



Universidad de Valladolid

**CAMPUS MARÍA ZAMBRANO
E.U. MAGISTERIO DE SEGOVIA**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN GRUPOS INTERACTIVOS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN UN CEIP DE SEGOVIA

**Presenta Sergio Iglesias Herrera
Director Dr. José Juan Barba Martín**

No hay futuro para la escuela, sin las familias

(Parellada, 2005)

AGRADECIMIENTOS

No voy a desaprovechar la oportunidad que este apartado me brinda para agradecer a todos aquellos que han creído en mí. En primer lugar a mis padres y mi familia, que siempre creyeron en mí e hicieron posible que yo estudiara lo que quería, primero la carrera y ahora el Máster.

En segundo lugar a la Peña “El Mosto”, que aunque este año ya no nos hemos visto mucho, no dejan de ser personas especiales que tienen mucho que ver en la relación que tengo con la educación.

No puedo olvidarme de aquellos profesores que tanto me apoyaron y me ayudaron durante la carrera. El año pasado ya se lo agradecí en la página dedicada a agradecimientos de mi TFG, pero representan tanto para mí y les debo tanto, que me veo en la obligación de nombrarles. Ellos son José Juan Barba, M^a de la O Cortón, Roberto Monjas y Luis Torrego. Sin ellos, seguro pensaría distinto, vería las cosas de otra manera menos bonita.

También agradezco a todas las maestras, padres y madres, y compañeros y compañeras que gracias a las entrevistas, a los diálogos con ellos he podido concluir este TFM. No diré nombres por aquello del anonimato, pero quiero que conste por si alguno en algún momento lo lee, sabrá que estoy hablando de él o ella.

También a Nieves, amiga y compañera desde hace muchos años, y que de rebote me ha ayudado a hacer realidad esta investigación, sustituyéndome dos días en el trabajo para yo poder seguir trabajando este proyecto.

Por último, mi profesor y al final también tutor del TFG, J.J. Barba. Un año más le debo la vida, y van dos. Terminará teniendo más vidas que un gato. Gracias a sus consejos, su paciencia, sus tutorías y sus miles de correcciones hasta el último momento y a cualquier hora. He aprendido mucho de él y siempre tendré que estarle agradecido, porque sin su ayuda no habría podido hacer ni la cuarta parte de este trabajo. Él dice que soy “un pelota”, pero no se puede decir otra cosa de alguien, que de manera desinteresada te ayuda y está de guardia hasta el último momento.

Lo dicho, gracias a todos y todas y en especial a José Juan Barba.

RESUMEN

En este trabajo fin de máster hemos analizado la participación de la familia en los grupos interactivos en Educación Infantil. Para ello hemos trabajado una base teórica que nos ha permitido conocer más cosas sobre la educación inclusiva, las medidas de éxito y la participación familiar en la escuela. Para ello hemos realizado entrevistas a familias, profesorado y voluntarios no familiares. Además nos hemos apoyado en observaciones directas en las fichas de evaluación que realizaban los voluntarios al final de la sesión y en la observación realizada en la reunión final de voluntarios. Con esas herramientas de observaciones hemos ido obteniendo datos que nos han confirmado unos progresos importantes en referencia a la participación familiar y el desarrollo de los aprendizajes en el alumnado. Llegando a la conclusión de que con la participación familiar en esta medida de éxito de educación inclusiva, las relaciones entre familia-escuela, familia-alumnos ha mejorado mucho. También las relaciones entre el propio alumnado. Todo ello ha permitido mejorar los aprendizajes de un alumnado heterogéneo, dentro de la misma aula, porque las interacciones entre ellos, la cooperación y el compañerismo con la participación de las familias en el aula han permitido el progreso en general del alumnado sobre todo en las relaciones interpersonales y en el cambio de actitud del alumnado hacía un modelo más inclusivo y menos competitivo.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, grupos interactivos, medidas de éxito, Educación Infantil, participación familiar.

ABSTRACT

In this final master work we have analyzed the involvement of the family in the interactive groups in childhood education. So we've worked a theoretical basis that has allowed us to learn more about inclusive education, measures of success and family involvement in the school. So we've conducted interviews with families, teachers and non-family volunteers. In addition, we have relied on direct observations in the evaluation sheets were done by the volunteers at the end of the session and the observation in the final meeting of volunteers. With these tools of observations we have been obtaining data have confirmed a significant progress in reference to family involvement and the development of learning in students. Coming to the conclusion that family involvement in this measure of success of inclusive education, family relationships with school, and family with students improved a lot. The relations between the students themselves too. This

has improved the learning of a heterogeneous student body, in the same classroom because their interactions, cooperation and fellowship with the participation of families in the classroom have allowed overall progress of students especially in interpersonal relationships and the change in attitude of the students towards a more inclusive and less competitive model.

KEYWORDS

Inclusive education, interactive groups, measures of success, early childhood education, family involvement.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	10
1. Justificación	10
2. Objetivos	12
3. Estructura	12
3.1. Capítulo II. Revisión bibliográfica y marco teórico	12
3.2. Capítulo III. Metodología	13
3.3. Capítulo IV. Resultados y Análisis de la propuesta	13
3.4. Capítulo V. Consideraciones finales, conclusiones y recomendaciones	13
3.5. Capítulo VI. Recomendaciones para futuras investigaciones	13
3.6. Capítulo VII. Bibliografía	13
3.7. Capítulo VIII. Anexos	14
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	15
1. Introducción	15
2. La Educación inclusiva	15
2.1. La inclusión	15
2.1.1. Antecedentes	15
2.1.2. ¿Qué es inclusión? ¿Qué significa en la actualidad?	16
2.1.3. Conceptualizar la inclusión	17
2.1.4. Características de la educación inclusiva	18
2.1.5. Ejemplo de práctica inclusiva. El aprendizaje cooperativo	19
2.1.6. Tipos de agrupamientos	21
2.1.7. Crítica a las agrupaciones homogéneas del Proyecto INCLUD-ED	22
2.2. Aprendizaje dialógico	25
2.2.1. Seguimiento de aprendizaje dialógico	25
2.2.2. Definición de aprendizaje dialógico	26
2.2.3. Principios de aprendizaje dialógico	27
2.3. Comunidades de aprendizaje	30
2.3.1. Introducción	30

2.3.2. ¿Qué son las comunidades de aprendizaje?	30
2.3.3. Fases para la transformación de un centro en CdA	32
2.4. Acciones de éxito en la educación inclusiva	36
2.4.1. Tertulias dialógicas	36
2.4.2. Grupos interactivos	37
2.4.3. Formación de las familias	39
2.4.4. Participación activa de la comunidad	40
2.4.5. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos	41
2.4.6. Formación dialógica del profesorado	42
3. Participación familiar en la escuela	42
3.1. El papel de las familias	42
3.2. ¿Cómo es la participación familiar en la escuela	45
3.3. La familia, principal agente socializador	47
3.4. Tipos de familia	49
3.4.1. Tipos de familias según su estructura	49
3.4.2. Tipos de familia según el modelo de interacción	49
3.5. Participación de las familias en la educación	50
3.6. Cuatro posiciones básicas de la familia	52
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	58
1. Introducción	58
2. Objetivo de la investigación	58
3. Metodología utilizada	58
4. Instrumentos y técnicas	59
5. Descripción de la muestra	63
5.1. Características del centro y aulas	64
5.1.1. El centro	64
5.1.2. Las aulas	64
5.2. Características de los participantes	65
5.2.1. Características del alumnado	65
5.2.2. Características del voluntariado	66
5.2.3. Características de las maestras	67
6. Desarrollo de los grupos interactivos	68

7. Desarrollo de la investigación. Puesta en práctica	69
	71
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA	71
1. Introducción	71
1.1. Rol de los voluntarios	71
1.1.1. Perfil del voluntario	72
1.1.2. Seguridad del voluntario en el aula	75
1.1.3. Actuación de los voluntarios dirigiendo los grupos	79
1.1.4. Experiencia y características personales del voluntario	82
1.1.5. Elementos que pueden influir en el voluntariado	85
1.1.6. Conflictos producidos por voluntariado familiar	86
1.2. Relación familia-escuela	86
1.2.1. Parte de las familias en la escuela antes de la puesta en práctica de los Grupos Interactivos	87
1.2.2. Opinión de las familias sobre su participación en los grupos	89
1.2.3. Relación familias y maestras: valoración de las familias sobre las maestras	90
1.2.4. Relación entre familias	91
1.3. Percepciones de las familias sobre los aprendizajes de los niños en GI	91
1.3.1. Opinión de maestras y voluntarios sobre lo que perciben las familias	93
1.3.2. Actuación del alumnado durante los GI	94
1.3.3. Opinión sobre los voluntarios no familiares	97
1.3.4. Cómo actuaría en el aula con un alumno ACNEE	98
1.3.5. ¿En qué aspectos se encuentra que hay mayor aprendizaje del alumnado	100
1.3.6. El entorno social del alumnado puede influir sobre sus aprendizajes	102
1.4. Opinión sobre los grupos interactivos	102
1.4.1. Utilidad de los grupos interactivos	105
1.4.2. Factores que influyen en el buen funcionamiento	107
1.4.3. Mejoras a realizar	

CAPÍTULO V. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	110
CAPÍTULO IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
CAPÍTULO VI. ANEXOS (SOLO en el CD)	115
	120

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN

La educación inclusiva es una metodología imprescindible para que se produzca un cambio en la mentalidad de la sociedad. Tan necesaria como cualquier enseñanza que pueda producirse e incluso más importante. La educación inclusiva más que un método es una forma de pensar y de actuar en el que la ausencia de competición es el baluarte de la propuesta y en el que el compañerismo, el diálogo, la interacción y la ayuda son los aliados perfectos para llevarla a cabo. Se trabajan aspectos como la autonomía, responsabilidad, comunicación con los demás, etc; recogidas en el Decreto 122/2007 sobre el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil de la Comunidad de Castilla y León trabajando transversalmente los contenidos del mismo, pero también las tres áreas (a) Conocimiento y autonomía personal, (b) Conocimiento del entorno y (c) lenguaje: comunicación y representación. Destacando el primero y el tercer contenido como los más utilizados y representados en la metodología inclusiva.

Echeita (2006) se refiere a la inclusión, como una actitud que debe apostar por la educación de calidad en las que se lleven a cabo unas prácticas escolares en las que debe primar la necesidad de aprender en el marco de una cultura escolar de aceptación y respeto a las diferencias.

Dentro de esa idea hay diferentes propuestas inclusivas, quizás la más completa sería las comunidades de aprendizaje, que engloban diferentes medidas de éxito, pero dada la dificultad para implantar esta metodología en la educación, es positivo ir poco a poco introduciendo medidas de éxito. La dificultad pasa en muchos casos por las trabas de los equipos directivos y en otras muchas por los propios docentes que no quieren complicarse introduciendo metodologías novedosas que puedan acarrearles problemas y una mayor carga de trabajo. Pero cuando el centro da el paso, rara vez las familias se niegan a introducir metodologías innovadoras que mejoren la calidad educativa de sus hijos.

Esta metodología está contrastada y su eficacia también, tal y como refleja Ainscow (2001), contando experiencias en las que la teniendo la educación inclusiva como herramienta se han conseguido grandes progresos y avances en las interacciones, el compañerismo, el aumento de cooperación entre el alumnado por la importancia que concede la escuela a estimular la autonomía del alumno, el desarrollo de las relaciones y un rendimiento más elevado. Por lo tanto hacer un estudio para demostrar algo que ya está comprobado que funciona era bastante menos útil que conocer de manera exhaustiva y en profundidad, quienes son coprotagonistas de esta metodología, que son nada más y nada menos que las familias, que participan como voluntarios. Y por qué se ha elegido el estudio de la participación familiar en grupos interactivos. Pues por dos razones principalmente, la primera es que una de las primeras medidas de éxito que suelen

ponerse en práctica son los grupos interactivos, por su sencillez a la hora de ponerles en práctica, más que otros más complejos. Es una metodología fácil de poner en práctica y fácil de comprender para personas que no saben sobre educación. Por lo tanto toda una ventaja para los voluntarios, que en su mayoría son familias y por mucho que conozcan y sepan como gobernar a sus hijos, participar en una actividad de la escuela, es una meta mayor para ellos. Por ello es positivo que su primera participación sea con actividades sencillas, que no puedan ponerles en un compromiso porque no la sepan hacer, todo lo contrario, son actividades al alcance de todos y que además son dinámicas y motivadores, no solo el alumnado sino para todos los participantes. Plantear algo complejo puede restar participación, pero proponer algo así, es garantía de éxito y de mayor afluencia una vez que se conozca y se haya participado.

La segunda razón viene motivada por mi participación en un proyecto de innovación docente, en el que se ha puesto en marcha la educación inclusiva en varios centros escolares, en Educación Infantil, como primera medida de éxito. Aunque si todo sale como se espera y la ilusión de las maestras sigue activa, es posible que sea la primera de muchas otras medidas de éxito que se pongan en práctica. Esto me daba la oportunidad de aprovechar ese proyecto para analizar en profundidad a los familiares en los grupos interactivos. De esta manera íbamos a conocer lo que pensaban, lo que hacían, como se comportaban, su opinión de los grupos, tanto negativa como positiva, cuál era su punto de vista; en definitiva íbamos a obtener muchos datos importantes que sirven también para introducir posibles mejoras en los grupos interactivos. Muchas veces las familias tienen una opinión y no la expresan o no se sienten con la libertad o la confianza de hacerlo. Aquí el ambiente va a ser mucho más cercano y distendido con las maestras y las va permitir tener más capacidad de opinar libremente, y si aun así no se sientes con la fuerza suficiente gozarán de otros cauces por los cuales van a poder manifestar su opinión de manera anónima. Es importante conocer su visión de la situación, y que mejor hacerlo que sacando conclusiones en primera personas, de los voluntarios y de las familias que son quien día a día participan en esta metodología y que aportan muchas cosas.

Por lo tanto esos son los motivos que justifican esta investigación, conocer realmente a las familias, pero no solamente lo que opinan o lo que nos manifiestan, en público con las entrevistas, y en privado con sus aportaciones anónimas al final de cada sesión, sino además comprobar si eso coincide con la percepción que nosotros saquemos de las observaciones que realicemos. Al final tanto las entrevistas, como las observaciones, como las fichas de opinión, van a permitirnos conocer mucho mejor a las familias, su opinión y su comportamiento a la hora de trabajar y participar en los grupos interactivos.

2. OBJETIVOS

Para hacer una investigación es necesario preguntarse qué se quiere conseguir, para ello hay que fijar unos objetivos que sirvan de referencia a la hora de realizar la propuesta, de analizar y de sacar conclusiones. Después se comprobará si se han conseguido los objetivos que se habían previsto y en qué medida se han logrado. Es esta investigación los objetivos que vamos a proponer, están destinados a conocer la opinión de las familias sobre los grupos interactivos, como es su solvencia al frente de los grupos, cuál es su grado de compromiso en cuanto a la participación en la vida escolar y tratar de conectarles al día a día de la escuela, haciendo que conozcan la actividad del aula. Por ello proponemos 4 objetivos:

- Conocer las transformaciones derivadas de la implementación de grupos interactivos en los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- Comprobar cuál es el nivel de participación de las familias en la escuela, a través de su asistencia a los grupos interactivos.
- Conocer el grado de involucración así como la actitud y la competencia como voluntarios en los grupos interactivos.
- Conocer la opinión de las familias que han participado como voluntarios, sobre la efectividad de los grupos interactivos.

3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

3.1 Capítulo II. Revisión bibliográfica. Marco teórico

Presentar una base teórica es fundamental para conocer el tema investigado con mayor profundidad. Como hablamos de la participación familiar en los grupos interactivos en un aula de Educación Infantil, es necesario que hablemos de lo que es la educación inclusiva, ya que dentro de ese bloque están muchas medidas de éxito como son los grupos interactivos, las comunidades de aprendizaje, las tertulias dialógicas o el aprendizaje cooperativo. Vamos a dar mucha importancia a este punto, porque es la base de la investigación. Explicaremos cada una de ellas, cual es su proceso y como se llevan a cabo, aunque dedicaremos un epígrafe monográfico sobre los grupos interactivos, puesto que es la metodología donde se ha llevado a cabo la investigación. En este punto conoceremos aspectos importantes como qué son los grupos interactivos, como se ejecutan en el aula, qué se necesita para llevarles a cabo, el papel que juega el voluntario o los efectos positivos que producen tanto en el rendimiento académico, como social.

Por otra parte también vamos hacer un recorrido por las comunidades de aprendizaje así como de las medidas de éxito que se pueden desarrollar y todo aquello relacionado con la educación inclusiva.

Por último vamos a tratar otro de los puntos clave de la investigación, la participación familiar, a la que hemos querido también dedicarle un espacio teórico importante, puesto que es el

objeto de estudio. Conocer la participación de las familias en los grupos interactivos, de ahí su relevancia.

3.2 Capítulo III. Metodología

Aquí vamos a explicar cómo hemos realizado la investigación. Es necesario para ello conocer el contexto en el que se ha realizado, el lugar, las aulas, las características del alumnado, su nivel académico, la actitud de las familia, etc., en definitiva conocer todo aquello que pueda darnos facilitarnos la investigación y conocer todo el contexto que pueda influir en la propuesta.

De igual manera es preciso conocer cuál ha sido la metodología llevada a cabo para realizar la investigación. Cual ha sido la técnica utilizada, los instrumentos utilizados, así como todos aquellos detalles que puedan dar pistas de cómo se ha realizado el proceso.

3.3 Capítulo IV. Resultados y análisis de la propuesta

Una vez que se realiza un investigación en la que se recogen datos y se categorizan, es imprescindible hacer un análisis de lo que hemos obtenido, que no es más que interpretar todos los datos obtenidos, que después nos permitirán sacar las conclusiones de la investigación.

3.4 Capítulo V: Consideraciones finales, conclusiones y recomendaciones

Es uno de los aspectos clave en cualquier investigación. Una vez aportada la base teórica, los resultados obtenidos y analizados los resultados, es necesario conocer cuáles han sido las conclusiones que se pueden extraer de esos datos, teniendo en cuenta aspectos como el contexto donde se ha realizado, lo que establecen diferentes trabajos sobre el tema investigado. En definitiva este apartado es la razón por la cual se hace la investigación, conocer las conclusiones que permitan tomar medidas y soluciones que puedan darse extraídas de la investigación realizada.

3.5. Recomendaciones para futuras investigaciones

En este apartado vamos a exponer todas aquellas cuestiones que no han podido abordarse en esta investigación y que puedan servir de recomendaciones para mejorar futuras investigaciones.

3.6 Capítulo VI. Referencias bibliográficas

En este apartado vamos incluir todas aquellas referencias bibliográficas que hemos consultado y utilizado para realizar la investigación. Todas ellas nos han dado un soporte teórico a los planteamientos que hemos ofrecido. Por lo tanto es un espacio necesario, en el que se incluyen las referencias obtenidas de material en papel, ya sea a través de libros, revistas, artículos; pero

también las referencias electrónicas, es decir aquellas obtenidas a través de diferentes páginas web, bases de datos... Todas ellas son válidas y necesarias para construir cualquier investigación.

En este apartado se incluyen todos los soportes que se han utilizado para llevar a cabo el trabajo. Incluye libros, artículos científicos, monográficas, tesis, es decir, todos aquellos documentos con valor científico que se han consultado para conformar el Trabajo Fin de Grado.

3.7 Capítulo VII. Anexos

En este apartado se incluyen todas fichas de sesión, es decir todo aquello que al final de cada sesión se apuntaba para recordar aquellos datos y detalles que servían para evaluar la propuesta. Además incluye algunas fotos en las que se demuestra la puesta en práctica de esta metodología en el aula.

CAPÍTULO II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. INTRODUCCIÓN

En este apartado vamos a aportar una base teórica sobre los conceptos que se van a incluir dentro de este proyecto, para ello vamos a diferenciar 33 grandes apartados que engloban muchas cosas y que son:

La educación inclusiva: en este apartado vamos a dar una definición de este concepto. Además conoceremos como surgió, que características tiene, las actuaciones de éxito de la educación inclusiva y todo aquello que hemos considerado interesante incluir en este apartado relacionado con esta metodología inclusiva.

La participación familiar: en la educación inclusiva es imprescindible la colaboración de la familia. En este caso además es el motivo de análisis, por lo tanto es bueno conocer todo lo que pueda tener relación con este apartado. Por ello será positivo conocer el papel de las familias, cómo participan o los tipos de familias que existentes. Todo ello nos permitirá conocer un poco más sobre la influencia que tiene la participación familiar en la escuela.

2. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

En este punto vamos a tratar todo aquello relacionado con la educación inclusiva. Desde el surgimiento de este modelo, sus características, las diferentes maneras de aplicación, así como todo lo que tenga relación con la educación inclusiva.

2.1. La inclusión

La inclusión es un modelo educativo por el cual todo el alumnado es tratado teniendo en cuenta sus capacidades y sus necesidades, siempre desde la integración de todo el alumnado en el aula sin dejar fuera a nadie y cuya base es la cooperación frente a la competencia. Pero esto es algo que explicaremos con mucho más detalle a continuación.

2.1.1. Antecedentes

Antes de entrar de lleno a explicar lo que es la educación inclusiva, es necesario que hagamos un breve repaso de cuando se acuñó ese concepto y de la evolución que ha ido surgiendo desde el inicio.

Durante el siglo XX, cuando se hablaba de la educación hacia niños que no cumplían los registros normales, se le conocía como Educación Especial, cuya definición se refiere “a la forma enriquecida de educación general tendente a mejorar la vida de quienes sufren diversas minusvalías; enriquecida en el sentido de recurrir a métodos pedagógicos modernos y al material

moderno para remediar ciertos tipos de deficiencias” (Sánchez y Torres, 1997, citado por Echeita, 2006).

La educación ha sufrido diferentes cambios, que ha hecho que pasara por diferentes fases hasta llegar al sistema tal como lo conocemos.

