las valoraciones las aportaciones de l voluntariado y del alumnado recogidas en la asamblea posterior. (Anexo II)

La propuesta que presenté tuvo muy buena acogida entre mis compañeros, por ello acordamos convocar ya a las familias y realizar la reunión la semana siguiente. Además, se propuso realizar otra reunión adicional con el voluntariado de otros grupos del centro diferentes a los nuestros, pues entre ellos podríamos también captar voluntarios y voluntarias. Por ello, fue necesario elaborar otra circular distinta, que se entregaría al resto de tutores. De estos, todos colaboraron salvo las otras dos tutoras de primer curso que se opusieron a facilitar esta información entre sus familias. Quizás, contando con el apoyo del Equipo directivo del centro, este problema se hubiera resuelto con diligencia, pues hubiera sido el mismo centro quien hubiera convocado a los padres a la reunión general, no los maestros.

El único punto que seguía sin terminar de convencer a todos mis compañeros fue la gestión del voluntariado, que seguía pareciendo demasiado compleja, por lo que se acordó omitir este apartado en la presentación de diapositivas e ir organizándonos de manera autónoma por el momento, llamando cada maestro personalmente al voluntariado que necesitase. Así, quedé yo voluntariamente como primera encargada de gestionar esta lista, comprometiéndome a tenerla actualizada y pública en soporte digital (ordenador de la biblioteca del centro) y en papel (sala de profesores), de forma que los maestros que necesitasen, pudieran citar por orden al voluntariado.

A la reunión de padres asistieron cerca de cuarenta personas. Entre ellas, había madres que habían participado como voluntarias en los grupos interactivos de infantil, lo que permitió entablar un coloquio posterior a la charla informativa muy interesante, donde estuvieron resolviéndose dudas entre iguales. Tras la sesión, pudimos hacer acopio de más voluntariado, pues al no conocer previamente en qué consistía esto, no se habían decidido a ofrecerse antes.

Los ponentes fuimos los maestros interesados en comenzar a trabajar con grupos interactivos en el aula. Con el objetivo de informar también a las familias del alumnado de otros grupos que pudieran ofrecerse como voluntarios o voluntarias en nuestro trabajo, convocamos una segunda charla. Además, teniendo en cuenta que quizás a la anterior alguien

no hubiera podido asistir por motivos de horario laboral, la reunión fue convocada fuera de horario, por la tarde. A esta reunión acudieron únicamente tres madres y yo misma como ponente. Fue una reunión muy familiar que permitió un trato muy directo y cercano. Las madres se mostraron muy interesadas en colaborar y se comprometieron a difundir todo esto entre el resto de familias con las que tienen contacto.

Tras las reuniones, empecé a confeccionar la lista de voluntarios, que sumó en la primera semana cerca de treinta padres y madres. Teniendo ya todo listo para comenzar, fijé la fecha de la primera sesión de grupos interactivos en mi aula y cité a cuatro voluntarias madres de mi tutoría, según lo que consensuamos los maestros en nuestras reuniones previas para nuestras primeras sesiones. El día sólo podría ser miércoles, jueves o viernes, puesto que son los días que tengo un mínimo de dos horas lectivas consecutivas con mi tutoría. Escogí por tanto el jueves, pues era el día que menos niños salían a apoyo, por lo que hablar con las maestras especialistas para pedirles que me dejaran a los niños en el aula durante esa sesión iba a ser más fácil. Además, era el último día que estaría con nosotros la alumna de prácticas de la Universidad de Valladolid, por lo que compartir esta experiencia con nosotros sería sin duda algo significativo en su formación.

Las actividades propuestas no versarían sobre un área en concreto, más bien quise diseñarlas de forma parcialmente globalizada de acuerdo con las características del pensamiento de los niños de primero de primaria. Una actividad sería de lectoescritura, otra de pensamiento lógico, otra de desarrollo del vocabulario vinculada a las ciencias naturales y sociales y otra de habilidades comunicativas (Anexos VII, VIII y IX)

4.4. Puesta en marcha de experiencias inclusivas en el centro

A lo largo del segundo trimestre se realizaron en el centro de primaria cinco sesiones de grupos interactivos. Tres de ellas se corresponden con mi tutoría, una se realizó en uno de los grupos de 5º y la otra se llevo a cabo de forma colaborativa en otra de las clases de 5º, entre el tutor y la maestra especialista de música. No volvimos a convocar otras reuniones durante el

trimestre ni con las familias ni entre nosotros, pues a parte de la escasez de tiempo que tenemos en el entorno para poder reunirnos, consideramos que de momento lo que más contaba era ponerse en marcha, pues ya estaba casi todo dicho.

4.5. Sesiones de grupos interactivos (GI) en el aula

A lo largo del segundo trimestre llevé a cabo tres sesiones de GI dentro de mi aula. A continuación paso a describir cada una de ellas.

4.5.1. Primera sesión

En la primera sesión, ofrecí a mi alumna de prácticas preparar la sesión entre las dos, propuesta que aceptó encantada. Le dejé escoger a ella primero las dos actividades que quería desarrollar y yo me encargaría de las otras dos. Organicé la sesión después del recreo, así que contábamos con un hora y media de tiempo total. Cité a las cuatro voluntarias cinco minutos antes, así las recibiría antes de llegar el alumnado al aula y les recordaría brevemente sus funciones. Además de hacerlo oralmente, les entregué la hoja *del buen voluntario*, que debían firmar y entregar. Esta hoja sirvió posteriormente para callar los temores que Jefatura de Estudios manifestó tener a que el voluntariado fuera contando por el pueblo las peculiaridades del alumnado, pues en ella se recogía claramente la cláusula del secreto de lo que ocurre ahí.

Posteriormente entramos en el aula, donde las mesas ya están dispuestas en cuatro grupos de seis, pues siempre trabajamos de esta manera. Damos la bienvenida a las voluntarias, asigné aleatoriamente cada una a un grupo de mesas y pasé a describir las dos actividades diseñadas por mí, que quedarían fijas en un grupo de mesas, siendo el alumnado quien rotase. A continuación hizo lo mismo la alumna de prácticas, y tras comprobar que no existían dudas por parte del alumnado ni del voluntariado sobre lo que cada cual había de hacer, comenzamos la primera ronda de actividades, cuya duración sería de quince minutos.

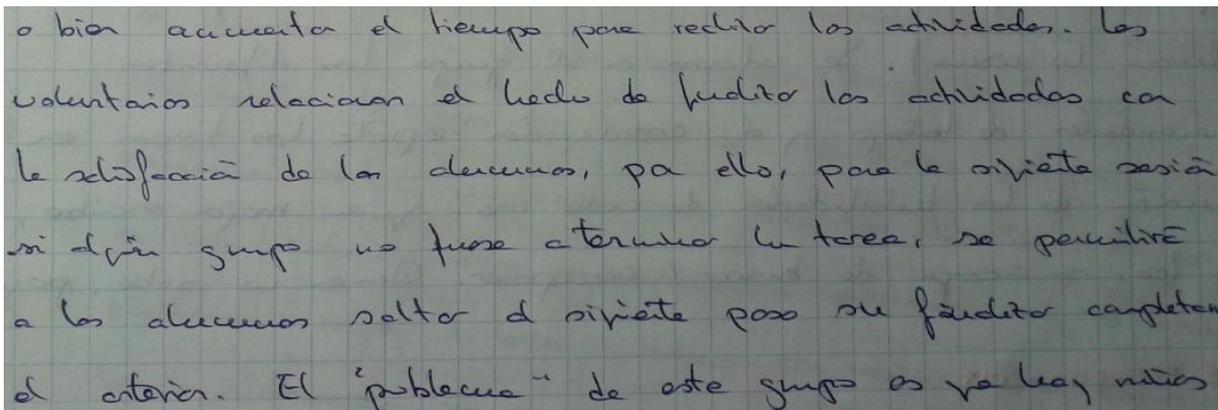
La sesión fue bastante dinámica, el alumnado estaba muy comprometido con la tarea a realizar, muy motivados y entusiasmados. Aquellos con más dificultades intentaban esforzarse

más para integrarse en las actividades de grupo de forma que pudieran, por una vez, ofrecer una imagen de sí mismos diferente a la que ya tenían. Por eso, una de las cosas que me sorprendió fue encontrar a niños y niñas que aún no sabían escribir, cogiendo velozmente el lápiz para escribir ellos las respuestas del grupo. Los compañeros que se daban cuenta porque trabajan siempre juntos y conocen lo que cada uno es capaz de hacer, organizaban el trabajo de otra manera, de forma que todos pudieran hacer lo que ya saben. En este sentido, cobra importancia la figura del coordinador. Cada grupo de trabajo tiene de forma habitual un coordinador, que se encarga básicamente de distribuir el trabajo del grupo entre sus componentes. Al principio, esto era muy complicado con niños tan pequeños, pero a base de trabajar siempre así hemos llegado a un punto en el que la figura del coordinador facilita e gran medida las tareas de los grupos.

Otro aspecto que me llamó la atención fue la ausencia de conductas disruptivas por parte del alumnado que suele manifestar este tipo de comportamientos, pues se mostraban implicados y comprometidos con la tarea. Por otro lado, he demencionar el caso de una alumna que habitualmente pretende ser el centro de atención de todos. En el desarrollo de la sesión, la atención se centra en la tarea del grupo. Esta alumna comenzó intentando fijar la atención en sí y al ver que no lo lograba, se desenganchó de la actividad, enfadada. Al ver también que nadie se había percatado de su enfado ni nadie la miraba, decidió al final de la sesión, integrarse en la actividad del grupo, donde terminó formando parte de la misma.

El mayor inconveniente de esta sesión fue el tiempo, pues los quince minutos no fueron suficientes para que ningún grupo finalizase las actividades. Por ello, tras la primera ronda, propuse acortar algunas de las actividades, de forma que se pudiera avanzar más en ellas. Los últimos diez minutos fueron de asamblea, donde ofrecí mi opinión sobre la sesión y animé a que el alumnado y las voluntarias también lo hicieran. Algunas preguntas iban dirigidas al alumnado en particular, otras a los grupos, por lo que los coordinadores debían consultar al resto antes de contestar. Las actividades en las que cada miembro podía estar realizando una tarea diferente fueron las que más gustaron al alumnado. Las voluntarias

reconocían haberse quedado sorprendidas al observar la diversidad tan amplia que tenemos en nuestro aula, pues acostumbradas al trabajo de sus hijos, han podido ver que las diferencias de un alumno a otro son muy grandes y reconocen que para un maestro, lidiar con todo ello es una tarea muy complicada. Además, se sorprendieron por la autoorganización que los grupos habían alcanzado por estar habituados a hacerlo todos los días. Respecto a sus observaciones, destacaron la satisfacción general del alumnado cuando finalizan las actividades propuestas.

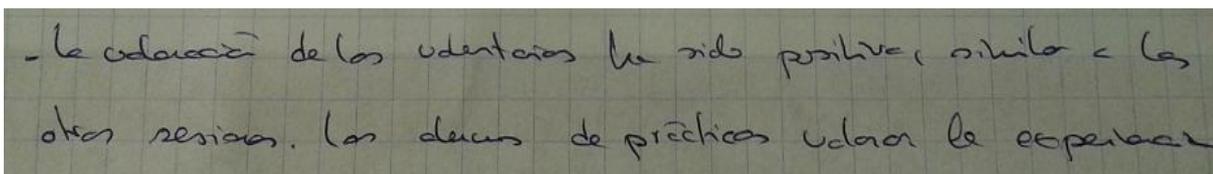


Fotografía 1: diario de las sesiones de grupos interactivos en el aula.