Para explicar la historia de la inclusión del alumnado con dificultades en la escuela, hemos seguido a Pérez, (2010), que considera las siguientes fases: en primer lugar, (a) aparecieron las *escuelas selectivas* donde se excluía las personas con discapacidad y no se les permitía estar; después (b) pasó a ser una *escuela compensadora* la cual trataba las diferencias individuales a través de un currículo diferenciado y segregado; más tarde, (c) se introdujo la *escuela integradora* que se mostró en contra de los modelos segregadores existentes hasta el momento; Por último, (d) surge la *escuela inclusiva*, la cual defiende por encima de todo, que todos los niños y niñas tienen derecho a recibir una educación en un contexto lo menos restrictivo posible, en el que se tengan en cuenta las dificultades de cada uno, atendiendo éstas, pero siempre partiendo de la base de que todo el alumnado va a trabajar con el mismo currículo.

2.1.2. ¿Qué es la inclusión? ¿Qué significa en la actualidad?

A partir de la Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas Especiales celebrado en Salamanca se produce un giro en los sistemas educativos dirigidos a la atención a la diversidad. Según Santos-Fernández y colaboradores, (2013) los aspectos más importantes de este giro son:

- Cada alumno y alumna tiene capacidades, características, inquietudes y necesidades de aprendizaje que le son propias.
- Los sistemas educativos deben ser diseñados teniendo en cuenta la diversidad del alumnado.
- Total acceso a la escuela ordinaria a las personas ACNEE, respetando su diversidad y satisfaciendo sus necesidades.
- Las escuelas ordinarias dirigidas a la inclusión son el instrumento más eficaz para prevenir y evitar actitudes excluyentes, logrando una educación para todos mejorando la educación y el aprendizaje de los niños y niñas.
- Entender la educación como algo prioritario a la hora de dedicar recursos económicos. De esa manera se mejorarán los sistemas educativos para que puedan incluir a todo el alumnado con independencia de características individuales.

La educación inclusiva hace referencia a inclusión, es decir a incluir a todo el alumnado. Inclusión es un proceso por el cual todos los alumnos forman parte del mismo proyecto en igualdad de condiciones, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno. En sintonía con lo anterior (UNESCO, 2004, p. 14) considera que “el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación”. Eso quiere decir, por un lado, que no se excluye a nadie por ningún

motivo, y por otro lado, imparte una educación equitativa en cuanto a resultados, es decir que se generan los procesos educativos necesarios al alumnado teniendo en cuenta sus características para que triunfen en el sistema educativo. No hay mayor desigualdad que tratar a todos los niños por igual, por ello es necesario apoyar a cada uno en lo que necesite y eliminar cualquier práctica excluyente. Para ello también es necesario hablar de inclusión y no de integración, porque la idea no es que el niño que es diferente, de otra cultura, religión o de otro nivel de aprendizaje deba aclimatarse al resto. Lo correcto es entender su situación e incluirla en el aula, de tal manera que su diferencia sea contemplada y adquiera nuevos aprendizajes teniendo eso en cuenta y la vez que sirva para enriquecer el aprendizaje del resto de alumnado (Echeita & Ainscow, 2011).

Sobre la educación inclusiva se habla mucho en los últimos tiempos, lo que ha permitido germinar un gran número de trabajos relacionados con este tema, que han hecho aflorar diferentes definiciones sobre la educación inclusiva. Nosotros hemos decidido incluir la aportada por Ainscow, Booth y Dyson (2006):

La educación inclusiva es un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. (p.25)

En definitiva, la inclusión lo que busca es mediante un sistema innovador conseguir la participación del alumnado sin que sus capacidades o diferencias puedan ser un problema a la hora de participar en el aula o aprender. Todos serán tratados en consonancia con sus características y siempre de manera inclusiva, es decir dentro del aula y junto al resto de compañeros y compañeras.

2.1.3. Conceptualizar la inclusión

La apuesta por el concepto inclusión en la escuela tiene muchas justificaciones que podríamos analizar detenidamente, pero que Giné., Duran, Font y Miguel. (2009) han simplificado en dos: Por un lado, (a) la relación continua que se hace a la educación inclusiva, con educación especial, como medio para prestar más oportunidades al alumnado con necesidades educativas especiales; y por otro lado (b) ante la necesidad de hacer políticas educativas a favor de la comprensión y el entendimiento entre una sociedad heterogénea.

Todo este concepto y lo que representa llevó a Ainscow, Booth & Dyson (2006) a realizar un estudio en el que se muestran 6 maneras de conceptualizar la inclusión en la actualidad:

- ◌ *Inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales.* Este concepto de inclusión es uno de los más utilizados, aplicando la inclusión con la excusa de

favorecer a los alumnos ACNEE, cuando realmente es una herramienta que se puede utilizar con el conjunto siendo positiva para todo el alumnado.

- ☺ *La inclusión como respuesta a los problemas de conducta.* De nuevo sale a relucir, la utilización de este método para niños supuestamente problemáticos, en este caso de conducta, cuando no se debería focalizar la atención a ese alumnado para evitar engrandecer el problema.
- ☺ *La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión.* Repetidamente volvemos a encontrar con la utilización de la excusión para casos concretos, en este caso con los grupos excluidos. La labor de la escuela es tener una función social, pero en ningún caso buscando ese argumento como única razón para trabajar de manera inclusiva.
- ☺ *La inclusión como la promoción de una escuela para todos.* Esta idea tiene relación con “comprensividad”, como vía para conseguir una escuela para todos, algo muy positivo. Pero, la inclusión debe llegar más lejos, consiguiendo la transformación de los centros, logrando el éxito del alumnado y aumentando su participación.
- ☺ *La inclusión como Educación para todos.* Con esta variable no podemos estar más de acuerdo, pero lo cierto es que hay una serie de matices que hacen que la inclusión tenga aun más fuerza que ese concepto que se centra en los grupos más vulnerables, mientras que la inclusión está más orientada a transformar la educación en su conjunto.
- ☺ *La inclusión como un principio para entender la educación y la sociedad.* No hay un único concepto de inclusión, y en el caso de la inclusión prefiere una escuela en movimiento por encima de cumplir una meta.

2.1.4. Características de la Educación Inclusiva

Como ya hemos mencionado anteriormente, el término inclusión es un concepto muy discutido con múltiples definiciones, todas ellas validas y que reflejan las diferentes concepciones que tiene este método. Pero sin lugar a duda, todas ellas comparten cuatro elementos claves que podrían recoger los pilares fundamentales de la inclusión que para Ainscow & Echeita (2011), son:

- *La inclusión es un proceso,* por el cual se deben buscar mejoras que ayuden al aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad, viendo ésta, como una oportunidad para aprender a vivir con las diferencias, buscando siempre la parte positiva.
- *Inclusión conlleva la asistencia, participación y rendimiento de todo el alumnado.* En este caso vamos a tener en cuenta 3 factores. En primer lugar la *presencia*, que está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases. En segundo lugar con la *participación*, es necesaria la calidad de las experiencias del alumnado, para ello es vital conocer de primera mano cuáles son sus vivencias para poder modificar o cambiar, aquello que sea necesario. Y en tercer lugar, el

rendimiento del alumno, que no se refiere al resultado numérico de los exámenes, sino que trata de poner el foco en los aprendizajes obtenidos y los objetivos superados.

- *La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras*, para ello es necesario que se haga un análisis y una investigación que permitan recopilar la información necesaria para sortear los obstáculos, utilizando también la creatividad, buscando soluciones que permitan superarlo.
- *La inclusión se centra de manera especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo*. Esto implica la responsabilidad moral de buscar soluciones que atiendan especialmente aquel alumnado que pueda estar en peligro de exclusión, asegurando su presencia, participación y tratando que supere los objetivos previstos.

Estas medidas deben de ser tomadas en consenso por parte de toda la comunidad educativa después de estudiar las metodologías más idóneas y beneficiosas para los alumnos y alumnas. Para ello hay que respetar el significado que tiene la inclusión, sin desvirtuar lo que marca y cumpliendo los objetivos establecidos.

2.1.5. Ejemplo de práctica inclusiva. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo no es una actuación de éxito dentro de las comunidades de aprendizaje, pero sí es una práctica que permite trabajar de manera inclusiva.

Para desarrollar esta metodología el alumnado debe trabajar de manera cooperativa y ayudarse cuando se necesiten. El mero hecho de que el alumno trabaje unido, se ayuden entre sí e interrelacionen, les va a permitir obtener unos aprendizajes mucho más enriquecedores. De esta misma opinión es (Huertas y Montero, 2001, citado por Velázquez Callado, 2013, p. 34) que considera que:

“el hecho de poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes con conocimientos y experiencias heterogéneas sería una fuente de desarrollo y aprendizaje más potente que el simple trabajo individual al aumentar la probabilidad de aparición de conflictos entre las estructuras, datos e ideas recogidas y contenidas entre todos los miembros del grupo”.

(pag 34).

No explicar correctamente lo que es el aprendizaje cooperativo, hace que a veces se caiga en la falsa creencia de que en el aula se está trabajando mediante esta metodología, pero lo cierto es que caen en errores al pensar que aprendizaje cooperativo es cooperar. Por todo ello vamos a ver las definiciones que algunos autores hacen sobre el aprendizaje cooperativo para poder afinar un poco más en el sentido que tiene esta herramienta. Según Iglesias Herrera (2013):

El aprendizaje cooperativo se utiliza con alumnos en grupos, entre los que se establece una colaboración, obteniendo de esa manera un aprendizaje. Con ello conseguimos que el

rendimiento del alumnado sea mayor, ya que unidos son capaces de ayudarse unos a otros, mejorando de esta manera, siendo más eficaces y optimizando no solo su nivel académico sino también otros factores como los intelectuales o sociales. (p. 11)

Ovejero (1990) da otro matiz, entendiendo que aprendizaje cooperativo debe basarse en la ausencia de competición y teniendo siempre presente el principio de solidaridad y apoyo mutuo que requiere esta metodología.

Hay muchas definiciones, con significados parecidos y complementarios, pero hay unos principios que deben cumplirse en el aprendizaje cooperativo. Esta es la verdadera definición de esta metodología, ya que si no se cumplen los cinco principios, no se le puede considerar aprendizaje cooperativos.

Los cinco principios fueron diseñados por Johnson y Johnson (1999) y se han establecido de “facto” como las normas que establecen si se está trabajando con aprendizaje cooperativo. Estos principios son:

★ *La interdependencia positiva.* Se refiere a la interrelación entre los componentes del grupo. Ellos deben conocer cuáles son sus funciones y ayudarse cuando otro compañero lo precise.

★ El segundo es la *responsabilidad individual y grupal.* Cada componente debe conocer cuál es la responsabilidad que tiene. Esto es importante para saber su cometido. Es necesario que haya una responsabilidad individual de cada alumno y una responsabilidad grupal, que les obligue a trabajar unidos.

★ El tercero es *la interacción estimuladora.* El alumnado debe trabajar unido y coordinado para conseguir los objetivos planteados. Deben de ser capaces de animarse y motivarse para tener éxito en la actividad a realizar.

★ El cuarto son las *habilidades interpersonales y grupales imprescindibles.* Los alumnos trabajan conjuntamente y organizados, toman decisiones, debaten y resuelven cualquier conflicto que pueda surgir. Así se asegura la participación y la interacción de todos.

★ Por último la *evaluación grupal.* Es importante que haya evaluación, no importa tanto el resultado, sino del proceso seguido, así se podrán corregir aquellos fallos que pudieran haber surgido y mejorar para las veces siguientes.

Aunque puedan parecer muchos principios los que hay que poner en marcha a la vez para que sea aprendizaje cooperativo, lo cierto es que es bastante sencillo y no conlleva una dificultad demasiado grande en comparación con los beneficios que produce. Hay múltiples estudios que así lo certifican. Destacar los de Gavilán y Alario (2010), los cuales demuestran que la cooperación tiene un mejor rendimiento que actuaciones individualistas y mejora la productividad del grupo. “Trabajar en grupo bajo ciertas circunstancias hace que aumente el aprendizaje de los individuos de ese grupo más que si se organizaran de otra forma”.

Según (Martín Pérez, 2012) en su investigación obtiene datos en los que demuestra que si se va por el camino de una escuela inclusiva, se mantiene una importancia a los valores y la cooperación, el individuo dará un salto cualitativo en la mejora de las relaciones sociales.

2.1.6. Tipos de agrupamientos

Hay tres maneras de agrupar al alumnado en el aula, el inclusivo, es el que más vamos a tratar en este proyecto, el homogéneo y el mixto. En la tabla 1 pueden verse las principales características de cada uno de ellos según el proyecto INCLUD-ED (2011):

Modelo homogéneo: Este modelo le veremos a continuación en más profundidad, pero de él podemos decir que es un sistema basado en la separación del alumnado por diferentes niveles de tal manera que el alumnado de cada nivel tenga unas características culturales, académicas, etc., similares; en el que no se dé lugar a la interacción entre personas heterogéneas.

Modelo inclusivo: este sistema que está expuesto en este marco teórico, es radicalmente opuesto al anterior puesto que aquí la clave es juntar a un grupo heterogéneo, personas diferentes que interactúen, compartan, se ayuden, como principal elemento enriquecedor y que les va a permitir obtener mejoras en todos los aspectos.

Modelo mixto: este modelo es el sistema de la educación tradicional. Un aula con un alumnado heterogéneo, en el que cada uno tiene su nivel, pero en el que se homogenizan los contenidos, las ayudas y en el que no se tienen en cuenta las diferencias de los que van más atrasados. El resultado es similar al modelo homogéneo puesto que aunque se tenga un alumnado heterogéneo, lo cierto es que no se presta ayuda al alumno que va retrasado, y si se hace, siempre es fuera del aula ordinaria, por lo tanto el fracaso es similar.

Tabla 1.

-Tipos de Agrupamiento según el proyecto INCLUD-ED (2011)

	MIXTOS (<i>Mixture</i>)	HOMOGÉNEOS (<i>Streaming</i>)	INCLUSIÓN	
Basados en	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados/ Igualdad de diferencias	
Agrupamiento	Heterogéneo	Homogéneo	Heterogéneo	
Recursos humanos	1 profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	Más de un profesor o profesora	
¿Juntos o separados?	Juntos	Separados	Juntos	Separados
	1) Clases con niveles de aprendizaje diversos	1) Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento	1) Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos	2) Desdobles en grupos heterogéneos
		a. agrupaciones del alumnado por nivel en aulas distintas		
		b. agrupaciones del alumnado por nivel dentro de la misma aula		
		2) Grupos de refuerzo y de apoyo separados de su grupo de referencia		

2.1.7. Crítica a los agrupamientos homogéneos desde el proyecto INCLUD-ED

En la enseñanza tradicional se realizan agrupamientos heterogéneos, en la que no se divide al alumnado por capacidades o resultados académicos. Es decir, en la formación de grupos con personas diferentes que sean capaces de enriquecerse mutuamente. En cambio los agrupamientos homogéneos que algunos defienden, en los que se separa por nivel académico como ocurre en la Comunidad de Madrid con el Bachillerato de Excelencia, lo que pretenden es una uniformidad en el currículo, y en definitiva una uniformidad de pensamiento, en el que lo que se hace es segregar al alumnado.

Según (INCLUD-ED, 2011, p. 39), “la definición establecida por la Comisión Europea sobre agrupamiento homogéneo (*streaming*), consiste en adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar”. Esto tiene unas consecuencias que se agrupan en cuatro grandes áreas tal y como pueden verse en la *tabla 2*, en la que se muestran algunas de las conclusiones obtenidas con motivo de la utilización de los grupos homogéneos en el aula.

Las cinco grandes áreas según INCLUD-ED (2011) son:

- ∴ *El aprendizaje*: en los grupos homogéneos el aprendizaje es mejor. El alumnado que está en los grupos más lentos reciben una instrucción de peor calidad, y más lenta porque se considera que es hasta donde pueden llegar. Además los contenidos son inferiores a los del

resto porque se entiende que con que sepan eso es suficiente teniendo en cuenta su nivel. Esto provoca que el contenido esté muy empobrecido con respecto al resto y crea un desnivel importante entre lo que aprenden unos y otros. Además de eliminar cualquier tipo de motivación en el alumnado que se encuentra en estos grupos. El profesorado tiende a exigir mucho a los de niveles altos y a infravalorar a los de niveles bajos, que en la mayoría de ocasiones es alumnado de familia humilde, que están en ese grupo por decisión del centro o profesorado sin contar con la opinión de los padres y las madres. Por lo tanto todo esto perjudica al alumnado, hay trabajos (INCLUD-ED, 2011; Oliver y Gatt, 2010) en los que se reconoce que aquellos centros en los que se hace esa segregación más tardía, suelen ser en los que las diferencias entre el alumnado es menor. En la misma línea se encuentran Vargas y Flecha, (2000), al considerar que al establecer este tipo de agrupamientos, la diferencia entre los que tiene más rendimiento académico y los que tienen menos cada vez es mayor. Por lo tanto hacer estas separaciones lejos de beneficiar a los del nivel bajo, provocan mayor diferencia entre ambos niveles, en perjuicio claramente de aquellos que están en posiciones más bajas, puesto que con este sistema se potencia a los del nivel alto y se merman las posibilidades de los demás.

- ∴ *Las expectativas del alumnado y su autoestima:* parece obvio que una persona siempre quiere estar en el lugar más alto, porque eso da un estatus mayor. Esto provoca que el alumnado del nivel alto, esté más motivado, esté contento y orgulloso de su estado. En cambio aquellos que se encuentren en niveles bajos, tendrán una autoestima bajo, escasa motivación, complejo y en muchos casos burlas y mofas de sus compañeros, por estar en ese grupo. de esta misma opinión son (Oliver y Gatt, 2010, p. 283), al manifestar que “al considerar que el alumnado de menor nivel, sufre la estigmatización de su grupo de iguales y del profesorado, con las consecuentes repercusiones que ello conlleva en sus procesos de aprendizaje”.

Las expectativas, la autoestima y la motivación son elementos fundamentales para que el alumnado se sienta bien y con ganas de trabajar y aprender, sino los tienen, difícilmente estará a gusto, y para lo único que servirán es para que el alumnado se sienta peor y tenga más obstáculos en su camino.

- ∴ *La influencia de los compañeros en el aprendizaje:* En este caso al estar separados por niveles de aprendizaje, la interacción y el contacto con el resto de compañeros y compañeras del aula no tendrá ningún efecto positivo sobre el alumno o alumna, puesto que son todos del mismo nivel. En un grupo heterogéneo sería muy enriquecedor y todos saldrían beneficiados, pero con esta situación la influencia de unos sobre otros en cuanto al aprendizaje, es nula.

- ∴ *La movilidad entre niveles académicos:* Según INCLUD-ED (2011), se ha detectado que:

Los cambios descendentes de nivel y el abandono escolar son más frecuentes entre chicas y entre el alumnado de mayor edad y también entre quienes tienen menor nivel de renta. En el caso del alumnado que ya se encuentra en situación de riesgo, estos factores incrementan las probabilidades de descender de nivel o de abandono escolar. (p. 43)

Los cambios entre niveles no son bien vistos por el alumnado cuando estos se refieren a bajar de nivel. En la mayoría de los casos no creen estar en el nivel que de verdad les corresponde. Esto provoca descontento en el alumnado y sensación de impotencia, puesto que en la mayoría de los casos no existe la movilidad voluntaria de alumnos y alumnas, sino que es el profesorado el que decide el nivel o los cambios que deben producirse.

∴ *El perjuicio que la formación de grupos homogéneos supone para el alumnado con características concretas:* En términos generales el alumnado cuyas familias tienen un nivel socio-cultural bajo, son de otras culturas o sus resultados académicos previos no son buenos, favorecen a la implantación de los grupos homogéneos. Esto les repercute negativamente en su aprendizaje, sobre todo al alumnado de otras culturas, que se le impide integrarse junto al resto del alumnado autóctono.

Por lo tanto sobre este asunto INCLUD-ED, (2011), concluye que algunos colectivos corren el riesgo de verse más afectados que otros por este tipo de agrupamientos. Además impide la interacción y el manteniendo de relaciones positivas entre los diferentes grupos étnicos, reduciendo la posibilidad de que haya relaciones interculturales. Tampoco mejora el rendimiento ni las expectativas del alumnado desfavorecido, más bien todo lo contrario. Por todo ello puede afirmarse que la reducción de los grupos homogéneos favorecería al aumento de oportunidades de aquellos que más lo necesitan.

Tabla 2.

Efectos de los agrupamientos homogéneos según INCLUD-ED (2011).

1. EFECTOS SOBRE EL APRENDIZAJE	El agrupamiento homogéneo no aumenta, y, en todo caso, hace disminuir el rendimiento general de la totalidad de los alumnos y alumnas en aquellos centros escolares en los que se implanta.
	El agrupamiento homogéneo incrementa las diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto a rendimiento.
	Los alumnos y alumnas con mejores resultados se benefician, o su rendimiento no se ve afectado por el agrupamiento homogéneo.
	El agrupamiento afecta negativamente al aprendizaje y el rendimiento del alumnado que obtienen peores resultados, dado que rebaja el nivel de contenidos y la dificultad de los materiales, y reduce el tiempo empleado en actividades de instrucción.
	El agrupamiento homogéneo incrementa el riesgo de abandono escolar.
	El agrupamiento homogéneo hace disminuir las oportunidades de aprendizaje y rendimiento del alumnado, al reducir tanto la calidad como el ritmo de aprendizaje.
2. EFECTOS SOBRE LAS EXPECTATIVAS DEL ALUMNO Y SU AUTOESTIMA	El agrupamiento homogéneo reduce las expectativas de los grupos con menor nivel de rendimiento.
	El agrupamiento homogéneo hace disminuir la autoestima académica y la confianza en la propia capacidad.
	El agrupamiento homogéneo contribuye a la segregación, la clasificación, la estigmatización y la estratificación social.
3. INCIDENCIA SOBRE EL EFECTO DE LOS COMPAÑEROS Y COMPAÑERAS EN EL APRENDIZAJE	El agrupamiento homogéneo disminuye las posibilidades de aprendizaje y de rendimiento del alumnado, dado que reduce el efecto positivo que los y las estudiantes con mejor rendimiento tienen sobre aquellos y aquellas con menor nivel de aprendizaje.
4. EFECTOS SOBRE LA MOVILIDAD ENTRE NIVELES	El agrupamiento homogéneo reduce las posibilidades de movilidad hacia niveles superiores y disminuye la satisfacción relacionada con la pertenencia a un grupo.
5. ¿QUIENES RESULTAN MÁS PERJUDICADOS?	El alumnado perteneciente a grupos más vulnerables tiene mayor probabilidad de ser asignado a los grupos de nivel inferior.
	La segregación de niños y niñas con discapacidad no mejora su aprendizaje, sino que su aprendizaje disminuye en los grupos segregados.