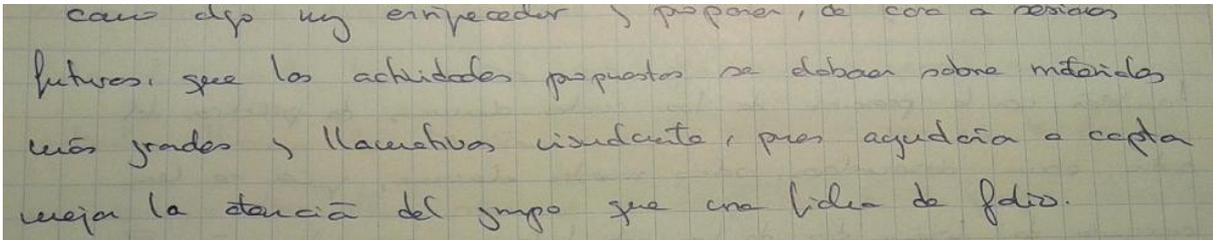
4.5.2. Segunda sesión

En la segunda sesión, seguí el mismo esquema que la vez anterior, pero teniendo en cuenta los fallos identificados para corregirlos. En primer lugar, cambié el día de la sesión a un miércoles, pues así tendríamos disponible el tiempo de antes del recreo, que es mayor. Así, procediendo de la misma forma que la vez anterior, dimos comienzo a la sesión asignando un tiempo por cada actividad de veinte minutos. Esta vez las cuatro actividades habían sido diseñadas teniendo en cuenta las preferencias del alumnado manifestadas la vez anterior, por lo que eso era un punto a favor para mantener la motivación. Respecto a las voluntarias, en esta ocasión no era ninguna madre de mi tutoría, eran las cuatro inexpertas, pues nunca habían acudido a una sesión de grupos interactivos y tras la reunión de padres, este había sido el único contacto que habían tenido con esta forma de organizarse en el aula. Además, contamos con espectadores externos: los alumnos de prácticas de la Universidad de Valladolid, a quienes invité a estar presentes durante la sesión para observar en qué consisten los grupos interactivos. El problema del tiempo disponible para el desarrollo de las actividades fue

resuelto en parte, el alumnado ya contaba con un tiempo mayor para trabajar, pero no a todos los grupos les daba tiempo a finalizar las tareas, pues algunas actividades seguían resultando largas por los procesos previos de diálogo y toma de decisiones que exigían. Así, estas actividades las finalizaban los grupos más resueltos y no llegaban a terminarlas los grupos que solían mostrar más discrepancias y conflictos entre sí, pues no llegaban a acuerdos previos que les permitieran avanzar más rápido. Durante la sesión, la implicación del alumnado se mantuvo de igual forma que en la sesión anterior, no habiendo cambios muy significativos. En la posterior asamblea se trataron los mismos puntos que en la vez anterior y además, al disponer de algo más de tiempo, debatimos acerca del funcionamiento de los grupos. Pregunté directamente a los grupos si habían trabajado de forma eficaz, si el comportamiento de todos había sido el mejor para el grupo en general y si habían sabido resolver bien los problemas que les habían surgido y cuáles habían sido. Aquí, tres de los cuatro grupos reconocieron fallos en su funcionamiento. Estos estaban debidos bien a la falta de colaboración de algunos miembros por acopio de trabajo por parte de algunos alumnos o alumnas, o bien a la actuación unilateral de algunos niños, que actuaban sin tener en cuenta al grupo. Curiosamente, a ninguno de estos tres grupos le costó darse cuenta de sus fallos, pero ninguno de ellos fue capaz de solucionarlos sobre la marcha y esto lo reconocían. Por ello, entre todos ofrecimos algunas soluciones posibles a cada problema en concreto de forma oral. Respecto a la satisfacción con las actividades propuestas, el alumnado reconoció que en esta ocasión las cuatro les había gustado mucho y se dieron cuenta de que habían sido diseñadas teniendo en cuenta las peticiones que hicieron la vez anterior. Las voluntarias destacaron del alumnado la tolerancia, paciencia y respeto que se tienen los unos a los otros, pues saben que no todos trabaja al mismo ritmo y lo respetan. Finalmente, cabe destacar una sugerencia relevante de uno de los alumnos de Prácticum de la Universidad, en calidad de observador externo: presentar a los grupos materiales muy vistosos y llamativos para lograr una mayor atracción por la tarea.



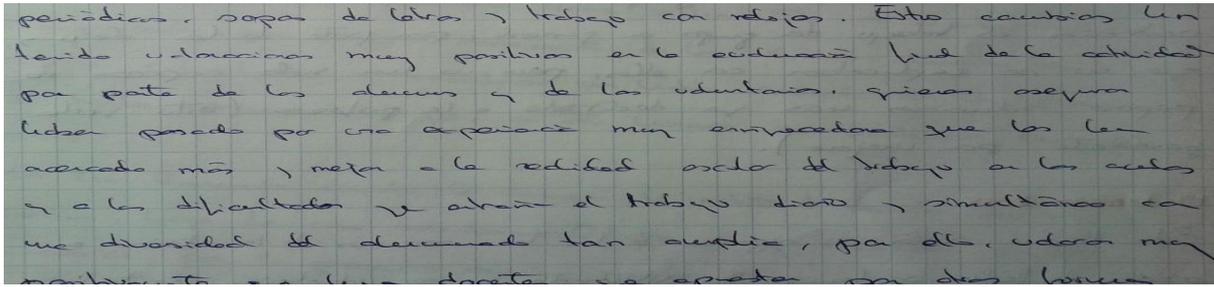
- la valoración de los voluntarios ha sido positiva, similar a las otras sesiones. Los alumnos de prácticas valoran la experiencia.



Fotografía 2: diario de las sesiones de grupos interactivos en el aula.

4.5.3. Tercera sesión

Finalmente, la tercera sesión de GI se convocó a las tres semanas de la anterior, pues fue fijada esta fecha a petición de los padres y madres interesados en acudir como voluntarios que dependen del calendario laboral de la Comunidad de Madrid. Este día era un jueves, por lo que el tiempo disponible era únicamente el de después del recreo. Por ello, esto fue un paso atrás en los logros de la segunda sesión y las actividades fueron diseñadas teniendo esto en cuenta. Además, como volvíamos a contar con otra alumna de prácticas, le hice la misma propuesta que a la anterior, de forma que las actividades fueran diseñadas entre las dos. Además contamos de nuevo con la presencia de los otros tres alumnos de prácticas del centro. En esta ocasión tres de las cuatro voluntarias eran madres de la tutoría y otra no lo era. De ellas, dos habían tenido experiencia como voluntarias de grupos interactivos en el curso anterior. La sesión se desarrolló igual que en las otras sesiones, pero en su transcurso pude observar algunas variantes. Lo que más destacó de esta sesión fue sin duda el comportamiento de algunos alumnos y alumnas. Por ejemplo, un alumno que había llegado nuevo este curso desde Madrid, cambió radicalmente su comportamiento al tener delante a su madre. Como hasta ahora ha sido *el niño nuevo*, su rol en el grupo ha sido más adaptativo que dominante. Pues bien, durante la sesión el alumno no dejaba de exhibir muestras de su *protagonismo*, como por ejemplo, subirse a la silla o chillar, inapropiadas de él. Tras la sesión, las valoraciones más significativas que recogí por parte de los presentes fue la necesidad de un mayor tiempo para el desarrollo de las actividades y la importancia que le dieron al hecho de poder asistir al centro e integrarse en la vida de las aulas poniendo su grano de arena, pues siempre se está incidiendo en la importancia de dar cabida a los padres en sus dinámicas.



Fotografía 3: diario de las sesiones de grupos interactivos en el aula.

4.6. Otras prácticas inclusivas llevadas a cabo en el aula

Una vez expuestas las tres sesiones de grupos interactivos llevadas a cabo durante el segundo trimestre en mi tutoría, expondré a continuación brevemente otras actuaciones llevadas a cabo en relación con la educación inclusiva y la participación familiar durante el mismo. Así, lejos de aparentar ser actividades puntuales y sin conexión con el trabajo rutinario, las sesiones de GI han venido representando la culminación de un trabajo continuo y sistemático en el aula.

4.6.1. Contacto continuado con las familias del alumnado

El contacto permanente con las familias es la piedra angular de la continuidad del trabajo en el centro. El alumnado rinde mejor cuando las familias están en estrecho contacto con el centro. Por ello, mantengo un contacto individual cara a cara trimestral con todos los padres de los alumnos, aparte de otro tipo de reuniones puntuales no planificadas de antemano, cuando las familias tienen alguna necesidad. Esta atención se completa con atención telefónica y por escrito a las familias a través de la agenda escolar, de forma que podamos mantener contacto permanente informando de hechos puntuales significativos en ambos sentidos.

4.6.2. Aula virtual: *El blog de 1ºA*

Se trata de un espacio que tenemos dentro de la Web del centro, en el que voy subiendo fotografías e informaciones sobre algunas de las actividades que llevamos a cabo en el aula, para que el alumnado pueda compartirlas con sus familias (Anexo XI). Así, las familias que no hayan podido acudir a sesiones de GI, pueden tener igualmente abierta la puerta del aula virtual. La intención es que las familias comiencen a tomar parte en el aula virtual, realizando

comentarios. La realidad es que aún es algo nuevo y no todas han accedido a ella. Si bien mes a mes va ganando en número de visitas, aún es muy pronto para afirmar que constituye un método de comunicación que llega a todos. Por este motivo y teniendo en cuenta sus potencialidades, es necesario una mayor promoción de la misma. Para ello, estoy informando personalmente a los padres en las tutorías de su existencia y estoy completando los contenidos con otros de interés para , por ejemplo, el calendario de los cumpleaños o la sección de noticias breves (en vez de enviar circulares para informar de actividades puntuales, utilizo previamente el servicio de noticias virtual)

4.6.3. Tertulias literarias dialógicas (TLD)

Hemos realizado TLD desde el inicio del curso, una vez a la semana. Hasta el fin del segundo trimestre hemos completado tres títulos: *El ratoncito Pérez*, *Simbad el marino* y *Las habichuelas mágicas*. Esta actividad se ha llevado a cabo con el objetivo de desarrollar habilidades comunicativas orales en el alumnado, en su dimensión receptiva y expresiva. No se ha utilizado una editorial concreta, sino más bien el material de lectura se ha entregado al alumnado en forma de ficha. Los cuentos, originalmente eran extraídos de editores concretos en formato digital y posteriormente eran adaptados por mí, de forma que en cada lectura semanal se tratasen unos contenidos determinados en los que arrancase nuestra tertulia.

El alumnado llevaba estas lecturas a sus casas, las leían con sus familias y preparaban alguna observación, apunte o dibujo al respecto, que posteriormente nos sirviese en el aula para desencadenar una conversación múltiple a propósito de estos temas e irlo enlazando con experiencias, opiniones, intereses, etc. Sobre la marcha, íbamos introduciendo fórmulas de expresión que después ellos deberían utilizar, por ejemplo: *estoy de acuerdo contigo, pero...*, *Lo que dices nos del todo cierto, pues...*, etc.

Esta actividad ha tenido muy buena acogida entre el alumnado y sus familias, pues estos la esperan semanalmente con ansias, pues en ella hacemos lo que más les gusta hacer: hablar. Las familias aseguran que en casa preparan la lectura con ilusión y se les ve

fuertemente motivados. Además, goza de un gran valor inclusivo, pues si bien no todo el alumnado del aula tiene aún acceso a la lectoescritura, a través de ésta práctica, pueden preparar previamente los aspectos que quieren comentar, por lo que la capacidad de análisis, creatividad, relación con otros temas, etc., que pueda demostrar un alumno no quedan eclipsadas por un bajo nivel lector.