2.2. Aprendizaje dialógico

El aprendizaje dialógico como veremos a continuación es una herramienta inclusiva. Este modelo de aprendizaje está basado en el diálogo y la interacción entre los iguales. Eso es lo que precisamente, les hace aprender mutuamente mediante el intercambio de opiniones y de ideas que permiten obtener dicho aprendizaje.

2.2.1. Surgimiento del aprendizaje dialógico

Este aprendizaje surge tras muchos años de observación y análisis en los que diferentes investigadores se dan cuenta de que las personas aprenden aunque no acudan a la escuela, de que ésta no tiene el monopolio de la enseñanza. A través de la interacción y del diálogo, son capaces de asumir una gran cantidad de aprendizajes. Esas experiencias les permiten conocer muchas cosas que incluso no son aprendidas en la escuela. Así surge la necesidad de llevar esa metodología a la escuela, consiguiendo un aprendizaje académico a través del diálogo, siendo éste

mucho más enriquecedor y permitiendo que el alumnado en su conjunto mejore la calidad del aprendizaje.

El aprendizaje dialógico lo enuncia Freire (1968/2007), diciendo que hay una educación bancaria que es introducir contenidos en los estudiantes a modo de hucha, y él propone como alternativa una educación dialógica donde el diálogo entre los participantes es la clave de los aprendizajes, ya que a través de esa vía se aprende en relación con la vida de los participantes.

Posteriormente Flecha (1997) cuenta su experiencia en la escuela de La Verneda, y en la introducción del libro se enuncia por primera vez los siete principios que tiene el aprendizaje dialógico que veremos más adelante.

2.2.2. Definición de aprendizaje dialógico

Aprendizaje dialógico, viene de diálogo que es “el uso interactivo, por parte de las personas, de todo tipo de lenguaje” (Soler y Flecha, 2010, p. 371). Por lo tanto no se está asegurando un aprendizaje, en el que la imposición o la asimilación y aceptación de algo no van a ser participes de este aprendizaje, puesto que plantea el diálogo, la conversación, la negociación y el intercambio de ideas; como medio de aprendizaje.

La concepción dialógica del aprendizaje incluye y supera la conductista y la constructivista (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008). Mientras el conductismo centraba en que un estímulo adecuado daría el aprendizaje deseado, el constructivismo ponía el énfasis en los procesos personales de asimilación y acomodación. Por el contrario, el aprendizaje dialógico, es el derivado de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas (Reca Fernández, 2013).

La comunicación entre personas en una vía fundamental de construcción de significados (Pérez Gómez, 2008). Hoy en día se sabe que el proceso de aprendizaje de todas las personas depende de la coordinación entre todas las actividades que se llevan a cabo en los distintos contextos en los que participamos. Es decir, que el aprendizaje dialógico rompe con lo anterior al considerar imprescindibles las opiniones de todos y no únicamente las de uno mismo. Podemos encontrarnos con personas de diferentes culturas, pero eso no significa que sean superiores o inferiores ya que todas pueden aportarnos aprendizajes, independientemente de sus habilidades, facultades o conocimientos. Esto es porque la validez está en los argumentos y no en las posiciones de los participantes (Aubert et al., 2008). Es importante que el maestro comience a tomar conciencia de estos cambios, y comience a plantearse que en la sociedad actual la autoridad no proviene de la posición, sino de la demostración, a través del diálogo, de sus capacidades para que el alumnado aprenda (Barba, 2007; Barba, 2009).

Un ejemplo de la necesidad de diálogo y no de autoridad son las comunidades de aprendizajes, en donde los maestros y maestras, entienden la autoridad como una potencialidad para generar diálogo y acción en el centro educativo. Así, abren la escuela a toda la comunidad,

permitiendo no solo que todos participen, sino que además sean parte importante en la toma de decisiones. Esto sería el aprendizaje dialógico frente a las pretensiones de poder, que tendrían otro tipo de aprendizajes. Ese es el caso de las perspectivas postmoderna y/o postestructuralista y/o deconstruccionista basadas en la negación del diálogo, considerando que el diálogo y el acuerdo no son mejores que la guerra y los conflictos. Además consideran que todas las relaciones están creadas con pretensiones de poder. Por ello es necesario revelarse contra eso y demostrar que el diálogo es mucho más fuerte y positivo que la imposición y la violencia (Vargas y Flecha, 2000). En cualquiera caso, no todo está logrado ya que la utilización del diálogo no siempre tiene intenciones positivas, según Sordé y Ojala (2010) el diálogo puede ser utilizado con diversos objetivos, destacando tres de ellos: (a) basado en la extracción de información con fines poco claros; (b) haciendo participe a personas sin contrastar las interpretaciones con el bagaje científico acumulado; y (c) con la intención de fomentar el diálogo igualitario entre las personas participantes, para interpretar la realidad social con el objetivo de vencer las desigualdades.

2.2.3. Principios del aprendizaje dialógico

En diferentes textos (Aubert, et al., 2008; Aubert, Duque, Fisas, & Valls, 2004; Flecha, 1997), podemos encontrar los siete principios que ayudan a definir el aprendizaje dialógico:

△ *Diálogo igualitario*: Este concepto es básico en el aprendizaje dialógico. Es necesario que todos los participantes opinen y muestren sus preferencias, pero tan importante es que cualquiera opine, como que se tenga en cuenta su posición. De nada sirve lo uno sin lo otro. Ahí está la clave de este principio, en escuchar y dialogar entre los iguales, sin valorar como superior o inferior a nadie; por su nivel cultural, su etnia, su estatus, o cualquier otro baremo. Todas las opiniones tienen la misma validez, y todas son respetadas y contempladas por el conjunto de las personas que estén participando en el diálogo. Solo así se estará cumpliendo este principio, indispensable para hablar de aprendizaje dialógico. Según (Sordé & Ojala, 2010, p. 389), “fomentar el diálogo igualitario entre personas, es necesario para interpretar la realidad social con el objetivo de superar las desigualdades”

△ *Inteligencia cultural*: El aprendizaje dialógico requiere una nueva concepción de la inteligencia que contemple la pluralidad de dimensiones del aprendizaje y de la interacción humana.

Los conocimientos pueden adquirirse a través del aprendizaje escolar, que es mucho más abstracto e intangible; o a través de otras situaciones en las que predominan el diálogo o las habilidades prácticas. En ese aspecto hay que diferenciar entre aprendizaje académico, que se referiría al que se adquiere en la escuela; y el aprendizaje práctico, que se adquiere gracias a las vivencias de uno mismo. Por lo tanto hay diferentes vías para llegar al conocimiento y el hecho de llegar a través de la práctica o el diálogo, no es sinónimo de incultura por no haberse adquirido en la escuela. Por ello, surge una tercera, la inteligencia

cultural, que es aquella que se consigue a través de las habilidades comunicativas y el diálogo. Además tiene una ventaja junto a la práctica, y es que todas las personas tenemos capacidad innata para comunicarnos y dialogar, por lo que todos tenemos inteligencia cultural. En cambio la inteligencia académica se reduce a aquellas personas que hayan acudido al colegio.

Ante esta realidad, lo cierto es que la sociedad, valora muy por encima, a la inteligencia académica, excluyendo a la práctica o cultural. Mientras que el aprendizaje dialógico considera igual de importante las tres, a la vez que considera importante favorecer la transferencia de unas a otras. El acercamiento al conocimiento a través del diálogo, permite desarrollar nuevas estrategias en la que los estudiantes dialoguen y compartan conocimientos. Esto hará que compartan una mayor cantidad de habilidades y tengan las mismas oportunidades consiguiendo así el éxito de todos, puesto que se estará obteniendo el máximo potencial de todos ellos.

△ *Igualdad de diferencias*: Nuestro sistema educativo, con el afán de obsesionarse con la igualdad, lo que ha hecho es provocar más desigualdad. No hay mayor desigualdad que tratar a todo el alumnado por igual, y eso es lo que está ocurriendo. Queriendo potenciar la igualdad, lo que se ha conseguido es todo lo contrario. En vez de tratar de respetar la diversidad, manteniendo nivelado el aprendizaje cultural, académico y práctico, lo que se ha hecho es subir el listón académico a aquellos alumnos que les va bien y bajárselo a los que van peor, provocando una gran desigualdad y agravándola aún más cuando se decide segregar a aquellos cuyo aprendizaje académico es más bajo (Vargas & Flecha, 2000).

La verdadera igualdad es respetar las diferencias, no solo étnicas, culturales, intelectuales, académicas, etc., permitiendo que cada persona cree su personalidad libremente sin ninguna imposición o discriminación.

△ *Dimensión instrumental*: Hay un gran consenso en la necesidad de que las personas adquieran unos conocimientos instrumentales, como base para su desarrollo. Evidentemente es positivo el aprendizaje académico, al igual que es necesario el práctico o el cultural. Pero el error es pensar que los contenidos de las materias instrumentales deben hacerlo los expertos, aludiendo a una falta de conocimientos de la sociedad, ya sean familiares o alumnos. Lo cierto es que desconocen en profundidad las materias, pero conocen a la sociedad y a través de la experiencia saben lo que es mejor para que aprendan sus hijos en la escuela, cuáles son sus necesidades y lo que la sociedad les va a exigir. Por lo tanto sería necesario que se contara mucho más con la comunidad educativa, para que todos fueran participen de verdad de la educación. Familia y escuela están condenados a entenderse y a realizar un trabajo común. (Bolívar, 2006).

△ *Creación de sentido*: La educación hasta no hace mucho ha servido para adoctrinar al alumnado, de esa manera se le podía controlar y dirigir. En las últimas décadas esto ha

cambiado, y la sociedad también; somos más libres y la sociedad es más heterogénea y plural. Los medios de comunicación, el acceso a una gran cantidad de información y el intercambio de opiniones e ideas a través del diálogo han propiciado ese cambio. Las personas son más críticas y la educación ha contribuido a ello. Las desigualdades y los estereotipos deben ser eliminados gracias a la educación, consiguiendo un mundo mejor y más libre, en el que se respeten todas las opciones. Gracias al aprendizaje dialógico, todo esto es posible permitiendo una apertura y una enorme cantidad de visiones y opiniones diversas que enriqueces, ayudan a pensar, y en todo eso colabora la educación a través del currículo oficial, como el currículo oculto.

△ *Transformación:* La pedagogía crítica no solo es capaz de analizar la situación social y exponer todo lo que no funciona correctamente, sino que además es capaz de buscar soluciones. Para ello debe transformar aquello que camina hacia la desigualdad y en perjuicio de la mayoría, para posibilitar una sociedad en igualdad de oportunidades. Una de esas medidas es conseguir que el alumnado exponga el máximo de su potencial como instrumento de transformación.

Es necesario que el aprendizaje dialógico transforme, y facilite la relación entre las personas y su entorno. A través del diálogo se ayuda al entendimiento, se motiva y se consigue que se planteen muchas cosas que favorezcan a la transformación de los sujetos, y a través de ellos, a la sociedad.

Muchas de las desigualdades sociales, no se producen dentro de la escuela, por ello es necesario que el aprendizaje dialógico no influya solo en las instituciones educativas, sino fuera de ellas, que es donde es más necesario, porque es donde tiene el origen la mayoría de las desigualdades y de los problemas sociales.

△ *Solidaridad:* El aprendizaje dialógico promueve acciones y comportamientos solidarios. Un currículo dialógico debe ser capaz de analizar todas las desigualdades existentes, tratando de poner solución a todas ellas, combatiéndolas, para evitar que vuelvan a reproducirse.

La solidaridad como valor educativo se consigue solamente a través de su práctica, a través de las interacciones que desarrollamos en el aula trabajándolo en el día a día por parte del profesorado y se da cuando existe la convivencia multicultural, y no cuando se le considera a la diversidad, como algo negativo y dañino.

La diversidad puede lograr un enriquecimiento en las personas, ya que permite conocer a personas muy diferentes, lo que favorece a que el alumnado se convierta en más libre y tolerante.

Compartiendo procesos de aprendizaje en lugar de separar de forma competitiva al alumnado también se fomenta la solidaridad, para desarrollar conocimientos y herramientas y permite estar más capacitado, más interesado y más motivado.

También es sinónimo de solidaridad cuando los aprendizajes son inclusivos, eliminando cualquier resto de competencia, ya que se produce un intercambio de conocimientos y aprendizajes consiguiendo un progreso en el conjunto del alumnado, favoreciendo a que los que van más aventajados presten su ayuda a los que no lo van tanto.

2.3. Las comunidades de aprendizaje

2.3.1. Introducción

Para trabajar de manera inclusiva hay que cumplir una serie de factores que ya hemos explicado anteriormente en el punto 2.1. La comunidad de aprendizaje es un sistema educativo inclusivo, que se basa en los principios del aprendizaje dialógico expuestos en el apartado 2.2. A continuación vamos a definir que son las comunidades de aprendizaje, como funcionan y las medidas de éxito que se implementan.

2.3.2. Comunidades de Aprendizaje

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje fue impulsado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades CREA, de la Universidad de Barcelona. En esta ciudad es donde está el germen de esta metodología, en la Escuela de Personas Adultas La Verneda-San Martí de Barcelona. En un primero momento se aplicó en escuelas de infantil, primaria y secundaria. En la actualidad hay una red de comunidades de aprendizaje por toda la geografía española (Folgueras Bertomeu, 2011; Valls, 2000).

Las comunidades de aprendizaje surgen ante la necesidad de dar solución a los problemas de la educación desde un marco inclusivo, en el que se respeten las diversidades, y en el que estas sean una oportunidad para aprender y no una razón para separar (Elboj & Oliver, 2003).

Es necesario aportar herramientas que nos permitan construir una Sociedad del Conocimiento para todos y todas. Éste es precisamente el objetivo de las comunidades de aprendizaje, apostando por la superación de la exclusión social en la que todos tengan las mismas oportunidades, en función de las necesidades que se tengan. Para Elboj y Oliver (2003), las comunidades de aprendizaje surgen ante la necesidad de investigar y descubrir elementos que promuevan la igualdad educativa y social teniendo en cuenta la diversidad. Con ello se busca un cambio en la práctica educativa que permita responder de forma igualitaria a los retos y necesidades que nos plantea el mundo actual. La sociedad es diversa, y fruto de esa diversidad, contamos con personas de diferentes estatus y condiciones académicas y sociales que a veces les impide enfrentarse en igualdad de condiciones a los problemas. La consecuencia de esto es que tienen menores posibilidades que otras a la hora de adquirir unos conocimientos y una educación. Por ello es necesario contar con el apoyo de toda la comunidad educativa, no solo de los padres y madres y profesorado. Es necesario que el alumnado sea participe, pero también la sociedad en su conjunto,

ya sean las asociaciones vecinales, los clubes deportivos y todas aquellas instituciones y asociaciones que formen parte del entorno (Valls, 2000).

Una de las claves de comunidades de aprendizaje es generar un clima con altas expectativas, para conseguir que el alumnado tenga una alta motivación y consiga desarrollar al máximo sus capacidades; con el esfuerzo como parte fundamental para lograrlo, pero contando con toda la ayuda que el alumnado pueda necesitar, teniendo en cuenta la diversidad existente (Fullan, 2011).

Una definición muy completa sobre las comunidades de aprendizaje es la que realiza Valls (2000), refiriéndose a ellas como “un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios en el aula” (p. 226).

Las comunidades de aprendizaje tienen en común unas características comunes, que recogen Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2002) en cinco claves metodológicas que son:

- Existencia de una participación activa en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro por parte del alumnado, con el apoyo del profesorado así como de toda la comunidad educativa.
- La centralidad del aprendizaje, consiguiendo que todas las personas logren alcanzar el máximo de sus capacidades.
- El aprendizaje y la formación es compartido por toda la comunidad educativa, convirtiéndose en un núcleo importante del centro. Además de priorizarse las tareas relacionadas con la autonomía, la convivencia, el pensamiento libre; como pueden ser, el razonamiento, las habilidades, el lenguaje...
- Tener unas altas expectativas positivas que permitan maximizar los objetivos y los medios, potenciando superlativamente las capacidades del alumnado. Esto motivará a una mayor confianza de la comunidad educativa en sus posibilidades para aprender y ayudar.
- Hay una evaluación continua de los participantes, que examina el progreso permanente. Es importante reconocer los progresos, pero también saber corregir los fallos que permitan superarlos.

2.3.3. Fases para la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje

Valls (2000), recoge las siete fases de una comunidad de aprendizaje, siendo estas:

■ Fase de sensibilización

En esta fase se trazan las líneas generales del proyecto entre todos los miembros de la comunidad educativa. Se debe analizar el contexto social y los modelos educativos que se desean. Por otro lado se produce la formación del profesorado y de aquellos miembros de la comunidad escolar que se presten voluntarios a ello. Esta fase, tiene un periodo de formación de 30 horas, entre familias y profesorado, llegando a un mes esta etapa. Para ello hay que tener en cuenta dos cuestiones: las sesiones de trabajo y la formación general del claustro.

- *Sesiones de trabajo.* Estas sesiones se llevaran en los días y horarios que decidan los participantes y se realizaran conjuntamente entre toda la comunidad educativa, incluyendo alumnado si fuera posible. En ellos se trataran diversos temas como: una explicación general del proyecto, fases y sistemas de aplicación; análisis de la sociedad de la información, aplicación en la zona y consecuencias educativas; análisis del origen del modelo de comunidades de aprendizaje que se encuentra en el centro de personas La Verneda-Sant Martí; análisis de la transformación del centro en comunidad de aprendizaje; situaciones de desigualdad educativa, resultados de los modelos alternativos; sesión específica de análisis de las necesidades de formación.
- *Formación general del claustro.* En este aspecto se va a trabajar en la formación del profesorado, a nivel organizativo, pedagógico y curricular, aunque no se niega la asistencia del resto de la comunidad educativa. Aquí se van a tratar: la organización del profesorado y el centro; la atención a la diversidad, situación y necesidades de los diferentes colectivos de la escuela; formación que se está impartiendo; quien acude y quien no a la escuela; los horarios del alumnado, la formación como resultado de muchas influencias, relación con las familias; utilidad del voluntariado y reflexión general sobre el papel del profesorado.

■ Fase de toma de decisión

Esta es fase es donde se toma la decisión de seguir adelante o no con el proyecto, para ello tiene que existir un gran debate que culmine con la votación, en la cual al menos el 90 % de cada uno de los estamentos del centro debe votar favorablemente, es decir existir un absoluto consenso entre el profesorado, equipo directivo, la asamblea de padres y madres y el Consejo Escolar. Además la consejería de Educación de la Comunidad Autónoma a la que pertenezca el centro educativo, debe dar apoyo a esta experiencia, y de un estatus propio con autonomía pedagógica suficiente.

Este periodo también sirve para asimilar los conocimientos adquiridos en la anterior fase, y como paso previo al inicio del proyecto. Además tiene una duración de un mes máximo para realizar todos los debates y consultas precisos para su aprobación.

■ Fase del sueño

Una vez que la comunidad educativa está formada, llega el momento de soñar, de imaginar la escuela que desean, sin ninguna limitación y tratando hacer realidad lo máximo posible

Esta fase tiene una duración de unos tres meses y en ella encontramos 4 partes:

- *Reunirse en grupo para idear el centro educativo que se desea.* En esta sub-fase, cada colectivo de la comunidad educativo se une por separado para mostrar sus sueños. Se reúnen fuera del horario escolar y unen los sueños de cada uno y componen el conjunto de sueños de su grupo colectivo, que posteriormente se presentará junto al resto de colectivos donde posteriormente se decidirán cuales son los prioritarios, pero eso es algo que hace en el siguiente paso.
- *Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar.* Las diferentes sensibilidades de la comunidad educativa tendrá una serie de aspiraciones. Es necesaria la negociación y el acuerdo entre todos, para conseguir un suelo común en el que se vean colmadas las expectativas de todos los grupos que conforman la comunidad.
- *Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje.* En cada momento se tendrá en cuenta cada elemento del sueño como factor educativo inclusivo que motiva la participación y en cómo se puede desarrollar en el centro.
- *La decisión y el sueño, todo empieza a cambiar.* Es el momento clave del proceso, ya no hay vuelta a atrás y empiezan a verse las primeras consecuencias de los cambios introducidos. Las familias colaboran, el horario cambia y se amplía, aparecen los voluntarios y voluntarias, en definitiva la comunidad de aprendizaje empieza a andar dando sus primeros pasos, funcionando como tal.

■ Fase de selección de las prioridades

Aquí se va a buscar información sobre todo lo relacionado con el centro. Se va a estudiar, planificar y una vez que todo esté pensado se van a elegir una serie de prioridades que son las que primero serán llevadas a cabo, sin descartar otras, simplemente logrando una organización que permita ordenar toda la información para poco a poco ir trabajando con ello, de ahí la necesidad de marcar unas prioridades. Todo esto se decide en un periodo compuesto por varios apartados y dura unos 3 meses:

- *Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.* La información que hay que buscar está relacionada con: el centro educativo, información de su historia, visión desde el exterior, medios que dispone, edificio, instalaciones, y todo aquello que sea relevante y pueda condicionar; el profesorado, formación y especialidades; personal administrativo, tenerles en cuenta y conocer sus puntos fuertes; el alumnado, conocer el número, niveles, resultados, actitudes, etc; las familias, cultura, idiomas,

actitudes, predisposición para colaborar en la escuela, etc; el entorno, conocer todo aquello ajeno a la comunidad educativa y que pueda influir.

- *Análisis de los datos obtenidos.* Los datos obtenidos se comparten y se debaten hasta que se realiza un análisis común entre todos, para posteriormente eliminar aquello que sobre, mejorar lo que sea necesario y mantener lo que sea del agrado de la comunidad educativa. En definitiva lo que se hace es una comparación entre el análisis y el sueño.
- *Selección de prioridades.* En este apartado es necesario que se atiendan a las necesidades más próximas en el tiempo priorizando sobre otras que podrán realizarse más tarde. Esto provoca la realización de los cambios que se hayan decidido entre todos; establecer las prioridades más inmediatas; empezar a realizar acciones; pensar en las prioridades a medio plazo y por último pensar los proyectos a largo plazo, o sea todo el proceso de cómo realizar el sueño.