4.6.4. Organización del trabajo de aula en grupos de trabajo

A parte de los trabajos que han de realizarse de manera individual, en el aula se llevan a cabo con mucha frecuencia tareas grupales. Por ello, el alumnado se organiza en cuatro grupos de seis mesas, siendo el grupo una unidad definida (con nombre, objetivos y tarea) y no una suma de individuos. Además, esto no implica que en ocasiones durante el trabajo individual el alumnado miembro de un mismo grupo tenga la necesidad de interaccionar entre sí para intercambiar ayuda o puntos de vista de cara a desarrollar sus propias actividades individuales. Cada grupo tiene definidas unas funciones para su correcto funcionamiento. Estas funciones son desempeñadas de manera rotativa. Entre ellas están: encargado de repartir los materiales, las bandejas, un secretario y el coordinador. Los encargados figuran en un cuadrante situado en el aula, de forma que ellos mismos puedan comprobar quiénes están en un momento determinado ejerciendo esa responsabilidad. Al principio esta tarea costó mucho llevarla a cabo debido a las dificultades de organización del alumnado, pero a principios del segundo trimestre ya estaban automatizadas. Esto permite al alumnado y a los grupos desarrollar su autonomía organizativa y el sentido de la responsabilidad, pues si uno de ellos no cumple con sus funciones, repercutirá en el grupo, quien termina exigiendo al responsable que lleve a cabo su tarea.

4.6.5. El cuaderno de las buenas palabras

Se trata de un cuaderno que recoge las actas de los acuerdos tomados por el alumnado tras algún conflicto. Está situado en el rincón del diálogo, que es una mesa con tres sillas, para ser ocupadas por las partes del conflicto y un secretario neutral, que toma nota en el cuaderno apuntando la fecha, los implicados, describe el problema y anota las soluciones ofrecidas. Al

final del proceso, los tres alumnos firman el acta. El alumnado toma esto con un gran sentido de la responsabilidad, pues sentarse a dialogar como adultos y tener que firmar después les parece algo muy importante. Además, es aquí donde muchas veces se ven aparecer las fórmulas dialógicas ensayadas en las TLD.

4.6.6. El libro de las coplas de 1ºA

Se trata de un libro escrito a mano por la familias y amigos de los alumnos del aula. Cada vez que alguien lo solicite, el alumno lo lleva a su casa y un adulto se encarga de escribir alguna copla popular o de invención propia sobre las tradiciones del municipio. El alumno después ha de completar este trabajo con un dibujo descriptivo. Durante los momentos de lectura individual, este libro es tratado como uno más de los de la biblioteca de aula, siendo muy motivador para el alumnado. El nivel de participación familiar en este proyecto ha sido total, pues todas las familias han colaborado en su elaboración, incluso quienes eran de fuera del municipio lo han hecho recabando información, pidiéndola o inventando algunos fragmentos.

4.7. Exposición de los resultados

En este apartado voy a exponer de manera sintética el alcance que ha tenido en el trabajo realizado en tres dimensiones complementarias. La primera, es la más cercana: el alumnado y la organización del trabajo. La segunda, supone un análisis desde el punto de vista de los maestros y maestras y la tercera, comprende a las familias y el entorno exterior del centro. Tras esta exposición, realizaré un análisis de las oportunidades y limitaciones encontradas en las tres esferas de trabajo.

4.7.1. Exposición de los resultados en el aula

Respecto al aula, el trabajo desarrollado ha favorecido en gran medida los procesos de ayuda mutua en la resolución de las tareas, así como el conocimiento de la forma de aprender y de trabajar que el alumnado ha adquirido respecto a sus compañeros. Esto ha sido posible gracias a la conservación de los miembros de cada grupo, lo cual ha favorecido también que cada uno de ellos haya desarrollado estrategias propias de organización del trabajo a desarrollar en

función de sus miembros. Así, podemos comprobar que la misma tarea propuesta a los cuatro grupos a la vez, que están formados por un alumnado muy dispar, son resueltas dentro de cada grupo siendo los resultados satisfactorios en los cuatro casos.

En estos procesos hay dos puntos clave: el reparto de las tareas es el primero y el coordinador se ocupa de ello teniendo en cuenta las aportaciones del grupo. Así, asigna a cada miembro el trabajo que va a realizar en función de sus destrezas, fomenta la ayuda y atiende a las demandas del grupo. El segundo, es el diálogo constructivo, pues es el instrumento que permite organizar el trabajo a seguir y si es eficaz, repercutirá en el desarrollo de las tareas y en los resultados obtenidos por el grupo. Precisamente, a lo largo de los dos trimestres, se ha notado una mejora significativa en los procesos dialógicos que tienen lugar en cada grupo de trabajo, sin duda potenciados por todas las actividades encaminadas a la mejora de la comunicación oral que hemos estado realizando.

Durante las primeras semanas el proceso era muy lento, los grupos no sabían cómo repartirse las tareas, cómo ayudar al compañero sin darle las respuestas y diferenciar entre coordinar y mandar. En ocasiones, la sesión entera se agotaba sin haber ni si quiera arrancado. Esta sensación la hemos compartido al inicio varios tutores:

A los alumnos les ha costado un poquito organizarse entre ellos para resolver las dudas que les pudiesen surgir en la actividad, todavía su inercia es preguntar directamente al profesor. (Cuestionario del maestro A)

Con el paso del tiempo, el trabajo ha terminado dando sus frutos y el alumnado es capaz de organizarse con autonomía, pues conocen sus peculiares formas de trabajar. Por ejemplo, saben que en actividades en las que sea necesario leer unas instrucciones previas alguien debe leérselas a los compañeros que no leen, o si están haciendo un mural, unos pueden escribir las letras y otros rellenarlas con color, ocuparse de la información gráfica, etc. En este punto, todos los maestros hemos compartido nuestro punto de vista y consideramos que esta forma de organizar el trabajo en el aula revierte directamente en el desarrollo

emocional y afectivo del alumnado:

Los alumnos y alumnas se conocen mejor entre ellos y conocen sus puntos fuertes y débiles, sabiendo cuando un compañero necesita ayuda. En los GI la ayuda mutua y la solidaridad están siempre presentes, así como la mejora en los conocimientos de los alumnos. (Alumna de Prácticum)

Han sido capaces de ayudarse y trabajar en equipo. (Cuestionario del maestro B)

Los niños se sienten importantes y esto influye directamente en su autoestima. Favorece el compañerismo, se ayudan respetándose y se crea un clima de emoción positiva conjunta. (Cuestionario del maestro D)

Influye, aunque no más de lo que ya hace el trabajo en grupo realizado en otros momentos. También ha habido solamente tres sesiones de GI y muchos más momentos de trabajo en grupo de forma convencional. (Cuestionario del maestro E)

Respecto al alumnado, estos sistemas les evita en muchas ocasiones guardar una cola demasiado larga para solicitar ayuda puntual, pudiéndola obtener cómodamente de parte de sus compañeros de grupo, con la reducción de ansiedad que eso conlleva, pues de lo contrario les daría apuro en algunos casos levantarse de la silla todo el tiempo.

4.7.2. Exposición de los resultados en el centro

Respecto al alcance en el centro, merece la pena destacar que pese al desánimo sufrido a finales del primer trimestre por todos los inconvenientes que encontrábamos para poder organizarnos, el trabajo con GI ha tenido un evidente efecto de llamada. Si bien los esfuerzos iniciales y la fuerte responsabilidad que conlleva el emprendimiento, ser pionero implica ir marcando un camino y facilitar que sea seguido.

La parte organizativa ha sido un poco lenta. Esto es normal dadas las circunstancias del centro, somos muchos y estamos empezando. Eso ha hecho que empezáramos

poco a poco. (Cuestionario del maestro D)

Durante el segundo trimestre, solamente dos tutorías de 5º nivel han organizado sesiones de este tipo, en las cuales han estado implicados los dos tutores y la maestra especialista de música. En el tercer trimestre se unieron las cuatro líneas de 3º nivel.

Hasta hoy, existe en general una valoración positiva de estas sesiones por parte del profesorado, aunque se siguen encontrando muchas dificultades para llevarlas a cabo. Por ello, un buen impulso ha de venir desde el Equipo directivo, quien ha de brindar su apoyo facilitando tiempos y encuentros para el flujo de información, intercambio de materiales y mostrando un interés en conocer las bases teóricas y prácticas de este trabajo.

No hemos contado con el apoyo del Equipo directivo, lo cual hubiese hecho posible mayor participación y mejor organización. (Cuestionario del maestro C)

Sin duda, uno de los aspectos a destacar desde el punto de vista de la programación de aula, es que integrar el trabajo con GI de forma habitual es compatible para el desarrollo de la misma, pues se trata de un recurso organizativo suficientemente flexible:

Es compatible y suficientemente flexible. Aporta un extra estupendo. Multiplica por cuatro lo previsto. (Cuestionario del maestro D)

De hecho, a medida que vas haciendo GI te das cuenta de que puedes utilizar cualquier actividad con mejores resultados. (Cuestionario del maestro C)

Si bien desde el punto de vista curricular una de las principales incertidumbres que asaltan a los maestros a la hora de organizar su aula de forma diferente es que esta nueva disposición de los recursos personales, espaciales y temporales faciliten el acercamiento de los contenidos al alumnado, nuestra experiencia en el centro ha resultado muy satisfactoria, alcanzando además, cotas más altas de aprendizaje en diferentes tipos de contenidos:

Además de poder afianzar y en algunos casos adquirir determinados conocimientos,

los niños aprenden a trabajar en equipo, a colaborar, a prestar ayuda... (Maestro B)

Sobre todo la reflexión, el debate, el trabajo en grupo, favorece la escucha, el diálogo y se realiza un gran esfuerzo intelectual. (Cuestionario del maestro C)

Otro aspecto relevante a tener en cuenta, desde el punto de vista de la evaluación, es que la organización de sesiones de GI ha resultado útil en general para recabar información significativa sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, pues:

Es un momento genial para fijar la atención de una forma individualizada o en una competencia concreta. (Cuestionario del maestro D)

Es muy útil, ya que el profesor puede observar a todos los alumnos y grupos desde fuera, cómo se desenvuelven... En grupo-clase es bastante complicado. (Cuestionario del maestro C)

La presencia de voluntarios en el aula que se ocupan de los grupos me ha permitido estar más libre para observar, pero salvo algún detalle, no he recabado información diferente a la que he obtenido viendo a los alumnos realizar otras actividades en grupo. (Cuestionario del maestro E)

Finalmente, cabe señalar una de las repercusiones más contundentes de las prácticas inclusivas: la respuesta ante la diversidad y el tratamiento no excluyente de las diferencias interpersonales. Desde este punto de vista, el trabajo en GI ha supuesto una experiencia en y para la diversidad en el centro pues para llevarse a cabo no necesita integrar puesto que no excluye: al incidir en múltiples aprendizajes que se comparten, permite la participación de todo el alumnado en igualdad de condiciones.

Los GI permiten que todos, todos los alumnos puedan participar y así los niños que presentan alguna necesidad se sienten en igualdad de condiciones que el resto de compañeros, ya que hacen lo mismo y pueden participar. (Cuestionario del maestro B)

Sí, se trata de una medida en y para la diversidad siempre que las actividades estén basadas en destrezas diferentes. (Cuestionario del maestro E)

Se favorece la participación de todos hasta que todos consigan el objetivo de la actividad, favoreciendo la colaboración y la ayuda. (Cuestionario del maestro C)

4.7.3. Exposición de los resultados en las relaciones con las familias

Finalmente, respecto a las familias, la acogida ha sido muy satisfactoria. Todo el voluntariado que ha acudido a las sesiones ha finalizado la sesión con la sensación de haber vivido una experiencia muy gratificante, se ha sentido útil y ha mejorado muy significativamente su concepción de la tarea del docente en el aula. Todos han manifestado abiertamente su opinión, señalando los aspectos que les ha parecido más motivadores de cara al alumnado y las posibles mejoras que deben tenerse en cuenta de cara a la organización de futuras sesiones.