Para la realización de todo ello, es necesario el máximo apoyo y colaboración de la administración, de las familias, de los voluntarios, profesorado, porque habrá muchos obstáculos que habrá que salvar y muchas cosas inesperadas que habrá que solucionar, pero entre todos y con la colaboración de todos será más fácil resolverlo.

■ Fase de planificación

En esta fase va a tener lugar el diseño de las comisiones de trabajo. Deben ser grupos heterogéneos, formados por diferentes miembros de la comunidad educativa. En ellos se va a llevar a trabajar para dar forma al plan de acción de cada prioridad. Esto llevará en torno a dos meses y tendrá dos partes a tener en cuenta:

- *Formación de las comisiones por prioridades.* Se forman tantas comisiones como prioridades se consideren necesarias. Estas comisiones deben estar compuestas por todos los estamentos de la comunidad educativa, profesores, familias, alumnado, asociaciones de la zona y asesores para trabajar las diferentes prioridades, que pueden ser de todo tipo y que dependiendo de las que haya existirán más o menos comisiones en función de las necesidades que haya.
- *Activación del plan de acción.* En este punto cada comisión elabora sus propuestas y debe presentarlas a los órganos del centro. Desde ese momento cada comisión se encarga de realizar los cambios que considere oportunos. Es decir, en esta fase ya se funciona como comunidad de aprendizaje aunque esté en construcción, pero ya se trabaja como marca esta metodología aunque aun deba haber muchos cambios hasta completar los cambios necesarios.

Para la consolidación del proyecto es necesaria la continuidad de los equipos directivos que garanticen los proyectos ya iniciados. Además es necesario ir realizando mejoras constantemente

que no caigan en el inmovilismo y el conformismo, por ello es necesaria la puesta en marcha de mejoras continuamente que aseguren el perfeccionamiento de la comunidad y la mejora de todos.

■ Fase de investigación

Es necesario buscar alternativas que hagan mejorar la educación. Para esto es preciso pasar por un proceso de investigación, en el que se propongan y se lleven a cabo nuevas actividades que permitan desarrollar nuevos aprendizajes con el objetivo de buscar elementos innovadores que mejoren el sistema. Posteriormente habrá que evaluar los cambios obtenidos y un periodo de puesta en común de todas las experiencias en las aulas y analizar los resultados obtenidos con el fin de sacar conclusiones que ayuden a mejorar el aprendizaje del alumnado.

En esta fase dentro de las nuevas actividades y proyectos innovadores que se ponga en marcha están los grupos interactivos, que trataremos más adelante de manera específica y que tienen como objetivo que el alumnado trabaje en grupo, con el apoyo de voluntarios que pueden ser familiares y en el que haya interacciones y cooperación que ayude a que todos mejoren de manera inclusiva.

■ Fase de formación

Es necesaria una formación específica en función de lo que se requiera en cada momento. Aunque ya hayan tenido una formación para conocer cómo funciona una comunidad de aprendizaje y los objetivos que se pretenden, es necesario que haya una formación continua en el tiempo que permita a la comunidad educativa actualizarse en sus conocimientos y permita que se desarrollen nuevas actividades y nuevos proyectos, y para ello es necesaria una formación constante de todos ellos. Esta formación puede estar destinada al conocimiento de un tema concreto que sea sobre minorías étnicas, alumnos ACNEE, aprendizaje multinivel.

En la actualidad los centros de formación tienen diferenciados los contenidos que se da a las familias, al profesorado, etc., de manera que cada sector se encarga de una cosa diferente. En cambio las comunidades de aprendizaje lo que pretenden es que haya centros en los que la formación sea igual para todos, de esa manera habrá un aprendizaje global e integral para todos en los que no solamente el profesora conozca cuestiones relacionadas con la pedagogía, sino que todos reciban la misma información.

■ Fase de evaluación

Es necesaria una evaluación continua que nos permita conocer cuáles son los objetivos que se han logrado y cuáles han sido los logros obtenidos, para ello no solo es precisa una evaluación constante y permanente, sino que también es necesaria la comparación con experiencias similares para conocer de una manera imparcial como ha sido de positivo el proyecto para la comunidad educativa.

2.4. Actuaciones de éxito en la educación inclusiva

Las actuaciones de éxito son aquellas medidas que se utilizan para poner en práctica la educación inclusiva. A través de ellas nos aseguramos estar trabajando de manera inclusiva.

Son las tertulias dialógicas, los grupos interactivos, formación de familiares, participación activa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos y formación dialógica del profesorado; y serán explicadas a continuación, aunque explicaremos con más énfasis los grupos interactivos pues que han sido parte central de la investigación.

2.4.1. Tertulias dialógicas

Las tertulias dialógicas nacieron al igual que las comunidades de aprendizaje, en el centro de educación de adultos de La Verneda San Martín de Barcelona. Surgió ante la necesidad de contar con actividades que provocaran la interacción de los participantes, el intercambio de información y opiniones Comunidades de Aprendizaje (2014). De esta manera poco a poco las tertulias se han ido extendiendo de manera considerable. Suele ser una medida de éxito utilizada en las comunidades de aprendizaje, pero pudiéndose llevar a cabo de manera aislada. Cuando hablamos de manera aislada, no se refiere a que por sí sola sin ningún otro refuerzo inclusivo se vaya a cambiar la educación, pero sí que desde luego va a conseguir mejoras importantes si se implementan con otras situaciones de éxito.

Las tertulias dialógicas tienen dos características que deben ser respetadas (Flecha, 1997). La primera es que la actividad en la que se trate sea un proceso dialógico; y la segunda, que se utilice una lectura clásica universal. La utilización de clásicos universales aportan conocimientos, mejora el vocabulario, mejora la calidad de la literatura, mejora la comprensión de la situación histórica; y en definitiva los que marcan historia en las diferentes culturas, constituyéndose referentes culturales de primer orden para comprender y reflexionar sobre el mundo (Pulido y Zepa, 2010).

El procedimiento para Valls, Soler y Flecha (2008), consistirá en elegir la lectura con la que se va a trabajar, siempre siendo clásicos universales originales o una adaptación. Cada alumno y alumna lee la parte del texto que se ha acordado y cuando se haga la tertulia en el aula, habrá un moderador que se encargará de ordenar el debate, es decir, conceder los turnos de palabra y dirigir la actividad. Podrá ser un voluntario, el propio maestro e incluso algún alumno no pudiendo mostrar ni imponer su opinión. De igual manera habrá un secretario, que será quien tome acta de lo ocurrido, esta labor será realizada por un voluntario o por el maestro. La actividad tendrá una duración aproximada de una hora, y el alumnado irá interviniendo cuando lo considere para leer la frase seleccionada y opinar sobre lo que ha leído, o establecer un debate en el que cada uno muestra su punto de vista, produciéndose así un gran número de ideas sobre la lectura

con diferentes interpretaciones que van a hacer de la sesión un acto de libertad, aprendizaje y de pasión por la lectura.

Según Martínez González y Gómez Gutiérrez (2013), la lectura dialógica fomenta la comprensión, hace que se profundice en sus interpretaciones literarias y permite reflexionar de manera crítica sobre la vida y la sociedad a través del diálogo entre iguales con el resto de lectores. Se produce una transformación personal y social. Es un proceso en el que no cuenta cada uno lo que ha leído, sino que se dialoga y se intercambian ideas y opiniones, haciendo de una simple lectura, todo un acto dialógico e inclusivo en el que cada aportación suma y nadie sobra.

Las tertulias dialógicas no tienen porqué ser sobre un tema concreto, sino que pueden ser de diferentes tipos como: tertulias musicales dialógicas, tertulias dialógicas de arte, tertulias matemáticas dialógicas, tertulias científicas dialógicas, etc.

2.4.2. Grupos interactivos

Los grupos interactivos es una medida de éxito tal y como hemos apuntando anteriormente. Para su puesta en práctica es necesario que haya disposición y compromiso no solo por parte del alumnado y profesorado sino también por los familiares, ya que son parte importante en esta metodología. La participación de personas adultas, ayuda a los niños en los grupos interactivos, aumentando su concentración y motivación, reduciéndose de esta manera la conflictividad y las discusiones Oliver y Gatt (2010).

Los grupos interactivos son una práctica de inclusión que logra la mejora en los aprendizajes y la participación de todo el alumnado, incluido el alumnado con necesidades educativas especiales. En los grupos se provoca la interrelación de todo el alumnado, entre ellos mismos, y con los voluntarios, que en muchas ocasiones son familiares. Para Valls (2000) Los grupos interactivos son acciones que se realizan en el aula basado en metodologías cooperativas, recíprocas y dialógicas. Algo similar opinan Oliver y Gatt (2010), que consideran que son actos comunicativos dialógicos en los que se dan más interacciones dialógicas que de poder, y ello repercute en una mejora de los resultados académicos. Cuantas más interacciones dialógicas existan en estos actos comunicativos dialógicos, entre los niños y niñas y los diferentes miembros de la comunidad educativa, más aumentará el éxito escolar de todos y todas.

Flecha (1997) da un enfoque adicional, aludiendo a que en una misma dinámica, se produce un desarrollo de las competencias instrumentales necesarias para la autonomía en la sociedad, y de los valores requeridos para afrontar solidariamente la vida en ella.

Para su puesta en práctica es necesario que se cumplan una serie de condiciones: por un lado que se formen grupos heterogéneos, en cuanto a sexo, capacidades, cultura, habilidades, etc. Esto es un elemento importante, ya que agrupar a los niños y niñas por diferentes ritmos y niveles, podría tener connotaciones negativas, pudiendo ser etiquetados, agravando aún más la diferencia entre ellos, (Vargas y Flecha, 2000). Los grupos deben estar formados entre 3-6 alumnos. Por otro

lado es necesario contar al menos con un voluntario por grupo, que dinamice al grupo y les oriente en la actividad. Y por último, es necesario que las actividades planteadas por las maestras y maestros sean propicias para trabajar en grupo, consiguiendo que cada alumno tenga una responsabilidad individual y una colectiva para con el grupo. De esta manera nos aseguramos que todos los miembros del grupo tengan un motivo que les invite a interactuar.

Realización en el aula de grupos interactivos

Los grupos tienen una metodología sencilla pero sin lugar a duda es vital que se haga adecuadamente para no caer en el error de no estar haciéndolo correctamente.

Para ello es necesario que el profesorado se reúna con las familias y les cuenten el proyecto. Es imprescindible contar con su aprobación y colaboración, (Oliver & Gatt, 2010). Pero también es necesario que se les muestre cuáles son los verdaderos objetivos de los grupos. Solo así, conseguiremos que los voluntarios actúen correctamente. Deben saber que el objetivo de los grupos es que los alumnos interactúen entre ellos y cooperen entre sí. Eso es lo principal para lograr que se cumpla lo previsto. Una vez entendido esto, se forman los grupos heterogéneos como ya hemos comentado anteriormente. Cada grupo realizará una actividad que o bien se les explicará anteriormente, en presencia de los voluntarios o ambas, es decir se les explica en un primer momento al alumnado y ellos después se lo pueden exponer al voluntariado. Una vez explicado, cada grupo se colocará donde se le diga. En cada rincón donde se encuentren estará un voluntario que será el encargado de esa actividad y por ahí pasarán uno a uno todos los grupos. Por lo que el voluntario no variará su posición. La permanencia de cada grupo en cada rincón será de entre 10-20 minutos, todo dependerá de las actividades y la edad del alumnado. Una vez que pase ese tiempo la maestra o maestro les informará de que deben pasar al siguiente rincón.

El voluntario debe tener claro que su misión es coordinar al grupo, motivar a los niños y niñas, ayudarles cuando se lo pidan, que eso no quiere decir hacerles la actividad; y tratar de que se ayuden e interactúen entre ellos, (este aspecto lo desarrollaremos en el siguiente punto).

Las actividades pueden ser de matemáticas, lengua, plástica..., pero no es importante, al igual que no es importante si terminan o no la actividad. Lo realmente importante es que cumplan todo lo que se ha dicho anteriormente para cumplir el objetivo fundamental de los grupos. Como dice (CREA, 1999) al final en los grupos interactivos se aprende solidaridad y matemáticas al mismo tiempo, pero eso es debido a que la primera ayuda a que se cumpla la segunda y hace que el alumno no solo adquiera habilidades sociales, sino también otros más puramente académicos.

Función del voluntario en los grupos interactivos

La actitud, y la actuación de los voluntario es vital para el funcionamiento de los grupos interactivos, deben saber cuáles son sus funciones y los objetivos que se persiguen, de esta manera se podrá sacar el máximo provecho a los grupos. Las funciones son sencillas y no

requieren un esfuerzo grande para el voluntariado, pero si es necesario que se tengan en cuenta. Estas funciones están muy bien resumidas por Nieto Moro (2013):

- ↳ Establece una interdependencia positiva entre los logros de cada alumno y los del grupo.
- ↳ Explica los criterios de éxito de la tarea y orienta al alumnado en su desarrollo, supervisando y apoyando al alumnado del grupo.
- ↳ Interviene para promover las interacciones que mejoran las ayudas entre el alumnado.
- ↳ Contribuye a la creación de un clima democrático y de confianza en el grupo.
- ↳ Participa en la evaluación de las actividades y del funcionamiento del grupo.

Efectos positivos de los grupos interactivos

Los efectos positivos que consigue la utilización de los grupos interactivos son muchos. De ello tiene mucho que ver, el hecho de que los niños interactúen, se ayuden, compartan experiencias grupales y no experiencias individuales. Pero también garantizan el éxito otras actuaciones como el hecho de que haya asistencia de voluntarios al aula, que garantizan grupos muy reducidos, con la presencia de un adulto en cada uno de ellos. En muchos casos además son familiares, lo que implica el acercamiento aun más de las familias a la escuela y la involucración en las mismas.

Estos efectos positivos han sido recogidos por el Proyecto INCLUD-ED (2011):

- ⊕ Mejorar el rendimiento de todo el alumnado, incluido de aquellos que tienen un menor nivel de aprendizaje.
- ⊕ Mejorar los resultados académicos y con ello tener una mayor autoestima.
- ⊕ Aumentar las posibilidades de desarrollar habilidades sociales que les permitan mejorar sus relaciones y les enseñen a ser autónomos en el futuro.
- ⊕ Brindar nuevas oportunidades para todo el alumnado.
- ⊕ Incrementar las oportunidades para la interacción, tener más apoyos y variados.
- ⊕ Lograr la adaptación curricular a las necesidades de cada alumno. Esto no quiere decir bajar los objetivos, sino adaptarlo a las particularidades de cada alumno o alumna.
- ⊕ Fomentar la solidaridad, el respeto, la cooperación, el compañerismo y la aceptación de la diversidad.

2.4.3. Formación de familiares

En las escuelas estamos acostumbrados a que el alumnado sea a quien va dirigida toda la enseñanza, pero lo cierto es que si se hace una formación integral en la que no solamente el alumnado, sino también profesorado y familiares sean formados, ésta será más completa y enriquecedora para todos los niños y niñas. La formación a las familias se basará en que comprendan los objetivos y el funcionamiento de las actuaciones de éxito que les permitan adquirir competencias en esta materia.

Según Comellas (2009) las investigaciones científicas han puesto de manifiesto que las interacciones del alumnado con el resto de agentes que componen la comunidad educativa, influyen directamente sobre el aprendizaje del alumnado. Por ese motivo no solo es necesaria la formación del profesorado, sino también de los familiares y otros agentes que formen parte de la comunidad educativa, y que puedan influir en el rendimiento del alumnado.

Según INCLUD-ED (2011) en los resultados académicos del alumnado, no influyen tanto los conocimientos académicos alcanzados por las familias, como el hecho de que las familias estén recibiendo formación.

2.4.4. Participación activa de la comunidad

La comunidad educativa, y la familia especialmente, trabajan activamente en la formación de las familias, y lo hacen a través de actuaciones de éxito. Además son participantes no solamente en las actividades de la escuela en las que interviene el alumnado, sino que además forman parte del órgano de decisión y tienen potestad, voz y voto en la toma de decisiones sobre la educación del alumnado. Por lo tanto no solamente interviene en las decisiones que se refieren a la educación de sus hijos e hijas, sino que también participan en las actividades que se realizan en el aula. Esta participación en la organización y desarrollo de las actividades promueve la aceptación cultural y la mejora en el rendimiento educativo, sobre todo del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales (Comunidades de Aprendizaje, 2014).

Esta participación en la escuela se realiza a través de diferentes maneras según (Comunidades de Aprendizaje, 2014) estas son:

- ✧ *Lectura dialógica*: esta medida tiene como objetivo la ampliación de espacios, de tiempos y de personas en contacto con la lectura. Ya sea en el aula (grupos interactivos, lectura compartida, etc.), en el centro (biblioteca tutorizada, aulas de estudio, aulas digitales tutorizada, etc.) y en la comunidad (formación de familiares, lectura en el domicilio, etc.). Con ello se consigue trabajar este aspecto de una manera más coordinada, diversificada y compartida, en el que participa toda la comunidad educativa y en el que la edad puede abarcar un abanico desde los 0 a los 18 años. En el que no solamente se organicen actividades dentro del horario escolar, sino que pueda desarrollarse por las tardes, fines de semana o vacaciones.
- ✧ *Extensión del tiempo de aprendizaje*: el horario escolar puede ser ampliado para incluir nuevas actividades formativas fuera de ese horario, que pueden ser actuaciones de éxito u otras actividades que permitan mejorar los aprendizajes de los niños, mediante la resolución de dudas, espacios de lectura, técnicas de estudio, en definitiva refuerzos académicos que pueden favorecer sobre todo aquellos niños con más dificultades o que puedan estar en riesgo de exclusión. De esta manera se les da un trato igualitario en el que trabajarían todos juntos, se prescindiría de la segregación y todos mejorarían interactuando

entre ellos. En estos espacios participan personas adultas (profesorado y/o voluntariado) que favorecen el aprendizaje ya que se incrementa el número y calidad de las interacciones.

✧ *Comisión mixta de trabajo*: Esta comisión es la encargada de organizar las actividades que permitan hacer los cambios necesarios para llevar a cabo las actuaciones de éxito que se deseen realizar en el centro. Esta comisión estará formada por todos los estamentos de la comunidad educativa; ya sean familias, profesores, alumnado, voluntarios, etc. Además es necesario que esta comisión esté aprobada por el Consejo Escolar; será la encargada de realizar, coordinar, supervisar y evaluar todas las actividades y actuaciones que se lleven a cabo, teniendo en cuenta las necesidades y prioridades del centro.

2.4.5. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Este modelo está basado en el diálogo como instrumento para ayudar a corregir las desigualdades, buscando el consenso a través del acuerdo, del diálogo y de la conformidad de todas las partes implicadas. Con este modelo se mejora la convivencia y las relaciones de todos, porque posibilita la existencia del diálogo continuo como vacuna a posibles conflictos. Para llevar a este antídoto es necesario contar con toda la comunidad educativa, haciéndola participe de todo y tratando de buscar a través de las opiniones de todos, las causas y motivos de los posibles conflictos.

El acuerdo de una norma se concreta según Comunidades de Aprendizaje (2014), en 7 pasos a través de los cuales se asegura el diálogo y participación de toda la comunidad. Para que esta norma consensuada sea efectiva, deberá cumplir seis condiciones:

“1- que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades; 2- que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños; 3- que haya apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad; 4- que (hasta ahora) se incumpla reiteradamente; 5- que se vea posible eliminarlo; 6- que con su superación, la comunidad de un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños” (Comunidades de Aprendizaje, 2014).

2.4.6. Formación dialógica del profesorado

Es necesario que para poder llevar a cabo medidas de éxito en la escuela, el profesorado tenga una formación adecuada en estas metodologías para evitar caer en errores, a veces muy usuales pero que desvirtúan la realidad de lo que se pretende y los objetivos que se quieren alcanzar con las medidas de éxito. Por ello se debe formar al profesorado en base a las teorías y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional, expertas en este tema.

Las tertulias pedagógicas están sirviendo de instrumento para acercar esas bases teóricas de las que hemos hablado anteriormente, a los agentes de la comunidad educativa que van a conocer el funcionamiento de las medidas de éxito, con el objetivo de implementarlo en la escuela. Es

necesaria la participación no solo del profesorado, sino de familias, voluntarios y todas aquellas personas que deseen formar parte del equipo que trabaje con esta metodología. Según las Comunidades de Aprendizaje (2014), a este tipo de reuniones se las conoce como “seminarios con el libro en la mano”, que ayudan a conocer todo lo necesario para implantar y desarrollar correctamente las medidas de éxito en los centros educativos.

3. PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ESCUELA

3.1. El papel de las familias

El papel de la familia en la escuela es imprescindible, así lo refleja el proyecto INCLUD-ED (2011) en muchas de sus ideas expuestas. No solamente porque sea necesaria su colaboración e involucración en la escuela para conocer la situación de su hijo o hija, de ver si va bien o mal, de socializarse con el resto, sino que además hay una interrelación entre la actuación del alumnado en la escuela, con la actitud de su familia. Cuando un niño o niña cuenta con el apoyo de su familia, le muestran la importancia de ir al colegio, le motivan, le ayudan con los deberes, participan en la vida diaria de la escuela, se preocupan de la progresión de su hijo o hija, hablan con el profesorado; es muy probable que esos niños o niñas tengan más facilidades para ir bien en el colegio. Habrá niños que vayan mejor y otros peor, pero qué duda cabe, que con el apoyo de sus familias van a tener más fácil cumplir los objetivos marcados. En el mismo sentido opina Bolívar (2006), al considerar que las escuelas no pueden trabajar al margen de las familias, sino con ellas, y recalca la especial importancia de su participación en el caso de las escuelas con mayores desigualdades y desventajas.

En cambio aquel alumnado, cuyos familiares no se preocupen de su educación, de cómo van en el colegio, se impliquen en la vida educativa, en que hagan los deberes; este sectores del alumnado tendrá más complicado su futuro educativo, incluso para los que vayan mejor escolarmente, la familia va a ser un freno es sus progresos, y aquellos que no vayan tan bien, la familia no será un agente motivador que les haga esquivar los obstáculos, más bien todo lo contrario. En definitiva, hay una serie de factores que influyen en todo el alumnado, que van a afectar a su rendimiento y a su desarrollo de la personalidad y que dependen de la actitud, de la participación y de la situación de las familias. Estos factores son recogidos por Ruíz de Miguel (2001, p.86) y diferenciados entre:

- *Factores Estructurales:*

- ◉ *Nivel socioeconómico familiar.* El nivel social y económico de las familias puede influir en el desarrollo del niño. Son muchos autores los que consideran que aquellas familias cuyo estatus socioeconómico es bajo, condicionan negativamente en la motivación y la colaboración en la educación de sus hijos. Aunque esta opinión no puede generalizarse,

puesto que hay muchas familias con estas características cuyos hijos tienen mucha motivación y ayuda por parte de sus familiares, que les permiten sobrepasar los objetivos educativos. De ahí que haya autores que tengan una opinión contraria a los anteriores (Bronfenbrenner, 1986). Por lo tanto, aunque no tener un nivel socioeconómico alto pueda ser susceptible de vulnerabilidad educativa en el alumno o alumna, no es algo que siempre vaya a darse ni al contrario tampoco, no por tener un nivel socioeconómico alto, es garantía de tener una motivación y una colaboración familiar, educativamente hablando.

- ◉ *Formación de los padres.* La formación académica de la que dispongan las familias, va a influir en el niño o niña. A la hora de ayudarlo en sus tareas escolares, a la hora de expresarse lingüísticamente, de mostrarle conocimientos, es evidente, que un progenitor con una formación alta, podrá transmitir más y mejor a su hijo o hija. Pueden influir, aunque como en el resto de factores, no es garantía de éxito o fracaso, cumplir o no uno de los factores.
 - ◉ *Recursos culturales.* Cada familia tiene unos recursos culturales, tanto materiales como académicos, que pueden influir en el niño o niña. La escuela debe facilitar ayuda a aquellos que no gocen de recursos culturales suficientes para enriquecer los conocimientos del alumnado. Evidentemente aquellas familias que tengan más libros en casa, más aportaciones culturales a sus hijos, experiencias que favorezcan a ello, como puede ser un entorno que le aporte conocimientos, una familia comprometida que le permita a través de la experiencia visitar monumentos, museos, bibliotecas... todo ello ayuda y aporta recursos culturales, que favorecen en la mejora educativa del alumnado.
 - ◉ *Estructura familiar.* Este principio está relacionado a la situación socioeconómica de la familia y a su clima familiar. En este factor pueden aparecer diferentes detonantes que puedan afectar al alumnado. Desde familias divorciadas, familias con un número importante de hijos; todas estas posibilidades van dirigidas principalmente a la situación socioeconómica de la familia y al clima que exista, y por tanto en mayor o menor medida pueda afectar a la motivación y a la competencia educativa de los hijos. Además en estos momentos en los que surgen diferentes tipos de estructura familias (Parelleda, 2005), como veremos más adelante, puede hacer que la situación sea más compleja aún, o no, pero dada la variedad de estructuras, no se sabe cuál será la repercusión que tendrá en el alumnado.
- *Clima familiar:*
- ◉ *Ambiente cultural familiar.* Existe ambiente familiar culturalmente rico fruto de las interacciones lingüísticas y comunicativas que se establecen entre sus miembros, la frecuencia de lectura, la organización familiar, la importancia que se da a la asistencia a clase, las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales. Estos indicadores relacionan el nivel de formación intelectual y cultural de los progenitores y el estatus

socioeconómico de la familia. Todo ello interfiere en el rendimiento y la actitud del alumnado.

- ◉ *Relaciones padres-hijos.* La relación existente entre padres e hijos es importante ya que de ello depende que el clima familiar sea bueno. La confianza, el cariño, la cordialidad, el respeto; son algunas herramientas que favorecen a que ese clima sea favorable. Si esto ocurre, favorecerá a que el rendimiento escolar del niño pueda ser mayor, puesto que ya que puede decirse que si eso ocurre, será mayor si el equilibrio afectivo y emocional del alumno, ayudando de esa manera a su estabilidad mental y afectiva en el aula.
- ◉ *Estilo educativo de los padres.* La forma elegida por las familias para educar a sus hijos influyen también en su rendimiento en el aula. Tan negativo es un progenitor autoritario, poco permisivo y severo, que tiene a su hijo o hija con una presión tal que puede producirle miedo; como aquel progenitor que dice ser liberal, pero lo que realmente está haciendo es despreocuparse de la educación de su hijo o hija, dejándola en manos del niño y en muchos casos abocándola directamente al fracaso escolar. Nadie tiene la fórmula exacta para ser el mejor padre o madre, pero qué duda cabe que es necesario el establecimiento de unas normas que garanticen un comportamiento adecuado, junto a un control en el rendimiento, siempre dando espacio de libertad y confianza en el niño para evitar sentirse presionado.
- ◉ *Uno del tiempo libre.* El tiempo dedicado por el alumnado fuera de la escuela puede repercutir en el rendimiento del alumnado. Si tenemos niños y niñas que cuando llegan a casa se pasan la tarde jugando a la consola, viendo la televisión o ayudando en el trabajo a sus padres, lógicamente eso le va a quitar tiempo para estudiar, hacer las tareas de clase, a la lectura, y evidentemente le va a repercutir en su competencia académico. Aunque hay que tener en cuenta también que no todos los niños y niñas pueden disfrutar de sus padres todo el tiempo, por lo tanto el uso del tiempo libre, también va a depender de la disponibilidad que los familiares tengan para pasar con ellos, porque no todas las familias tienen las mismas posibilidades, ni el mismo tiempo, ni recursos, por lo tanto eso es algo que hay que valorar y tener en cuenta. (Comellas, 2009).
- ◉ *Demandas y aspiraciones.* Hay que tener cuidado por parte de las familias, en las afirmaciones y expectativas que se tienen sobre los hijos, porque esto puede marcar su futuro. Si se crean demasiadas expectativas y objetivos demasiado altos, que el niño o niña no puede cumplir, la familia estará frustrada y el hijo puede sentirse decepcionado consigo mismo provocándole una baja autoestima; y a lo mejor ha tenido buenos resultados, pero se han creado expectativas por encima de lo obtenido. Esta actitud tan exigente, lejos de motivar, lo que hace es hundir al alumno, pensando que no ha hecho lo que debía, pidiendo repercutir en el futuro en su rendimiento. Por lo tanto es necesario que se planteen unos objetivos asumibles y se tenga una actitud positiva y motivadora con el niño o niña.

- ◉ *Interés de los padres en las tareas escolares.* Este punto es imprescindible para conseguir una relación familia-escuela adecuada. El conocimiento de la familia del comportamiento y rendimiento de sus hijos, es necesario para que sepan la situación en la que se encuentra su hijo o hija y actuar en consecuencia, dependiendo su estado. Para conocerlo, es necesario que haya una participación activa de la familia en la escuela, que visiten periódicamente al tutor o tutora, que conozcan de primera mano cómo trabaja en el aula, que participe en las actividades que se organicen en el centro para que vean cómo actúa con sus compañeros. Todo esto es positivo, unido al trabajo en casa, que debe consistir en preocuparse porque haga los deberes de clase, estudie, lea, adquiera otros conocimientos a través de la lectura, de la visita a museos... En definitiva, la involucración de la familia en la educación de sus hijos siempre va a ser positivo para ellos y para su rendimiento escolar.

Desde esta perspectiva, “El rendimiento académico del alumno no se debe exclusivamente a la labor que se desempeña en el centro educativo, sino que ejerce una poderosa influencia el entorno familiar” (Ruíz de Miguel, 2001, p. 104). Por otro lado Comellas, (2009) habla de la importancia de la familia en la escuela y establece la importancia que tiene la familia en la vida de las personas, en comparación con la escuela. Considera que la familia es un referente de los niños para toda la vida. Donde se establecen los vínculos y las relaciones afectivas más importantes. Mientras que la escuela es un lugar de paso, aunque también de mayor socialización para las personas. Hay mayor contacto social, pero el maestro o la maestra cambian con el paso del tiempo, por lo que el vínculo no es tan fuerte como con la familia. Por todo ello resalta la importancia de estos dos elementos en la vida de las personas y la necesaria interrelación entre ambas para conseguir obtener lo mejor de cada niño y niña.

3.2. Como es la participación familiar en la escuela

Como ya hemos mencionado anteriormente, la involucración de la familia en la escuela es esencial. No solamente para conocer cómo va su hijo a nivel académico, sino también para conocer cómo se comporta, como actúa y que necesidades tiene. De esa manera podrán hacer una intervención mucho más acertada en casa. Es preciso no solamente que la familia se preocupe y hable con el maestro o maestra, sino que además participe en las actividades que se programen para las familias. Esto establecerá un vínculo entre las diferentes familias y alumnado, consiguiendo una auténtica comunidad educativa, en la que todos participan, colaboran y se ayudan.

La familia ha ocupado diferentes espacios en la escuela a lo largo del tiempo. Con el surgimiento de las primeras escuelas, hubo una división de funciones entre la familia y la escuela. Por ello, la participación de la familia en la escuela era algo normal, puesto que había una repartición de la educación de los hijos. La escuela se encargaba de aspectos académicos, como

leer, escribir, sumar, multiplicar, etc. Mientras que las familias se encargaban de aspectos como el respeto, el comportamiento, etc.

Todo esto ha cambiado hoy en día, la realidad en la actualidad no se corresponde con lo que debería ser. En este sentido habla Parellada, (2005), que considera que quizás las familias ahora colaboran menos, han perdido algunas atribuciones que tenían hace décadas, pero también es responsabilidad de la escuela conseguir motivarles, para que participen, y para ello es necesario que se impliquen, que se les deje opinar e incluso participar en la toma de decisiones.

Es verdad que cada vez más las familias tienen asumido que su papel no se limita a hablar con el tutor y recoger a sus hijos a la salida del colegio, sino que es mucho más y que además es muy importante para su desarrollo. Tan cierto es esto, como que todavía hay un sector importante de padres y madres que cree que la educación de sus hijos corresponde a los maestros y maestras y que ellos tienen poco que decir.

De ahí que existan problemas en la participación de una parte de las familias. Y a veces se achaca al exceso de trabajo de las familias, que las impiden compatibilizarlo con la educación de sus hijos, pero también es cierto que en muchos casos se han buscado alternativas, horarios a la carta, actividades fuera del horario laboral, encuestas para saber los motivos, pero aun así la participación en muchos casos es insuficiente para lo que debería ser, teniendo en cuenta la importancia que tiene para el futuro del alumnado. Todo esto es debido a la creencia de que de la educación se encarga la escuela y le dan poca importancia, se crean unas expectativas que no se corresponden con la realidad, expectativas que se acentúan aún más en Educación Infantil, y que dan más valor a esta investigación, desarrollada en Infantil y que confirma algunas de estas hipótesis. Aunque las expectativas en este periodo no están claras ni son siempre iguales, Ruíz de Miguel, (2001) habla de 3 tipos de expectativas familiares:

- ⊕ Familias con ausencia de exigencia en el marco educativo y se fijan solo en el carácter asistencial. Suelen conformarse con que el niño esté cubierto en aspectos básicos como alimentación, higiene y salud.
- ⊕ Los que muestran una postura intermedia y valoran las exigencias tanto de carácter asistencial como educativo. El niño tiene las necesidades básicas cubiertas y de paso va aprendiendo cosas, así que con eso satisfechos.
- ⊕ 3 En este punto se encuentran los familiares que dan importancia a las posibilidades educativas que puede ofrecer la Educación Infantil, cuyas expectativas coinciden con la finalidad de la etapa. Esto incluye el desarrollo físico, intelectual, afectivo y social de los niños y niñas.

Tenemos que tener en cuenta que un gran número de familias se encuentran en la primera y segunda expectativa, son minoría las que son conscientes de la tercera, eso perjudica a la hora de conseguir mayor participación de las mismas, en las actividades de la escuela. Eso hace que no se tomen tan en serio la educación como otras obligaciones, en este sentido habla Comellas, (2009)

en las que recuerda como si se pide permiso en el trabajo para ir al médico, o para arreglar temas burocráticos, pero en cambio a la educación se le da una importancia menor. Por ello establece una serie de propuestas para la comunicación entre escuela y familia, que motive a ésta última a asistir a los requerimientos por parte del centro. Para ello considera necesario que las convocatorias que se hagan a las familias sean motivadoras y que animen a las familias a asistir, ya sea con formatos novedosos o con la introducción de modificaciones con respecto a las reuniones clásicas, que llamen la atención de las familias. Abrir la participación, en el sentido de que ellos puedan opinar, proponer cosas, en definitiva que se les tenga en cuenta, no solo para informarles sino también para hacerles partícipes en la toma de decisiones, si se sienten útiles encontrarán una razón más para aumentar su asistencia a la escuela.

Por lo tanto la escuela no puede estar impasible ante la baja participación de las familias, debe seguir trabajando para conseguir que aumente el número de familias que acudan a la escuela porque “No hay futuro para la escuela sin las familias” (Parellada, 2005, p. 2). No pensemos que eso es cosa de las familias, desde la escuela se sabe la importancia de su involucración, por lo tanto se debe seguir trabajando en la línea de conseguir una mayor colaboración por parte de las familias. Solo así se conseguirá llevar a cabo nuevas propuestas y proyectos innovadores, que mejoran la calidad educativa, pero que en muchos casos precisan de la participación de las familias, como es el caso de las comunidades de aprendizaje o los grupos interactivos. De ahí la necesidad de que las familias entiendan la importancia de su participación, y de la escuela, que también debe entender que si consideran que es importante la cooperación familiar, deben seguir apostando por encontrar fórmulas que motiven y animen a las familias a acudir a la escuela.

3.3. La familia, principal agente socializador

La familia generalmente es quien más tiempo pasa junto al niño a lo largo de su vida, por ello, es el protagonista absoluto, en el proceso de socialización del niño. Este proceso según (Cardús et al. 2003; citado por González Martín, 2012) es el cual por el que el niño aprende e interioriza, a lo largo de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, integrándoles a su personalidad a través de sus experiencias y de los agentes sociales que le acompañan, permitiendo su adaptación al entorno que le rodea.

Los agentes de socialización son aquellas personas, grupos o contextos en los que se produce la socialización, como puede ser la familia, la escuela, los amigos, el grupo de baile en el que participe, o el de fútbol. Sin lugar a duda, el más importante suele ser la familia, dado que en ese grupo es donde el niño o niña pasa más tiempo y se producen los momentos más intensos de socialización.

La familia no debe permanecer impasible ante la educación de sus hijos y deben cumplir una función en la misma. Según Bolívar (2006), las familias son el principal referente del los niños porque son quienes más tiempo pasan con ellos, quienes les dan cariño y por lo tanto hacía

quienes tienen más apego. Las familias son las primeras figuras de apego de los más pequeños, de quien reciben y a quien dan cariño, y por este mismo motivo son sus principales referentes. La escuela comparte con la familia la labor educativa, completando, ampliando y asimilando los aprendizajes adquiridos en la escuela. La familia ejerce como instrumento socializador del niño desempeñando una función imprescindible en el desarrollo del niño o niña. Estas funciones en relación con los hijos según Comellas, (2009) son:

- Asegurar la supervivencia de sus hijos, su evolución natural y socialización.
- Garantizar una estabilidad psicológica, un estado de bienestar personal y confianza en el mundo que les rodea.
- Aportar a los niños y niñas la motivación necesaria que les permita tener la capacidad para relacionarse con su entorno físico y social, así como para responder a las demandas y exigencias requeridas por el momento que le ha tocado vivir, en un mundo como el actual.

3.4. Tipos de familias

Cuando se encasilla a una familia en un grupo u otro, se hace teniendo en cuenta diferentes parámetros que hace que cumplan una serie de características comunes que las hacen estar en un grupo u otro. Para ello hay que medir los mismos aspectos. Por eso podemos hablar de tipos de familia según su estructura o según su modelo de interacciones. Dentro de cada una de esas mediciones unos cumplen unas características y otras, por lo que permite establecer diferentes tipos dentro de cada grupo, como veremos a continuación.

3.4.1. Tipos de familia según su estructura

Este tipo de familias están agrupados según su estructura familiar, es decir según las personas que lo compongan, el género, etc. Que hacen que su situación sea una u otra y se le llame de una u otra manera según Parellada, (2005), y son las siguientes:

- ☞ *Familias de hijos únicos*: son familias formadas por dos cónyuges, en cuyo matrimonio solo han tenido un hijo o hija.
- ☞ *Familias monoparentales*: son familias cuyos descendientes son uno o varios hijos o hijas.
- ☞ *Familias reconstruidas*: son aquellas que tras un matrimonio anterior frustrado, en el que tuvieron hijos y se han unido a otra pareja para formar una nueva familia.
- ☞ *Familias interculturales*: son familias en las que los dos miembros que la componen pertenecen a culturas diferentes.
- ☞ *Familias adoptivas*: la característica de esta familia es que al menos uno de sus hijos o hijas no han sido obtenidos por el método natural, sino que han formado parte de un proceso de adopción es decir, niños o niñas cuyos padres biológicos no son los adoptantes.
- ☞ *Familias con hijos fecundados artificialmente*: en ocasiones hay familias que utilizan métodos en los que se altera el proceso natural, ya sea porque tienen problemas biológicos

para tener descendientes o porque sea necesario para salvar la vida de otro de los hijos o hijas nacidos anteriormente.

☞ *Familias con padres del mismo género:* son aquellas familias cuyos cónyuges son del mismo sexo, ya sea formado por dos mujeres o dos hombres.

☞ *Otras posibilidades que constantemente están emergiendo:* con el paso del tiempo van surgiendo tipos de familias que no existían pero que han ido surgiendo, como pueden ser las familias del mismo sexo, con hijos únicos, o reconstruidas, etc.

Sobre el tipo de familias que están surgiendo Santillán y Cerletti (2011), hablan de las transformaciones en la estructura y organización familiar y como puede afectar a la situación familiar, positiva y negativamente, según el modelo y el contexto. En ese sentido habla de las familias en las que alguno de sus miembros tienen problemas con el alcohol, que viven con personas que no son padres biológicos, padres separados o madres solteras; son algunos de los ejemplos de los que hablan estos autores como posibles casos con riesgo de afectar negativamente al alumnado, al igual que puede haber otros en sentido contrario. Todo esto no es generalizado, pero si puede influir en el estado del alumno o alumna.

3.4.2. Tipos de familia según el modelo de interacciones

Este modo de agrupar a las familias hace que estén agrupadas según las interacciones, comportamientos y actitudes que mantienen los padres y madres, con sus hijos e hijas. En este sentido hay varias agrupaciones según Parellada, (2005) que son:

★ *Familias hiperprotectoras:* se refiere a ese tipo de padres que ejercer una protección excesiva con sus hijos que les permite tener libertad y autonomía para realizar las cosas cotidianas, propias de la edad de cada niño. Las familias creen que de esa manera les protegen para evitar que les ocurra nada malo, pero lo cierto es que con esa actitud les convierten en más frágiles y vulnerables, porque ante su ausencia son incapaces de valerse por sí mismos.

★ *Familias democrático-permisivas:* en este grupo están aquellas familias que tratan de establecer una democracia y una relación entre iguales con sus hijos e hijas, hasta el punto de que son amigos. Esto perjudica gravemente a sus hijos e hijas puesto que les están dando una libertad que no tienen capacidad para gestionar. En los estudios, en las relaciones, en las tareas de casa, harán lo que decidan porque esa es la democracia que les han inculcado y lo que harán también con sus descendientes, porque es lo que les han enseñado.

★ *Familias sacrificantes:* Se refiere a familias que están esclavizadas por los hijos, les tratan como si ellos fueran sus criados, les dan lo que piden y están sacrificados por ellos. Esto no es positivo si luego se le reprocha cuando hace algo mal, porque los resultados son nulos y porque es algo que los padres hacen por decisión propia.

- ★ *Familias intermitentes*: este tipo de familias son aquellas que no tienen claro un modelo y pasan de uno a otro en cuestión de minutos. Tan pronto están dando libertad absoluta a los hijos para hacer lo que deseen, y al instante ejercer una autoridad severa que provoca que los hijos estén desubicados ante esa actitud cambiante de sus referentes familiares.
- ★ *Familias delegantes*: son aquellas que se despreocupan de la educación de sus hijos. Puede ser o bien por trabajo o bien porque no estén capacitados para serlo, el caso es que no se ocupan de educarles, de enseñarles a lavarse, a comer; y esto provoca una gran inestabilidad en los hijos e hijas que tienen que aprende cosas en la escuela, que debieran haber aprendido en casa. Este tipo de familias creen que por trabajar mucho y darles a los hijos todo lo que piden o por darles siempre la razón o defenderles, ya son buenos padres.
- ★ *Familias autoritarias*: Son progenitores que ejercer la autoridad sin permitir ni tener en cuenta la opinión de los hijos. Esto puede provocar problemas importantes, sobre todo en aquellas cosas que los hijos no puedan cumplir por mucha autoridad paternal que haya, como es el caso por ejemplo de un hijo o hija homosexual. Con lo cual estas actitudes a veces, solo hacen que empeorar la situación.

3.5. Participación de las familias en la educación

La participación de la comunidad educativa es imprescindible para el rendimiento del alumnado. Por ello el proyecto INCLUD-ED (2011), ha realizado un estudio en el que ha analizado los diferentes tipos de participación, y la influencia que tiene la participación en el rendimiento y el aprendizaje escolar. Las conclusiones obtenidas una vez realizado el análisis, han propiciado la propuesta de cinco tipos de participación de la comunidad en función del área y el nivel en el que intervienen. A continuación explicaremos cada una de ellas:

- ⊕ *Participación informativa*: En este tipo de participación, las familias acuden al centro para recibir información acerca del colegio y de la situación académica de sus hijos, pero lo cierto es que esa relación está basada en una mera recepción de información por parte de la escuela en la que las familias no tienen ningún poder de decisión ni opinión y se limitan a recibir la información sobre las decisiones que el centro ya ha tomado.
- ⊕ *Participación consultiva*: Con este modelo, las familias ya pueden dar su opinión. Aunque es de manera consultiva, puesto que aunque participan en los órganos de gobierno del centro, lo cierto es que su poder de decisión es muy limitado, por no decir nulo. Ellos pueden omitir su opinión pero rara vez se les tiene en cuenta, e incluso en muchos casos esta participación se limita a padres y madres con estudios.
- ⊕ *Participación decisoria*: Los miembros de la comunidad educativa participan de las decisiones del centro, o bien a través de los órganos existentes, encargados de ello, o bien a través de la creación de nuevos órganos que permitan realizarlo. En estos órganos familiares, profesorado y otros estamentos de la comunidad son los encargados de tomar

las decisiones que consideran más adecuadas para el centro. Aunque según estudios realizados por INCLUD-ED (2011), revelan que la participación de las familias se centra sobre todo en la toma de decisiones, relacionada con los contenidos académicos, aunque también pueden hacerlo en temas relacionados con la administración o la economía de la institución. Esta involucración de toda la comunidad, permite crear altas expectativas en cuanto a los resultados que puedan obtenerse.