Sin duda, estas prácticas han contribuido a fortalecer las relaciones entre el centro y las familias implicadas, así como a favorecer la valoración del trabajo del profesorado por parte de las familias:

Al ser los padres los voluntarios que entran en las clases, se sienten más implicados con el centro."(Cuestionario del maestro B)

Para mí, uno de los puntos fuertes de los GI. (Cuestionario del maestro E)

Hay que hacer partícipes a las familias de la educación de sus hijos. Mejora la relación entre padres y profesores y valoran más nuestro trabajo. (Cuestionario del maestro C)

4.7.4. Oportunidades y limitaciones encontradas

Respecto a las oportunidades encontradas en cada una de las esferas, sin duda la más evidente ha sido la enorme motivación del alumnado y sus familias por colaborar en las sesiones llevadas a cabo. El grupo se caracteriza por ser muy hablador y ello dificulta en muchas

ocasiones el desarrollo de las clases, pues hay mucho ruido y se dispersa la atención. Por ello ha sido un acierto enorme partir de esta característica no como un factor limitante del trabajo en el aula, sino convirtiéndolo en un aliado para llevar a cabo tareas con un fuerte componente dialógico. De esta manera, el alumnado aprende haciendo lo que les gusta y como les gusta, lo que favorece la motivación de todos.

La única limitación que debo señalar en este sentido es la dificultad horaria para el establecimiento de las sesiones, pues he de cuadrar la disponibilidad del aula con la del voluntariado, que está en muchas ocasiones sujeto al horario laboral.

El principal punto débil, para mi, ha sido la organización de voluntarios. (Cuestionario del maestro E)

Por otro lado he de señalar las limitaciones surgidas de la organización interna centro. Si bien no se han encontrado facilidades para organizar este trabajo ni apoyo por parte del equipo directivo, sí se ha tenido que luchar contra *fantasmas*, es decir, resolviendo problemas puntuales que no habían surgido, luchando contra las premisas de que los maestros no éramos conscientes de la realidad social del municipio y ello nos iba a encaminar a introducir en las aulas a personas sin control alguno, poniendo en peligro al alumnado, y en general, resolviendo trabas puntuales que iban surgiendo, probablemente con el objetivo de desanimarnos y hacer que tomásemos la decisión de abandonar este proyecto.

Además, hay que señalar otras limitaciones que han encontrado otros niveles educativos, como la escasez de tiempo debido al volumen de contenidos y la realización de la prueba de evaluación individualizada de tercero:

Para alumnos de tercero, nos parece demasiado hacer una sesión quincenal, ya que son muchos los contenidos que hay que trabajar y hay que tener en cuenta en la temporalización la nueva prueba individualizada de LOMCE. (...) Hacer los GI cada quince días sería quemar el recurso y a los voluntarios. (Cuestionario del maestro A)

5. CONSIDERACIONES FINALES

Las prácticas inclusivas llevadas a cabo en el centro durante el segundo trimestre tardaron en llegar, posiblemente por todos los inconvenientes que fuimos encontrando para ponerlas definitivamente en marcha. No obstante, una vez que empezaron a observarse los primeros resultados, esos fantasmas iniciales fueron desapareciendo para quienes decidimos *lanzarnos a la piscina*. Sin lugar a dudas, terminamos perdiendo el miedo y sólo nos quedaron las ganas y las nuevas ideas para llevar a cabo. Si bien inicialmente esta tarea parecía muy compleja de desempeñar, con la práctica fuimos ganando seguridad en nuestra manera de proceder.

5.1. Grado de consecución de los objetivos

Finalmente, puedo afirmar que los objetivos planteados al inicio se han resuelto de manera satisfactoria con este trabajo. Vamos a ir analizando seguidamente los mismos uno por uno.

El trabajo llevado a cabo en el centro nos ha permitido organizar, planificar y experimentar con técnicas inclusivas en las que han tenido cabida las familias. Ello ha fortalecido las relaciones entre estas y el centro, mejorando con ello la valoración que las familias tienen del desempeño de los maestros en las aulas.

Además, haber realizado este trabajo de manera periódica, vinculando diferentes técnicas, han supuesto llevar a cabo en las aulas nuevas formas de enseñar y de aprender partiendo del diálogo y la mutua ayuda, así como analizar desde diferentes puntos de vista cómo influyen las prácticas de aula inclusivas y participativas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este sentido, cabe mencionar como puntos fuertes la versatilidad en la adaptación al desarrollo curricular respecto a los contenidos, completando y ampliando el alcance de destrezas por parte del alumnado de todas las edades, las facilidades otorgadas en los procesos de evaluación (fundamentalmente en la recogida de datos a través de la observación) y sobre todo, su fuerte carácter inclusivo al ofrecer un marco de aprendizaje igualitario, sin exclusión de las diferencias.

Por último, al tratarse de una práctica habitual en la Etapa de educación infantil, el alumnado recién llegado a primero de primaria (y las familias) percibía una fractura en las formas de trabajar y de organizarse dentro de lo que en teoría es el mismo centro educativo. Llevar a cabo estas prácticas inclusivas en primero de primaria ha salvado las diferencias respecto a la Etapa de infantil, puesto que establece una línea de trabajo común, abierta y participativa.

5.2. Reflexión personal

El trabajo llevado a cabo durante este curso escolar me ha enriquecido significativamente como docente y me ha ayudado a reflexionar en la triple vertiente, a cerca del trabajo en el aula, de la organización en el centro y de las relaciones con las familias.