☞ *Participación evaluativa:* Otro modelo de motivar la participación familiar, es que participen en la evaluación del alumnado. Es cierto que éste no es muy modelo demasiado extendido y que en muchas ocasiones puede llevar a mal interpretaciones, pero la verdad es que la evaluación es un área esencial, y por lo tanto es muy positivo contar con diferentes opiniones sobre las prácticas evaluativas, que muestren una visión mucho más objetiva sobre el aprendizaje del alumnado y su evolución. Pero es que además esta evaluación se extiende a todo el centro, no solo hacía el alumnado.

☞ *Participación educativa:* Este es el modelo de participación más inclusivo, puesto que en él participa toda la comunidad educativa. Las familias participan en la toma de decisiones pero también intervienen en el aula realizando actividades, por lo tanto participan no solo en la toma de decisiones, sino también en la formación del propio alumnado. Según (Bolívar, 2006, p. 139), “el equipo directivo puede adoptar un conjunto de medidas para apoyar la participación y las relaciones entre profesorado y familias, favoreciendo la creación de confianza”. Esto permite que la escuela tenga más recursos humanos lo que facilita el trabajo y permite contar con más ayuda en la enseñanza de los niños y niñas. Por ese motivo este sistema, junto con la participación decisoria y evaluativa son los que se ha demostrado que más éxito educativo cosechan. Las familias se implican en el centro y participan de sus actividades, esto hace que sea más positivo para todos.

Tabla
Tipos
de la
escuela
INCLUD-

1. INFORMATIVA	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.
2. CONSULTIVA	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.
	La participación se basa en consultar a las familias.
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.
3. DECISORIA	Los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación a resultados educativos que obtienen.
4. EVALUATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.
5. EDUCATIVA	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.

3.
de participación
familia en la
según
ED (2011).

3.6. Cuatro posiciones básicas de la familia

En el momento actual en el que hay cada vez más cambios sociales vamos a conocer las diferentes posiciones ideológicas que mantienen las familias ante la socialización de los hijos, tanto en el ámbito familiar, como en el escolar. Esto es gracias al análisis realizado por Pereda, De Prada, y Actis (2010), que establece 4 grupos, teniendo en cuentas las posiciones ideológicas que mantienen. En el cuadro que tenemos a continuación podemos ver un esquema de las posiciones, el lugar que ocupan y las características que poseen.

Posición patriarcal

Esta posición tiene un marcado carácter tradicional en el que la autoridad de los progenitores es absoluta, y en la que los hijos son meros cumplidores de lo que les dicen sus padres, ya que éstos tienen una autoridad absoluta sobre hijos. Además los ascendientes inculcan obediencia y buenos modales con dureza y tinten autoritarios para evidenciar quien manda, eliminando cualquier posibilidad de los hijos en la toma de decisiones.

Sobre la escuela tienen una opinión en la misma línea, consideran imprescindible situar al profesor como máxima autoridad, en la que actúe con dureza y determinación para dejar clara la posición que ocupa y la superioridad sobre el alumnado. Además dibuja un sistema educativo muy tradicional en la que los contenidos académicos sean lo único importante y en la que los itinerarios recobran protagonismo, la diversificación temprana del alumnado a los 14 años, o la obligatoriedad de los uniformes.

En definitiva un sistema muy controlado y autoritario en el que premiaría la uniformidad del alumnado sin tener en cuenta las condiciones de cada uno y en la que se decidiría que alumno sirve para seguir estudiando y cual debe aprender un oficio.

Posición clientelar

Esta posición es diferente a la anterior, puesto que traslada la autoridad del Estado. Las familias y los docentes son los encargados de la educación de niños y jóvenes, todo ellos regulado por las autoridades públicas.

Según Pereda, De Prada, y Actis (2010), lo que se pretende es inculcar los valores y pautas de conducta que consideran más adecuados para ser ciudadanos ejemplares, referidos a la ética, la higiene, el comportamiento, colaborar con el Estado, etc. Esto provoca que en muchas ocasiones las familias con esta ideología se sientan atrapadas sin saber cómo actuar, por lo que piden ayuda de nuevo a las instituciones públicas.

Por otro lado la figura del docente es considerada vital en la formación de las personas, y se espera de ellos que sean maestros vocacionales, capaces de dirigir al alumnado por el camino adecuado, desde la motivación y criterios pedagógicos, para ello es necesaria una formación adecuada y con reciclaje permanente.

En ningún momento se pone en cuestión el sistema educativo, y cuando existen problemas la responsabilidad es achacada al docente al que se le pide mayor implicación de las familias en la educación. Además se exige al Estado que garantice las condiciones para que haya un buen clima escolar, manteniendo grupos, lo más homogéneos posibles, evitando el contacto de sus hijos con alumnado de otras culturas y que puedan influir negativamente en su aprendizaje. Para eso es necesario crear aulas diferenciadas para ese tipo de alumnos, y la toma de medidas para evitar que el alumnado se mezcle, solicitando amparo de nuevo en el Estado.

Las instituciones públicas no siempre dan en apoyo esperando y las familias se sienten abandonados, lo que les lleva a tener una actitud autoinculpadora. Esto provoca que las familias adopten un carácter defensivo que hace que establezcan dos grupos, el de los “buenos” que son ellos y los “malos” que son todos aquellos que pertenezcan a otras etnias o culturas.

Por lo tanto esta posición tomada por las familias refleja la clara intención de educar junto a la institución pública a sus progenitores, en conducta y costumbres adecuadas y de manera compartida. Se potencia un sistema educativo mucho más abierto, pero ante el abandono por parte del Estado, las familias se acogen a una posición defensiva que hace que promuevan esa estructura dicotómica en la escuela.

Posición liberal

En esta posición se tiene en cuenta el esfuerzo, la capacidad del alumnado para desenvolverse en el mundo con soltura, en el que la competencia es feroz. Por lo tanto las familias ya no encuentran tanta importancia en el aprendizaje de valores, sino en la capacidad del niño para esforzarse y hacer las cosas lo mejor posible.

En el caso del profesorado, se pretende que sean especialistas en su tarea específica. La educación se compara con una empresa, y por ello se tiene en cuenta mucho más la política del

esfuerzo en el que la escuela establece unos criterios de evaluación que el alumnado debe superar, para posteriormente ser capaces de finalizar estudios superiores.

Esto provoca que las familias tengan una actitud en casa severa con sus hijos, controlando lo que hacen en su tiempo libre, intentando lograr que estudien, puesto que el elevado fracaso escolar, les hace tener desconfianza en el que logren. No por ello creen que deban bajarse los criterios académicos, sino todo lo contrario, para que el alumnado se motive más, según piensan las familias.

Ellos consideran que las clases altas son las culpables de la crisis y creen que las clases medias son las clases más parecidas a la sociedad normal, por eso apuestan por la buena preparación de sus descendientes, porque cuanto mejor preparación, más oportunidades tendrán.

Posición instituyente

Según Pereda, De Prada, y Actis (2010), esta posición es la más abierta y permisiva de todos, en cuanto a la actitud de las familias con sus hijos. Les aconsejan y les guían, pero en ningún momento ejercen una posición de autoridad intransigente, les permiten y dan libertad para tomar sus decisiones.

Además defienden un profesorado que tenga una cercanía absoluta con el alumnado, basado en el respeto y la confianza mutua, que permita la máxima motivación e implicación del alumnado, abordando todos aquellos temas que pudieran ser más incómodos e incluso temas personales de los que cuesta hablar con las familias. Esto siempre bajo la coordinación entre familia y escuela. Por lo tanto critica el sistema educativo actual, porque provoca el fracaso del alumnado, con excesiva carga académica y malos resultados. Por lo tanto los progenitores defienden un sistema en el que el alumnado se sienta cómodo, elija el camino que quiere recorrer, ya que no estamos en la búsqueda de un objetivo común que es llegar a la universidad, sino ser felices y por lo tanto elegir lo que más le guste.

Tampoco defienden el sistema político actual, porque entienden que ha provocado el aumento de las desigualdades sociales y por ello proponen un mundo sostenible y un cambio de paradigma, donde ya no sea tan importante el estatus social o los estudios obtenidos, sino formar personas felices y con conciencia social.

Una vez conocidas las principales posiciones de los familiares es necesario conocer aquellos aspectos que pueden influir a sus descendientes, tanto en el proceso educativo en el hogar, como en el proceso educativo en la escuela:

•• Proceso educativo en el hogar. Juego de posiciones

En este proceso se puede ver como en cualquiera de las 4 posiciones existe una autoridad de las familias sobre sus descendientes. Así como una relación directa entre las posiciones de las familias con los contratiempos y dificultades que pueden aparecer en la escuela y son tres fundamentalmente: la publicidad y la televisión, que venden productos e influyen en los estilos de

vida, la creación de necesidades, etc. de los hijos; las nuevas tecnologías, en muchos casos peligrosas para los jóvenes si se les da un mal uso; el entorno, la calle y las amistades que pueden influir en las conductas de los hijos e hijas.

Estos problemas pueden incidir de una manera u otra dependiendo algunos factores como puede ser el hábitat en el que vivan los implicados, si es el pueblo o la ciudad; el nivel socio-económico de las familias también puede hacerlo variar; y también el ambiente familiar entre el matrimonio, ya que dependiendo la relación que exista puede influir en gran medida en sus hijos e hijas.

•• *Proceso educativo en la escuela. Juego de posiciones*

En cuanto al proceso en la educación, hay un gran acuerdo entre todas las posiciones, sobre la importancia de la escuela y su utilidad, centrada en la formación de personas, para instruir las, inculcarles valores, aunque después cada posición tenga matices importantes que hagan que varíen los objetivos.

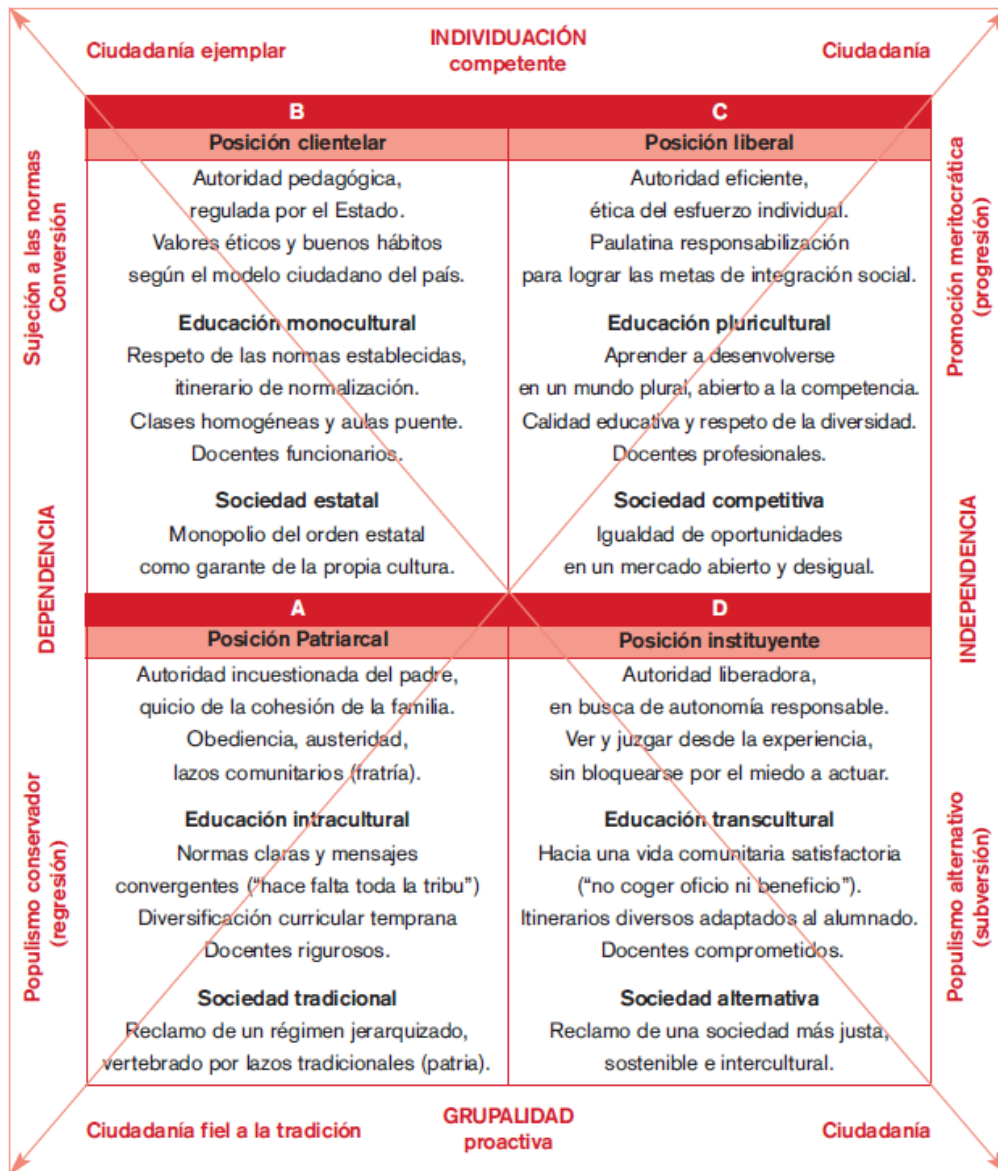
El protagonismo de lo académico, provoca que las diferencias entre los centros educativos de diferente titularidad, no exista por este motivo, puesto que en ambos puedes llevarse a cabo, buenas y malas metodologías. En estos casos hay otros factores que provocan más cambios y que afectan más, como son la clase social de donde proceda el alumnado, sus características, el hábitat en el que viva, la participación de las familias, etc.

En cambio hay cuestiones en las que las diferentes posiciones ideológicas no comparten opinión:

- ∟ *Metas académicas diferenciadas:* en este punto hay dos corrientes principalmente, la de aquellos que consideran que el alumnado debe continuar por el itinerario que le corresponda por su estatus, su capacidad, etc., mientras que los más liberales consideran que la finalización de una carrera universitaria es el objetivo a perseguir.
- ∟ *Fracaso escolar:* En cuanto a este aspecto es uno de los puntos en el que las diferencias son mayores, pese a que hay una opinión general, que considera que hay fallos importantes en la educación que desembocan en el fracaso. En cambio las posiciones clientelares y patriarcales se decantan más por echar la culpa a la institución, los profesores y el sistema, apostando más por la rigidez y más “mano dura” como remedio al problema. La posición contraria habla de garantizar la solvencia y buena formación del profesorado, la motivación del alumnado, etc., como elemento fundamental para buscar soluciones al problema.
- ∟ *Propuestas y demandas:* estas son variadas dependiendo del sector que vengan. Algunos apuestan por demandas más tradicionales como reforzar la autoridad del profesorado, mejorar la participación familiar, replantear los itinerarios escolares, mejorar la metodología del aula, otros en cambio hablan de respetar las competencias pedagógicas del profesorado, mejorar su preparación y apostar por una relación más cercana, basada en la confianza y la amistad, entre alumnado y profesorado.

- ∫ *Formación en valores:* este es un punto en el que coinciden todas las sensibilidades, pero en cambio no logran ponerse de acuerdo en la manera de ejecutarlo, ya que las posiciones clientelares y patriarcales apuestan por homogeneizar los valores y los pensamientos, estableciendo una uniformidad en todos ellos, por el contrario las posiciones más aperturistas, hablan de libertad de pensamiento y la pluralidad de ideológica como base de libertad de pensamiento que enriquece a la persona.
- ∫ *Escenarios del futuro:* parece que las posiciones con más futuro son la clientelar y la liberal, quedando las otras relegadas a una minoría en cuanto a la opinión que han recogido en el estudio que han llevado a cabo.

Gráfico 1. *Cuatro posiciones básicas de la familia según INCLUD-ED (2011).*



CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

1. Introducción

El colegio en el que se ha llevado la investigación es uno de los 3 en los que se estaba llevando a cabo el Proyecto de Innovación Docente (PID). La elección de este centro, situado en la provincia de Segovia, fue intencionada. Conocíamos las características principales de cada uno de ellos y de las participantes y consideramos que este era el más accesible, a la vez que era uno de los centros en el que más grupos interactivos se iban a realizar. La investigación ha durado en torno a cuatro meses, si tenemos en cuenta desde la primera observación que se hizo, hasta la última entrevista realizada. Por lo tanto un periodo de tiempo prolongado, que consideramos suficiente para conocer en profundidad la evolución y los cambios producidos a través de la implantación de los grupos interactivos.

2. Objetivos de la investigación

- Conocer las transformaciones derivadas de la implementación de grupos interactivos en los diferentes sectores de la comunidad educativa.
- Comprobar cuál es el nivel de participación de las familias en la escuela, a través de su asistencia a los grupos interactivos.
- Conocer el grado de involucración así como la actitud y la competencia como voluntarios en los grupos interactivos.
- Conocer la opinión de las familias que han participado como voluntarios, sobre la efectividad de los grupos interactivos.

3. Metodología utilizada

Una vez puestos en marcha los grupos nos referiremos a cómo se ha hecho la investigación. Se han iniciado diferentes caminos en busca de información. La investigación se encuentra dentro del paradigma *interpretativo*, sin intenciones de transformar la realidad, únicamente analizándola para comprenderla (Barba, 2013). Está basada en la metodología cualitativa, que según Barba (2013) está caracterizada por:

- El problema a investigar proviene de la realidad, no de las limitaciones del marco teórico.*
- La búsqueda bibliográfica no tiene porqué anteceder a la práctica de estudio.*
- Se pretende comprender o transformar la realidad.*
- La selección muestral se realiza por el interés del caso a estudiar.*
- Enunciar el problema a partir de preguntas a responder.*
- Las personas con las que se investiga son participantes no sujetos.*

- La planificación de la investigación se realiza en fases y se modifica según los avances de la investigación.*
- La ética se basa en la toma de decisiones.*
- El rigor se basa en la triangulación o en la cristalización.*
- La investigación es válida si transforma el entorno.*

En el caso de nuestra investigación nos interesaba la perspectiva de Flick (2004), respecto a que la investigación cualitativa no sólo analiza caso concretos, sino que lo hace desde la particularidad temporal, local y teniendo en cuenta a los participantes. Desde esta perspectiva nos parecía la metodología más adecuada ya que este era el fin que teníamos, conocer la participación familiar en n lugar concreto en un momento determinado.

Para ello nos hemos decidido por realizar un estudio de casos (Stake, 1998; Yin, 1984). En este sentido pueden ser de diferentes tipos, si bien en este caso sería un estudio intrínseco (Stake, 1998) ya que busca conocer la realidad que se estudia, y exploratorio (Yin, 1984) porque pretende conocer el caso.

4. Instrumentos y técnicas

Stake (Stake, 1998) considera que una de las características de los estudios de caso radica en que se han de utilizar diferentes instrumentos y técnicas aplicadas a diferentes participantes y son las siguientes

Entrevistas cualitativas (Taylor & Bogdan, 2010). Este tipo de entrevistas permiten obtener datos importantes y con detalle, por eso fueron las elegidas. Para realizar las entrevistas se llevaba un guión con una batería de preguntas diferente, dependiendo el tipo de entrevistado. No era lo mismo entrevistar a un maestro, que a un familiar, o un voluntario. Nos apoyábamos en el guión, pero siempre surgían otras preguntas a raíz de los comentarios y de las contestaciones que se iban produciendo a nuestras preguntas. Se realizaba una entrevista al inicio de las primeras sesiones de los grupos, y otra en las sesiones finales. Las entrevistas a “priori” y “posteriori” compartían preguntas, para ver si se veían cambio de opiniones con el paso de las sesiones. Otra tanda de preguntas si eran diferentes para conocer el alcance de los cambios producidos durante esas semanas. Entre ambas entrevistas transcurrieron de 8 a 10 semanas, que han permitido observar cambios sustanciales entre las primeras y las últimas semanas. Estas entrevistas en profundidad se han realizado a 4 voluntarios familiares (VF); 4 voluntarios no familiares (VNF), que participaban por primera vez; 2 voluntarios experimentados (VE), que ya conocían el funcionamiento de los grupos interactivos; 5 maestras tutoras (MT); una maestra de apoyo y psicomotricidad (MA); una maestra de apoyo y psicoterapeuta (PT); y un maestro (MT6), que se incorporó más tarde en la puesta en práctica de los grupos interactivos y que solo permitió hacerle la entrevista al final del curso. Las siglas que aparecen entre paréntesis se refieren al

modo en el que se les nombra tanto en el análisis, como en la transcripción de las entrevistas. Las siglas de los voluntarios familiares, expertos, noveles y maestras tutoras estarán acompañadas de un número que hará que cada sujeto tenga un código propio.

La división de los diferentes grupos entrevistados ha sido necesaria para realizar un modelo de entrevista personalizado para cada grupo. Además permitía conocer lo que opinaban los miembros de cada grupo, saber si compartían las mismas opiniones, que diferencias había con respecto a otros grupos, etc.

Las entrevistas realizadas en profundidad fueron grabadas con grabadora de voz, tras solicitar permiso a los entrevistados. Posteriormente fueron transcritas de manera literal (las transcripciones se encuentran íntegramente en anexos), y posteriormente se procedió a destruir la grabación, por dos razones; la primera porque a ello nos comprometimos con los entrevistados; y segundo, porque en todo momento se daban nombres de alumnos, de voluntarios, etc., y para velar por el anonimato se transcribieron utilizando nombres falsos para garantizar la privacidad de los entrevistados.