Si tuviera que destacar por encima del resto un aspecto del trabajo en el aula que me haya sorprendido de manera especial, ha sido la velocidad que se siente al poner en práctica técnicas de trabajo dialógico y autónomo con el alumnado. Quizás haya sido porque en este caso la novel era yo, pues el alumnado de mi tutoría (y sus familias) traían suficiente experiencia de infantil, pero al retirarme como *motor* del aula y ceder el testigo a los grupos de trabajo, he observado cómo cada uno se convertía en una máquina que funcionaba en conjunto. Primero, las diversas partes tanteaban diferentes posiciones hasta que cada una encontraba su lugar. Considero que cada grupo es un mecanismo completo que funciona como una unidad, no sobra ni falta ninguna pieza, sino que el reparto de la tarea se efectúa en función de las necesidades de estas para que todos contribuyan por igual al logro del objetivo del grupo. El alumnado es capaz de hacer eso sin ayuda externa al grupo, utilizando como medio el diálogo y las habilidades asociadas al mismo. Por ello, estas habilidades comunicativas se van desarrollando y perfeccionando al tiempo que el grupo interacciona para alcanzar sus objetivos comunitarios. La autonomía del grupo tiene una potencia superior para el aprendizaje, independientemente de las diferencias de cualquier tipo, independientemente del nivel educativo del alumnado.

A pesar de todo el valor positivo que ha supuesto esta experiencia en el aula, una de sus más fuertes limitaciones ha sido la falta de cohesión horizontal dentro del mismo nivel educativo. La llevada a cabo de experiencias inclusivas conjuntas dentro de todos los grupos de un mismo nivel tiene un fuerte carácter sinergizante de esfuerzos y repercute directamente en beneficio del alumnado, pues como han demostrado los grupos de 5º en el centro, se actúa desde la coherencia a través de un proyecto común. Sin duda que se han visto estos resultados, pero se les hubiera podido sacar aún mayor rendimiento si las circunstancias nos hubieran permitido arrancar antes con estas experiencias en vez de demorar su puesta en marcha hasta el segundo trimestre del curso.

Respecto al proceso seguido en el centro, considero que nos podríamos haber organizado mejor. La inexperiencia inicial y las dificultades que tenemos para organizarnos tantas personas a la vez han sido nuestros principales inconvenientes, pero lo que está claro es que esto mismo que nos ha limitado durante este curso va a ser lo que nos impulse para el siguiente, pues si hay algo que hemos ganado ha sido seguridad. Pese a todo, no hemos sido todos los maestros quienes hemos caído en el desánimo y con el paso del tiempo los miedos iniciales irán remitiendo al ver los frutos de las experiencias llevadas a cabo. Quizás una manera muy operativa de organizar el trabajo a este nivel sería contar desde el principio del curso con un maestro coordinador y con un protocolo bien definido de gestión del voluntariado recogido en los documentos institucionales del centro. Así, el proceso no se demoraría tanto como este curso, sino que podríamos arrancar desde el primer trimestre, agilizando y unificando las actuaciones emprendidas entre todos. Por ello, considero necesario, con vistas al futuro, delegar la responsabilidad organizativa de las prácticas inclusivas en el centro a un coordinador a fin de solventar las limitaciones que hemos experimentado a raíz de nuestra falta de experiencia previa.

Además, no podemos en todo esto dejar de lado al Equipo directivo, pues es el corazón de un centro educativo y piedra angular de todas las prácticas que en él se lleven a cabo. Por ello, los maestros hemos de centrarnos en buscar su apoyo transmitiéndole nuestras

necesidades de aula e implicándole en las mismas. En estos momentos, la renovación del Equipo supone una nueva oportunidad para encontrar un impulso definitivo a la llegada de una respuesta tan esperada como necesaria.

Finalmente, he de señalar que aunque la mayor parte de las familias no participan en las sesiones que hemos llevado a cabo en las aulas saben que tienen las puertas del centro abiertas, conocen qué oportunidades se les están brindando en su vida y rutinas. Las familias agradecen esta toma en consideración que los maestros les manifestamos al darles cabida en la tarea educativa conjunta que perseguimos más allá del marco teórico: en la realidad misma. Considero que el miedo es un componente muy humano por el que hemos de pasar en todo momento a la hora de afrontar los nuevos cambios. Por él pasamos los maestros y por él tienen que pasar las familias. Por este motivo, confío en que curso a curso contaremos con más familias implicadas en la participación en el centro. Lo que ya se ha demostrado es que sobre todo los GI tienen un gran efecto de llamada y que además, se contagian pandémicamente dentro de la comunidad. La inclusión educativa tiende naturalmente a la unión y no a la segregación, y será esa propia naturaleza tan característica la que nos arrastre sin motor externo a funcionar como una máquina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., & Echeita, G. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Congreso Iberoamericano sobre síndrome de Down en España. Recuperado de: http://uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139.
- Barba, J. J. (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI. rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61
- Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.
- 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(27, 3), 140-141.
- Barba-Martín, R. A. (2014). *La formación permanente del profesorado a través de la investigación-acción. Análisis a través del Proyecto de Innovación Docente* (Trabajo Fin de Master). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5910>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Comunidades de aprendizaje (n.d.) *Grupos interactivos*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

- Hargreaves, A. (2000). Profesionales y padres: ¿enemigos personales o aliados públicos? *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 2, 221-234.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (1998). *¿Por qué cosas merece la pena luchar?.* Toronto: Elementary Teacher's Federation of Ontario; Nueva York, Teachers College Press.
- Iglesias Herrera, S., (2014). *Análisis de la participación familiar en grupos interactivos de educación Infantil en un CEIP de Segovia.* (Trabajo Fin de Máster). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5915>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado 295 Sec. I Págs 97858-97921
- Maurer, R. (1996). *Más allá del muro de la resistencia.* Austin, Texas: Bard Books.
- Susinos, T., & Parrilla, A (2008). Dar la voz en la Investigación Inclusiva. Debates sobre la inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.* Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol16num2/art11.pdf>
- Thomas, A. (1960). *Style in language.* Cambridge: MIT Press.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.* Paris: UNESCO . Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/10224e.pdf>
- Valls, R., Soler, R., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación.* 46, 71-87. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie46a04.htm>
- VV.AA (2009). La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico. *Revista de Educación*, 349, 15-242.