Las entrevistas fueron muy interesantes para obtener los diferentes puntos de vista de las personas que participaban en los grupos interactivos. De los familiares, porque de primera mano, nos contaban como lo habían vivido, que habían sentido, que les había parecido, si lo encontraban positivo para sus hijos, etc. Para los voluntarios, tanto los experimentados, como para los nuevos, servía para crearse ellos mismos una opinión sobre los grupos, y también, para contarnos como habían visto a las familias en su papel de voluntarios, si les habían comentado cosas sobre los grupos, en definitiva obtener información sobre las familias, pero no en primera persona, sino a través de otros voluntarios, que pudieran ver otras cosas, o comprobar si lo que les contaban a ellos, y la percepción que ellos tenían, era similar o parecida a la que nos contaban en las entrevistas. La opinión obtenida de las maestras también era muy valiosa, puesto que ellas estuvieron en todas las sesiones y pudieron observar la actitud de los familiares, y como fueron evolucionando a lo largo de las sesiones. Nos ayudan a conocer mejor, si los voluntarios desarrollaron correctamente su función y como fue mejorando o no con el paso de las semanas.

Observación no participante (Goetz & LeCompte, 1988). Esta es una estrategia que nos permite observar con detalle que sucede en el aula no formando parte del colectivo lo que supone un distanciamiento. Estas observaciones nos permitían también sacar nuestras propias conclusiones y compararlo con lo que las maestras, voluntarios y las propias familias nos habían contado. Fueron ocho sesiones de 2-3 horas cada una, aunque en ocasiones la observación era de menos tiempo. Las observaciones se realizaban en todas las aulas, excepto en un aula, ya que ahí se hacían otro día los grupos interactivos, para que no coincidiera con la presencia de profesorado específico que venía ese día a trabajar con una niña con discapacidades importantes. En esa aula se llevaban a cabo otro día y de esa manera la niña también podía participar. Por ello las observaciones se hicieron en el resto de aulas, aunque una observación se realizó en el aula que

realizaba los grupos otro día distinto. Para las observaciones contábamos con la ayuda de un diario de registro que permitía contar con detalle lo que ocurría en cada grupo.

El tiempo dedicado a cada aula no era un tiempo medido en cada clase y cada día, sino que a medida que íbamos viendo cosas que podían ser interesantes para la investigación, prestábamos más atención y le dedicábamos más tiempo a esa aula en ese momento concreto. De esta manera fuimos consiguiendo pequeñas escenas que nos ayudaban a comprender mejor muchas cosas.

Fichas de evaluación. También contamos con las fichas de evaluación realizadas por los voluntarios al terminar cada sesión. En esas fichas comentaban su opinión, que les había parecido, cosas a mejorar o que no habían funcionado bien, aquello que les había gustado y funcionó perfectamente, y todo aquello que quisieran contar. Estas fichas nos han servido de apoyo y como instrumento para matizar y completar aquellas observaciones y entrevistas que pudieran haber dejado alguna duda sobre algo en concreto. No recogimos todas las fichas, sino que se hicieron dos recogidas al azar, una al inicio de las primeras sesiones y otra al finalizar las últimas sesiones que reportaron 36 fichas de evaluación. Esto nos permitía además saber si había habido variaciones en la actitud del alumnado, de las familias o en participación de estas últimas.

Hubo un cuarto medio por el cual pudimos obtener información interesante para la investigación, pese a no estar previsto al inicio. Se trata de la *observación realizada en un encuentro convocado por las maestras con todos los voluntarios* en los que se trataron diferentes temas para conocer el grado de satisfacción de los voluntarios sobre los grupos, que les habían parecido, dónde creían que podía mejorarse, que logros habían notado. En definitiva nos sirvió como conclusión y como aclaración de muchas cosas observadas y dichas en las entrevistas. En este caso eran las opiniones directamente vertidas por los familiares que habían actuado como voluntarios, es decir la opinión sobre su participación, lo cual fue muy interesante y se sacaron muchos datos muy válidos para esta investigación. En el análisis, al igual que los entrevistados, las fichas de evaluación (FE), las observaciones directas (OD), las opiniones de la reunión con voluntarios familiares (OFV), tienen sus códigos acompañados de números que especifican la ficha o la observación. En el caso de las opiniones de los familiares voluntarios, van acompañados de otros códigos; si es un comentario sobre las actividades realizadas (SLA), si es sobre las diferencias existentes entre niveles (DEN), si es sobre la evolución fuera del aula (EFA) o si es sobre ideas para el año próximo (IAP).

Una vez hemos explicado cómo se realizaba la investigación, es preciso explicar cómo se organizaban los grupos interactivos, objeto de esta investigación. Lo haremos en un apartado específico dentro de la metodología.

Tabla 4.

Tipos de entrevistados y sus códigos según fuente propia

Entrevistados	Número de entrevistados	Código que representa al nombre en el análisis	Entrevistas realizadas
Maestras tutoras	5	MT	INICIAL Y FINAL
Maestra de apoyo	1	MA	INICIAL Y FINAL
Maestra psicoterapeuta	1	MPT	INICIAL Y FINAL
Maestro incorporado más tarde	1	MT6	ÚNICA
Voluntario familiar	4	VF	INICIAL Y FINAL
Voluntario novel (no familiares)	4	VN	INICIAL Y FINAL
Voluntario experto	2	VE	ÚNICA

Tabla 5.

Técnicas e instrumentos utilizados y sus códigos según fuente propia.

Instrumento que representa	código
Observación directa	OD
Ficha de evaluación	FE
Opinión familias participantes:	OFP (seguido por):
- Sobre las actividades	- SLA
- Diferencias existentes entre niveles	- DEN
- Evolución fuera del aula	- EFA
- Ideas para el año próximo	- IAP

5. Descripción de la muestra

La investigación se ha llevado a cabo en un colegio de la provincia de Segovia. Se realizó en 5 aulas de Educación Infantil, aunque posteriormente se unieron otras que no dio tiempo a analizar.

Este municipio está situado al suroeste de la provincia. Está situado cerca de la Sierra y tiene buenas comunicaciones por carretera y cuenta con estación de trenes convencionales. Está formado por dos localidades y 4 núcleos de población, que lo hacen un municipio con una población repartida y extensa, aunque predominan dos de sus núcleos.

Por la situación de esta localidad, la actividad económica predominante es el sector servicios, que ocupa a la mayoría de los ciudadanos y ciudadanas del municipio, su cercanía a la capital del país hace que cada vez haya más personas que lo eligen como lugar de destino de descanso y también para vivir, dado que un municipio con fuerte crecimiento poblacional en la última década. Aunque predomine el sector servicios, también debido a su situación, una parte de la actividad está dedicada al sector primario, ganadería y fundamentalmente explotación forestal debido a su cercanía a la montaña.

La vida diaria de esta localidad es como la de cualquier otro municipio de sus características. Es una pequeña ciudad, donde gozan de casi todas las comodidades de una ciudad, comercios, bancos, servicios. Disponen de policía local, servicio de taxi, centro de salud o residencia para mayores. En su posición entre pueblo y ciudad, no dispone en cambio de servicio de transportes municipal. Esta situado a una distancia considerable como para ir todos los días a la capital, por lo que todas las comodidades son necesarias. Podría decirse, que tiene muchas de las comodidades de una ciudad, pero sin tener una población tan numerosa. Esto también implica que no haya una cercanía entre todos sus vecinos y vecinas y que todos se conozcan o sean familia, como es habitual en pueblos de dimensiones más pequeñas, pero no deja de ser un lugar tranquilo, en el que la convivencia es buena entre sus habitantes, con ausencia de conflictos.

Las características del municipio repercuten en el centro escolar. Es un centro peculiar puesto que está formado por dos edificios separados entre sí por algo más de un kilómetro. En uno de los edificios se imparte Educación Primaria y está la dirección del centro, y en el otro se imparte Educación Infantil.

El conjunto del centro educativo incluye a unos 800 alumnos y alumnas, y algo menos de la mitad de ellos están en el edificio de Educación Infantil, que es al que nos vamos a referir con más detenimiento puesto que es allí donde se ha realizado la investigación. Por lo tanto el colegio tiene dos edificios diferenciados y separados entre sí.

El edificio de Infantil, se encuentra ubicado en pleno casco urbano y dispone de 3 líneas por nivel. Las familias suelen ser en una mayoría familias convencionales, formadas por un hombre y una mujer, con uno o dos hijos de media. Aunque hay familias de otro tipo y con mayor número de hijos, este último dato sobre todo es reseñable en familias de otros países. Las familias son de

un nivel socioeconómico y cultural medio. Lógicamente hay casos extremos, de familias con un nivel adquisitivo y cultural, alto; y otras familias donde tienen miembros en paro y su situación es peor. En cualquier caso esas diferencias no están presentes en el día a día de la escuela, ni son determinantes en el desarrollo de las actividades del centro.

Hay un porcentaje importante de niños y niñas provenientes de otros países. Es un porcentaje a tener en cuenta, de media cercano al 30 % y la procedencia es variada, destacando los niños marroquíes, del este de Europa, del Sur de América, pero también hay de otros países y continentes aunque en menor medida.

El edificio de Infantil está formado por un único edificio, de grandes dimensiones para ser sólo de Educación Infantil. Dispone de aulas, comedor, aulas específicas y patio. (Este aspecto lo desarrollaremos más en el siguiente apartado, 6.1 de metodología).

5.1. Características del centro y aulas

5.1.1. El centro

Como hemos mencionado en el punto anterior, el centro aglutina a todos los alumnos y alumnas de Educación Infantil, y está separado físicamente del edificio de Educación Primaria. Esto pudiendo parecer un inconveniente, lo cierto es que le da cierta autonomía a las maestras de Infantil, al contar con todas las instalaciones para su disfrute únicamente de este alumnado.

El centro cuenta con 9 aulas donde los maestros tutores imparten generalmente sus clases. Son aulas espaciosas, que luego describiremos.

Además cuentan con sala de informática, donde además se encuentra la pizarra digital, biblioteca, un pequeño gimnasio, sala de profesores, despachos para clases de refuerzo, comedor y patio. Todas las aulas son luminosas y espaciosas.

El edificio tiene tres pisos y tiene la característica de que no tiene despachos del equipo directivo, ya que estos se encuentran ubicados en el edificio de Educación Infantil. Aunque si tienen una pequeña conserjería donde se encuentra la fotocopiadora y material fungible, utilizado en las aulas.

5.1.2. Las aulas

El aula de Infantil tiene a niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Esta aula es bastante amplia, encontrándose distribuida en varias zonas. Debido a que el colegio sufrió una ampliación, las aulas, pese a tener los mismos espacios, tienen distribuciones diferentes dependiendo de su situación. En cualquier caso, todas ellas disponen de 4 o 5 mesas circulares en torno a las que se sientan 4 o 5 niños por mesa. Suelen estar frente a la pizarra. Otro espacio está reservado a las asambleas, rincón tradicional que se le llama “alfombra” pero que en este colegio no dispone puesto que el suelo es de corcho, con lo cual no está frío y no requiere de alfombra. También tienen otro espacio que es el rincón del juego, donde tienen los juguetes. Además hay armarios para guardar todo el material e instrumentos existentes en cualquier aula de Infantil, así como la mesa de la maestra. No podemos hacer un plano, ni explicar una ordenación porque como ya

hemos mencionado anteriormente, la investigación se ha realizado en diferentes aulas y todas ellas tenían distribuciones diferentes, aunque con los espacios que ya hemos comentado. No disponen ninguna de baño dentro del aula, por lo que el alumnado debe salir fuera.

5.2. Características de los participantes

1.2.1 Características del alumnado

En Educación Infantil, había 9 aulas, 3 aulas por nivel, aunque nuestra investigación se ha hecho en dos aulas de 3-4 años, en dos aulas de 4-5 y en una de 5-6 años. En las aulas de 3-4 había en una, 23 niños y en otra 20 niños. En la de 4-5 años había 23 niños y niñas. Y en las de 5-6 años había 21 y 22 niños y niñas respectivamente. La cantidad de niños y niñas era muy similar, sin que existiera una desproporción en ninguno de los dos sexos.

En general, el alumnado tenía un buen nivel para su edad, destacando que la mayoría de los niños de 4-5 años ya leían y muchos escribían. Aunque es cierto por lo que comentaron algunas maestras, que había diferentes *niveles de aprendizaje* dentro del mismo aula, respetado en todo momento. Había niños que iban más adelantados para su edad y otros menos. Su buen nivel de lecto-escritura hizo más fácil diseñar actividades para el rincón de lecto-escritura, ya que debido a ello había mucho más margen para preparar material. Como ya hemos dicho, había diferentes ritmos de aprendizaje, pero era muy enriquecedor en los grupos, porque eso facilitaba la interacción y que se ayudaran uno a otros en las actividades.

En las aulas que participaron en el proyecto de innovación docente, había *niños y niñas con necesidades educativas especiales* (ACNEE, a partir de ahora) en algunas clases. En una de 3-4 había una niña, sordo-ciega y muda y dos niños con pequeño retraso de lenguaje. Y en la clase de 4-5 había dos niños con retraso madurativo y un hiperactivo.

En cualquier caso excepto en el caso de la niña ciega y muda, en los otros casos no producía ningún problema ni afectaba al ritmo de los grupos ni a su desarrollo. En el caso de la niña ciega y muda, no era fácil su participación en los grupos. Para empezar la maestra tuvo que diseñar todas las actividades teniendo en cuenta su situación, es decir que hizo que fueran todas muy manipulativas para que ella lo pudiera hacer. La niña siempre tenía una maestra de apoyo que la dirigía en los grupos y la ayudaba, pero aún así no era sencillo, no por el resto de niños, sino por las limitaciones que tiene ser ciega y muda, porque lo cierto es que el resto de compañeros y compañeras la tienen totalmente integrada en el aula y la respetan como a uno más, sabiendo que ella es diferente y que necesita más ayuda. Evidentemente la niña no puede hacer lo que los demás y pese a que tiene la comprensión de todos y el apoyo de otra maestra, en ocasiones es complicado porque tiende a llorar, y puede estar todo el día así, o negarse a hacer la actividad, por lo tanto lo dificulta todo mucho. Aunque como veremos en el apartado de análisis es sorprendente la capacidad de trabajo y de entrega por parte de todos para hacer de algo imposible, que es que

una niña en su situación este en un colegio convencional y que pueda participar en grupos, cooperando con los demás.

En general el *comportamiento* del alumnado es muy bueno. Tienen asumidas todas las rutinas y saben lo que tienen que hacer en cada momento. En los grupos interactivos su actitud ha sido espectacular, y sus mejoras impresionantes. Saben lo que tienen que hacer, y que toca en cada momento, los cambios que deben hacer, las normas y en qué consisten los grupos. Siempre hay la excepción de alguno que no es tan modélico, pero es algo normal teniendo en cuenta la edad que tienen. Hay que destacar como han ido progresando, atendiendo mucho más y ayudando a sus compañeros. Además está el detalle de la permanencia en el aula de gente externa al aula como pueden ser otras maestras, voluntarios, profesores de la universidad que acudían a ver cómo funcionaban los grupos, o personas que íbamos a investigar. Ante nuestra presencia era realmente increíble ver como los niños y niñas ni se inmutaban, les daba igual que hubiera más gente, lo tenían asumido y se acostumbraron a ver gente en el aula que no fuera su maestra o los compañeros y pasábamos inadvertidos, algo que no suele ocurrir y que suele distraer al alumnado, pero que era curioso ver como se habían acostumbrado de tal manera, que permanecían impasibles ante nuestra presencia.

5.2.2. Características de los voluntarios

En este caso tenemos que hablar de voluntarios familiares y voluntarios ajenos a la comunidad educativa.

Entre los *voluntarios familiares*, podemos agrupar a todas las personas que asistieron por ser familia del alumnado y que participaban como voluntarios ante la invitación de la maestra. Por lo que yo pude observar era personas muy normales, con la característica común de que iban con mucha motivación y muchas ganas de participar y ayudar, y que con el paso del tiempo fue creciendo aún más esa ilusión. Al principio iban con ganas, pero con miedo a no saber o no estar a la altura de lo que se les pedía, pero con el paso de las sesiones se fueron encontrando mucho más a gusto y perdiendo el respeto a ciertas actividades que les incomodaban más o de las que pensaban que no eran capaces de llevar a cabo. Un amplio porcentaje de los voluntarios comparten estas características. Hubo un pequeño número de voluntarios que por su excesiva timidez y falta de interacción no lograron cumplir lo previsto, pero hablamos e contadas excepciones entre el casi centenar de voluntarios que participaron en los grupos interactivos. Siempre fueron muy dispuestos tanto a participar, como también aquellos que aceptaron ser entrevistados para esta investigación. Y al igual que los alumnos, se acostumbraron a ver personas en el aula que incluso no participaban, pero con el paso de las sesiones fueron perdiendo esa incomodidad que a lo mejor les podía ocasionar, o podía hacerles pensar que serían juzgados por aquellos que estábamos presentes. Entendieron que nuestra función no era esa, sino comprobar el funcionamiento de los mismos.

En cuanto a los *voluntarios no familiares* encontramos a los expertos, que está un profesor de universidad y un estudiante de Máster, ambos conocían los grupos y han participado en ellos anteriormente. Por otro lado tenemos aquellos que no son familiares, pero no conocían tampoco los grupos, en este caso hablamos de alguna persona del propio municipio, conocido de algún padre, aunque son excepciones, también hay varios estudiantes de Magisterio, a estos se les realizó entrevista y eran nuevos, no conocían los grupos salvo por lo que les habían enseñado en clase de la universidad, pero nunca habían participado en ellos. Funcionaron muy bien, porque pese a no tener experiencia con niños, lo cierto es que les gustan muchos, tienen vocación de maestros y maestras y por tanto conectaron muy bien con el alumnado en general y su participación fue muy positiva. Acudieron a dos sesiones, y nuestra entrevista se realizó antes de su primera participación y después de la segunda. Como su participación fue las primeras semanas de ponerlos en práctica y cuando ya se habían desarrollado varias sesiones, pudieron comprobar “in situ” los avances y las mejoras en los niños y en el funcionamiento de los grupos interactivos.

5.2.3. Características de las maestras

Cuando unas maestras dan el paso de participar en un proyecto de innovación para mejorar el sistema educativo da muestras del compromiso que tiene con la educación y por tanto su manera de entenderla. Con esto valdría para saber cuáles son las características de las maestras y como trabajan en sus aulas. Pero vamos explicar un poco más. Ellas están acostumbradas a trabajar por rincones, a desarrollar unidades didácticas y llevarlas a cabo, y a recurrir a las fichas de los libros en pocas ocasiones, tratan de sacar el máximo partido a todo el alumnado, con recursos nuevos y motivadores para ellos, respetando siempre el ritmo de aprendizaje de cada uno. El resultado es un grupo de niños que tienen asumidas totalmente las rutinas de cada día, que han visto en los grupos interactivos un nuevo marco para la ilusión y la motivación y las maestras son las responsables de todo ello. Tienen muchos conocimientos superiores a los propios de su edad, debido al desarrollo de las unidades didácticas que les han hecho casi expertos de muchos temas, teniendo en cuenta su edad. De igual manera se puede comprobar a la hora de verles leer o incluso escribir en edades tempranas. Todo gracias a 5 maestras jóvenes con ganas de enseñar y de crear ilusión y aprendizajes a sus alumnos, a través del juego y de actividades muy motivadoras para ellos. Unidas a ellas la psicoterapeuta y la maestra de psicomotricidad, que han colaborado activamente en los grupos, la primera coordinando los voluntarios, asignando cada día los voluntarios de cada grupo, y la segunda colaborando en todo lo que se la requería y poniendo en marcha los grupos interactivos, también en clase de psicomotricidad, algo muy motivador y divertido para los niños y niñas que participaban.

6. Desarrollo de los grupos interactivos

La puesta en práctica de los grupos interactivos tiene una metodología muy concreta. Para empezar hay que decir que estas maestras no sabían en qué consistían los grupos interactivos, ni cuáles eran los objetivos. Para ello participaron en unas jornadas de educación inclusiva en las que se las informó y se les habló de la importancia de esta metodología. Ellas por su parte se documentaron y se informaron para tener una mayor formación sobre el tema. Cuando esto ya se había logrado, se convocó una reunión con todas las familias de las clases que iban a participar en los grupos. Debido a que la hora elegida no fue la mejor, la asistencia no fue muy grande. Eso no fue obstáculo para que los asistentes se lo transmitiesen a otras familias y los voluntarios y voluntarias empezaran a surgir de manera masiva. En esa convocatoria se les explicó en qué consistía pero debido a la escasa asistencia la mayor parte de los voluntarios no sabían cuál era el procedimiento a seguir y la coordinadora de voluntarios lo que hacía era explicarles antes de entrar cual era su función, lo que tenían que hacer y los objetivos que se perseguían. Posteriormente entraban en el aula y los niños y niñas se encontraban sentados en la asamblea. Se daba la bienvenida a los voluntarios, se les presentaba y posteriormente se explicaban los cuatro rincones, lo que había que hacer en cada uno de ellos. A continuación cada voluntario se colocaba en uno de los rincones. El modo de elección de los rincones, era elegido o bien por la maestra, por los voluntarios o por el alumnado. En esto es en las pocas cosas que variaban de unas clases a otros. Una vez colocados en su rincón, cada grupo de niños iba a rincón que la maestra les mandaba. La duración en cada espacio era de 10 minutos, transcurrido ese tiempo se cambiaban de grupo. Así hasta pasar todos los grupos por cada rincón. Los cuatro rincones eran; el de lógico-matemáticas, lecto-escritura, del juego y de la plástica. En cada espacio evidentemente había una actividad relacionada con el rincón en el que estuvieran.

Una vez que todos los niños habían pasado por los cuatro rincones se sentaban en la asamblea. Ahí cada uno decía lo que consideraba oportuno, qué actividad les había gustado más y por qué, si había algo que no les hubiera gustado, etc. Igualmente los voluntarios después hablaban y ponían en común sus impresiones. Con ello finalizaban los grupos interactivos de ese día, con un aplauso como agradecimiento a la participación de los voluntarios.

Los voluntarios por su parte sesión a sesión iban comprendiendo más cuál era su labor y cuáles eran los objetivos. Que no eran más que ayudarse, colaborar entre ellos e interactuar. Con los objetivos claros, es más fácil que asuman correctamente su papel, y con el paso de las semanas su soltura era mayor y sus errores cada vez más inexistentes. Al finalizar la actividad debían rellenar un breve cuestionario sobre los grupos y la actividad. Para que diera información a las maestras de lo que iba ocurriendo y ellas pudieran ir puliendo posibles problemas y fallos para las próximas sesiones. Al igual que podían comprobar si los voluntarios habían sido partícipes del buen funcionamiento de alguna actividad.

Por su parte las maestras además de preparar las actividades previamente, debían dirigir la asamblea inicial y final, favoreciendo las intervenciones del alumnado. Durante los grupos observaban, apuntaban lo que les llamaba la atención de cada niño y niña y corregían a los voluntarios en aquellas cuestiones que no estuvieran realizando correctamente. Al igual que aclaraban dudas que pudieran tener los voluntarios sobre la actividad o sobre alguna cosa concreta. También intervenían si algún alumno no estaba atento y el voluntario perdía el control del grupo. Esa era la misión principal de las maestras.

7. Desarrollo de la investigación. Puesta en práctica

Antes de llevar a cabo el estudio de campo, es necesaria la preparación de una serie de instrumentos que nos permitan obtener la mayor cantidad de información. Hay que tener en cuenta que muchas veces vamos a tener una única oportunidad para acceder a muchos de los objetivos a investigar, y para ello hay que tener todo previsto para sacar el máximo rendimiento y exprimirlo al máximo, con el objetivo de sacar mucho jugo y en definitiva que nos aporte mucha información.

Lo que requiere una cierta previsión y preparación son las entrevistas con los voluntarios, solo vamos a tener una posibilidad de entrevistarlos a cada uno de ellos, al principio y al final de la puesta en práctica de los grupos, lo que tenemos que aprovechar ese momento al máximo posible. Por lo tanto hay que ver a quien se va a entrevistar, que en este caso son voluntarios y maestras, pero no todos los voluntarios son igual de válidos. No es lo mismo los voluntarios que son familiares, que son el objeto de investigación, los voluntarios inexpertos que no son familia, o los voluntarios expertos que ya conocen el funcionamiento de los grupos. Se preparará además otra para las maestras. Una vez se tiene claro el número y tipo de entrevistas, se hace una batería de posibles preguntas para cada tipo de entrevistado, pensando en que se le puede preguntar a cada uno de ellos. Preguntas para la entrevista a al inicio de su participación en los grupos interactivos, y otra entrevista, una vez hayan transcurrido unas cuantas sesiones, para poder sacar conclusiones. De ese conjunto de preguntas, se hace un cribado de aquellas que pensamos pueden darnos la información que necesitamos.

Una vez realizamos el trabajo previo, acudí al centro, en su primera sesión de grupos interactivos y concerté entrevista con las cinco maestras tutoras, además de la maestra de apoyo y la de psicomotricidad. Además acordé con la coordinadora que ella me buscaría cuatro familiares a los que poder hacer una entrevista.

En la semana siguiente se fueron produciendo todas *las entrevistas*. En un aula vacía, pedía permiso para grabar, advirtiéndole que solo era para no perder ningún detalle, pero que solo sería escuchado por mí y posteriormente la grabación sería eliminada. Esta advertencia trataba de tranquilizar a aquellos que pudieran sentirse violentos ante una grabación que después pudiera

escuchar más gente, y de igual manera coloqué la grabadora en un lugar discreto para evitar cualquier mínima incomodidad. Las entrevistas al ser semiestructuradas no tenían en muchos casos la sensación de entrevistas sino de un diálogo e intercambio de opiniones, en las que al final solo opinaba el entrevistado y yo como entrevistador obtenía mayor información al hacer preguntas que no estaban previstas, pero que surgían con las respuestas del entrevistado. Evidentemente es más fácil entrevistar a unas personas que otras, unas se explican mejor y otras dan respuestas breves, pero en general se han sacado muchos datos tal y como se verá en el análisis de los datos, y en las transcripciones de las entrevistas, que pueden verse en el apartado de anexos, aunque todos los nombres son figurados para salvaguardar el anonimato de todos los entrevistados y evitar dar pistas del centro educativo donde se realizó el estudio.

Para las *observaciones directas*, simplemente me introducía en el aula y como el alumnado ya estaba acostumbrado para pasar inadvertido para ellos. No para los voluntarios pero simplemente me colocaba en lugares discretos para poder observar y trataba de no tomar nota delante de ellos para que no se sintieran evaluados, pudiera incomodarles y al final provocar que no actuaran con normalidad. Los voluntarios estaban a su actividad, fueron muy profesionales en su cometido y mi observación pasó inadvertida y ellos no se sintieron incómodos.

Se improvisó una entrevista más, ya que a medida que avanzaron las sesiones se incorporaron 4 clases más a los grupos y esto me permitió realizar una entrevista a un maestro de una de las clases que comenzó más tarde con los grupos, y que me permitió conocer su punto de vista, diferente en parte al del resto de maestras que ya llevaban más tiempo con los grupos, por qué se había decidido al final a poner en marcha en su clase los grupos y que sensaciones tenía, y como había visto al alumnado y a los voluntarios desde su punto de vista.

En cuanto a mi observación, yo recorría los rincones y cuando veía cosas que podían ser interesantes para la investigación me quedaba a observar y si no me iba a otro rincón o a otra clase que estuviera haciendo grupos interactivos simultáneamente a la clase en la que estaba. Esa fue mi labor observando y tomando notas apartándome de los grupos, cuando consideraba que no llamaba la atención, había un cambio de rincón o cuando visitaba otra aula.

La realización del análisis fue lo más complejo de todo el proceso, puesto que teníamos horas de grabaciones, transcritas en más de cien páginas, que dificultaba mucho su análisis. Para ello analizamos alguna entrevista y creamos una serie de categorías. Esto permitió que en gran medida pudiéramos asignar a cada pregunta una categoría, dando por hecho que las respuestas formarían parte de esa categoría. No siempre era así, pero en un porcentaje altísimo si, por lo tanto ya teníamos asignada a cada respuesta una categoría teniendo en cuenta el epígrafe de la pregunta. De esta manera fuimos analizando las preguntas por categorías, lo que nos fue llevando a la creación de subcategorías que nos permitían tratar con mucho más detalle y de una manera mucho más pormenorizada las respuestas de las preguntas. De esta manera conseguimos ordenar toda la información para que fuera analizada.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

1. Introducción

En este apartado vamos a analizar las entrevistas realizadas a las familias, voluntarios y maestras. Además nos apoyaremos en las observaciones directas realizadas en varias sesiones, las fichas de evaluación entregadas al finalizar cada sesión por parte de los voluntarios, y en la observación realizada en la reunión final del voluntariado con las maestras. Además se presentarán los resultados y se establecerá una pequeña discusión en la que se mostrarán los diferentes puntos de vista entre otros autores, y los resultados obtenidos en esta investigación.

1.1. Rol de los voluntarios

1.1.1. Perfil del voluntario

En relación con el perfil del voluntario, todas las maestras tienen una opinión similar en todo el proceso, de principio a fin, creen que cualquiera puede ser voluntario porque no es nada complicado. La maestra MPT, refuerza aún más esta idea diciendo:

No hay que tener un perfil concreto, porque lo único que tienen que hacer es interactuar con el alumnado y eso no precisa de una gran preparación. (MPT-EI-4)

Pero en cambio la maestra MA aún pensando que cualquiera vale para ser voluntario, si cree necesario al menos tener ganas de participar y tener un carácter favorable. (MA-EI-6)

Esta maestra con el paso de las sesiones y habiendo hecho grupos interactivos en psicomotricidad; amplía los requisitos que cree que debe tener un buen voluntario al considerar necesario que el voluntario debe dejar que el alumnado se exprese libremente sin que éste le coarte su espontaneidad y creatividad. Por ello opina que:

(...), si viene alguien que no les deja que se expresen, que les dice como tienen que hacerlo y demás pues se pierde la gracia. (MA-EF-23)

El resto de maestras comparten una opinión similar sin especificar ninguna faceta exclusiva, aunque sí que coinciden en la necesidad de que conozcan cómo funcionan los grupos interactivos para actuar con conocimiento de lo que están realizando.

En la misma línea que la mayoría de las maestras opinan los voluntarios, creen que no hay que tener unas condiciones especiales para ser voluntario, que con estar dispuesto, puede hacerlo bien y es suficiente. Así lo reconoce uno de los voluntarios VN1:

Yo creo que cualquier persona con ganas de trabajar en el grupo, no le hace falta tener otro conocimiento extra, ni cultural, ni de otro tipo. (VN1-EF-4)

Por contra en la entrevista final, una vez que ya tienen más experiencia sí que marcan algunas facetas que debe incluir el perfil del voluntario como VN3 que manifiesta que para ser voluntario hay que tener:

Una actitud positiva, trabajadora, tener ganas de aprender y saber aprender. (VN3-EI-7)

En la entrevista inicial todos los voluntarios familiares calcaron sus respuestas ante la pregunta de si era necesario tener un perfil concreto para ser voluntario. Ninguno le dio importancia a esto y creen que cualquiera está capacitado para serlo, alguno apunta que para ello hay que estar dispuesto, pero por lo general ninguno acierta a nombrar ninguna característica concreta.

En la entrevista final, muestran opiniones similares aunque aquí ya se dejan ver algunos detalles que demuestran la dificultad y la paciencia que deben tener, sin decirlo abiertamente pero por ejemplo la VF1, que alude a la necesidad de que deben gustar los niños para ser voluntario, algo más explícita es la VF4 al afirmar que:

Hay que venir motivado, sabiendo que vienes a estar con niños. Pueden hacerte caso o no, y tienes que estar preparado para lo que te puedas encontrar”. (VF4, EF-3)

Desde nuestra perspectiva y por lo que hemos podido observar evidentemente no es necesario tener un perfil muy concreto para poder ser voluntario. Ni hay que tener estudios superiores, ni de pedagogía ni nada del estilo, ni siquiera un carácter predeterminado, pero si se quieren hacer correctamente y sacar el máximo provecho a los grupos sí que hay que tener unas facetas determinadas, como tener un carácter abierto y extrovertido y gustarte los niños, y dentro de esta última estaría tener paciencia, que se da por asumida una vez que reconoces que te gustan los niños. A nuestro juicio con eso sería suficiente para realizar un buen grupo interactivo, pero sin dejar de recordar que cualquiera puede serlo sea quien sea y sea como sea.

1.1.2. Seguridad del voluntario en el aula

La opinión generalizada de todas las maestras en las entrevistas finales, era que al principio todos los voluntarios se sentían algo incómodos, con miedo y estaban más parados. En muchos casos ante el desconocimiento de lo que iban a tener que realizar, y en otros casos por miedo a no saber hacer la actividad o no estar a un nivel intelectual que pudiera afectar al desarrollo de la actividad. La maestra MT2 afirma que:

Estaban muy nerviosos, paraditos y les daba vergüenza, pero yo también porque era la primera sesión. (MT2-EI-16)

Las maestras coinciden en lo manifestado anteriormente, pero la maestra MPT reconoce que ellas les contaban lo que tenían que hacer y cuál era el objetivo, pero todo muy general, con lo cual no conocían todo al detalle y esto provocaba que los voluntarios:

Tuvieran miedo, estuvieran nerviosos por la incertidumbre de no saber qué hacer.
(MPT-EF-6)

De manera similar opinan los voluntarios no familiares, les ven muy tímidos al principio, porque no tienen claro si van a ser capaces de realizar la actividad, otros se sienten perdidos y tienen vergüenza aunque la voluntaria VN2 cree que las familias al ser sus hijos hacen que tengan más experiencia con los niños:

Ellos (los padres y madres) tienen siempre más al papel de madre o padre como educador y nosotros tiramos más de metodología, digamos de la teoría, pero lógicamente ellos tienen más bagaje. (VN2-EI-9)

También tenemos la opinión contraria, manifestada por el voluntario VE1 que reconocía no haber notado ningún problema de seguridad en uno mismo, por parte de ningún voluntario. Así lo confesó al preguntarle por los problemas que pudieran tener durante los grupos:

Ninguno, no vi que tuvieran problemas con nada. VE1-EU-7)

Aunque quizás tenga que ver con que su asistencia a los grupos se produjo casi al final del proceso y no vivió las sesiones iniciales.

Los voluntarios familiares en cambio nos mostraron una cara totalmente diferente a las manifestaciones de voluntarios no familiares y maestras. Ellos comentan que desde el primer día han disfrutado mucho y se lo han pasado muy bien sin ningún problema, en cambio las maestras y voluntarios no familiares tienen una opinión diferente, no niegan que hayan disfrutado, incluso lo avalan, pero consideran que en la primera sesión los voluntarios como norma general están más inseguros, tímidos y con desconfianza al no saber a lo que se enfrentan. Así lo manifiesta el voluntario VN1:

En un principio les vi tímidos, como a ver si no iban a saber cómo actuar dejándose muy bien dirigir, y espero que esa sea la tónica porque la labor de dirigir la tiene la profesora y no los voluntarios y al principio les vi tímidos pero integrados. (VN1-EI-5)

Puede que los voluntarios familiares no se den cuenta de este hecho, pero lo cierto es que desde una observación sistemática, se distingue incluso a voluntarios que participan por primera vez, porque están más inquietos, más inseguros y eso hace que no controlen a veces bien al grupo. Aunque también es verdad que esto no es generalizado y hay voluntarios que desde la primera

sesión tienen una seguridad absoluta sobre sí mismos que impide que se les note que es su primera vez como voluntario. Hasta el punto de haber pensado que un voluntario es experimentado porque se le ve muy seguro y en cambio ser su primera sesión:

La madre parece que no es la primera vez que acude a los grupos porque se la ve que maneja muy bien la situación (...). En ningún momento se la ve dirigiendo a los grupos sino guiándoles y aconsejándoles de cómo deben hacerlo. (...) se dirige a ellos con un lenguaje y un tono de voz que a los niños cuando les tiene que negar algo parece que les está dando un consejo en vez de negándoles algo o haciéndoles una reclamación incómoda. (OD-4)

Eso no es óbice para afirmar que en general, en la primera sesión los voluntarios tienen mucha menos seguridad en sí mismos que a medida que acuden a más sesiones. Esto les hace perder también la timidez inicial tal como comenta la maestra MT1:

(...) Estaban algo nerviosos al ser el primer día. Muy pendientes de mí, de lo que hacía y demás, pero anda fuera de lo normal. (MT1-EI-13)

En lo que si están todos de acuerdo es que a medida que van pasando las sesiones las dudas y las preguntas a las maestras se reducen, o bien porque la experiencia les permite conocer cosas de las que dudaban al principio o bien porque ahora tiene la confianza para resolver cualquier imprevisto sin tener que contar siempre con la ayuda de la maestra. En ese sentido tenemos el ejemplo de la maestra MT1 que en la entrevista inicial comentó:

Estaban todo el tiempo pendientes de lo que yo hago, preguntan ¿Esto es así? ¿Lo hago bien? ¿Qué te parece esto, o lo otro??. Deseando de que les dijera algo. (MT1-EI-18)

En cambio en la entrevista final, la opinión fue muy diferente. En ella reconoció que habían mejorado mucho y que a medida que habían pasado las sesiones las dudas y las preguntas ya apenas existían porque las dudas sobre las actividades ya no existían. Por eso comentó:

Hombre el primer día cuando llegan están más perdidos, te preguntan que tienen que hacer, las preguntas típicas, pero luego ya una vez que lo has repetido ni preguntan, saben ya lo que tienen que hacer, vamos que lo que nos pasa a todos el primer día un poco peor pero luego ya saben que tienen que animar al niño, no hacerle las tareas, motivar a que interaccionen entre ellos. (MT1-EF-6)

Por lo tanto hemos podido constatar que efectivamente la primera sesión es diferente para todos, por el desconocimiento de la metodología y la actividad, pero enseguida el voluntariado coge el ritmo y esa inseguridad desaparece. Hay voluntarios que les cuesta más, que tienen más

dudas y se les ve más indecisos, en cambio otros, desde el primer día funcionan muy bien y están seguros de sí mismo. De esta manera apodemos afirmar que en principio, ser nuevo en los grupos, puede causar más nerviosismo y dudas, pero no es algo generalizado, puesto que hay personas que desde un primer momento se siente muy a gusto y trabaja más tranquilo. Lo que es evidente es que es una metodología que requiere de un proceso lento, todos tienen que acostumbrarse a ello y con el tiempo poco a poco se irán viendo los procesos. De manera similar opinan Ainscow, Booth, & Dyson (2006), al considerar que la educación inclusiva es un proceso que depende del tiempo, no es algo inmediato, sino que precisa de un periodo mínimo para comprobar los resultados y ver las transformaciones que se han producido.

1.1.3. Actuación de los voluntarios dirigiendo los grupos

Según las maestras, la competencia de los voluntarios en los grupos interactivos ha sido sorprendentemente buena desde la primera sesión. Varía cada persona según su forma de ser, pero en general todos desde el primer día han tenido buen contacto con el alumnado y han sido capaces de ayudarles y tratar de motivarles para que se ayudaran entre ellos. Algunos han tenido sus dudas como la maestra MT5, en cuya clase estaba la niña sordo-ciega, que tenía recelo a incluir a las familias en el aula pero que cambió de opinión en cuanto realizó la primera sesión, porque las familias la veían como a una más y la tratan como a los demás:

Pues mira, yo al principio tenía mucho miedo a los grupos interactivos por miedo a que los padres la juzgaran porque es una niña con muchos problemas y tiene días buenos y días malos. Y a lo mejor vienen y está toda la sesión llorando y yo decía jobar se van a quedar con que ha estado toda la sesión llorando, que mal. Pero luego realmente está ocurriendo lo contrario (...). Cuando la conocen, cuando ven a los compañeros encima de ella, cuando lo ves, dices que bien que esté aquí. Pues entonces yo creo que está siendo muy positivo porque están conociéndola, no solo los niños y los padres de mi clase, sino de otras, porque era una niña muy desconocida para todo el pueblo en general. (MT5-EI-20)

Los voluntarios han trabajado muy bien en el aula con esta niña generalmente a pesar de la dificultad añadida que esto implicaba, pero las sesiones se realizaron con ella, porque en esos casos en donde se pone a trabajar a pleno rendimiento la educación inclusiva.

A pesar de que los voluntarios desde el inicio funcionaron bien, fueron mejorando con el paso de las sesiones, estaban más seguros y mejoraron su competencia. Según las maestras al principio les costaban más las actividades de lecto-escritura y lógico-matemáticas, mantener la atención de todos los miembros del grupo sin que alguno se despistara y ellos tardaran en darse cuenta, pero esto fue desapareciendo. Al igual que la timidez, aumentando de esta manera, el diálogo con el grupo. Además aprendieron a ser más incisivos en motivar, en conseguir que interactuaran y que

se ayudaran. Pasamos de que muchos voluntarios les resolvieran la actividad, es decir, tener como objetivo hacer bien la actividad, y que lo hicieran de manera individual; a conseguir que fueran un grupo que se ayudara. Esto es debido a que empezaron a entender el verdadero objetivo de los grupos, según la maestra MA:

Si, han entendido el objetivo de esto, que los niños colaboren, que los niños interactúen, que sean autónomos, yo creo que eso sí. Pero como te he dicho antes, también porque ahora nosotras se lo vamos diciendo. (MA-EF-13)

Los voluntarios no familiares por su parte tienen también opinión sobre el rol de las familias en los grupos interactivos. Estos, coinciden casi de pleno en resaltar la buena actuación de las familias en los grupos, aunque fueron mejorando poco a poco en todos los aspectos. Así lo revela el voluntario VN3 que afirma lo siguiente:

Han dinamizado bastante bien el grupo, si que ha algunos los veo más perdidos, pero en general todos bien". (VN3-EI-13)

Recuerdan al igual que las maestras, que les costaban algunas actividades más que otras, que los tímidos tardaban más en interactuar, o también a veces, les falta rapidez a la hora de involucrar a un niño que a lo mejor se ha despistado del grupo, pero al final están de acuerdo en que todos acaban superándolo. Estas son las opiniones de los voluntarios expertos y que podemos comprobar con algunas de las afirmaciones expuestas al preguntarles sobre los problemas de las familias en los grupos:

Donde les he visto un poco peor, es el hecho de que como yo creo que asimilan que no tienen que entrar en los grupos, cuando se les despista un chaval sí que les cuenta un poco el decir, oye que estamos aquí. Entonces eso si que he visto por ejemplo que es la maestra la que tienen que decírselo. Los padres están tan pendientes de hacer la actividad y que el que la esté haciendo esté preguntando, que del que se despista; y no se dan cuenta de ello. (VE2-EU-11)

En ningún lado, no vi que tuvieran problemas con nada. (VE1-EU-7)

Por su parte las familias que actúan de voluntarios, a medida que van pasando las semanas tienen mucho más claro cuál es su cometido, de ahí que cada vez lo hagan mejor. Tienen claro que no son el profesor, sino que deben guiar al grupo, motivarle y conseguir que interactúen y se ayuden. Parece que por lo manifestado por las maestras, las familias cuando mejor lo hacían era cuando entendían la actividad y el objetivo de los grupos. Esto es algo que desde la observación directa a los voluntarios se ha podido comprobar. Al igual que se ha podido

comprobar al menos en dos ocasiones que hay familias que aún no han comprendido el objetivo. Uno de los ejemplos ocurrió al final de una sesión en la que el padre 11, le dijo a la maestra:

Hay que hacer los grupos más homogéneos, por niveles porque si no hay mucha diferencia entre los grupos y tardan más en hacerlo hasta que lo hacen todos. (OD-11)

Opinar así demuestra que no conoce el objetivo, aunque en ese caso la maestra se lo explicó.

En otra ocasión en una observación directa, vi como un padre estableció un método para ganar en su actividad, a partir de ese momento el objetivo era ganar y ser el primero en terminar, con lo cual estaba favoreciendo todo aquello contrario a la metodología que se estaba poniendo en marcha, y en este caso la maestra no se dio cuenta y no pudo subsanar el error. El juego consistía en elegir una plantilla de un dibujo e ir poniendo cada niño o niña un tapón en los huecos que había, con lo cual el último que ponía el tapón, lo hacía fruto del azar, y no por haber hecho algo mejor que el resto, pero aún así se le consideraba ganador, cuando lo que había ocurrido es que lo habían completado entre todos. Nunca un alumno hubiera puesto el último tapón, si anteriormente nadie no hubiera puesto otros tapones. Por eso en este caso establecer un ganador es aún más absurdo y lógicamente se elimina la cooperación, dando paso a la competencia:

Después de la primera ficha completa se le ocurre que a partir de ahora elija la ficha el niño que gane. De esta manera nos encontramos de nuevo con un padre que no ha entendido el concepto de los grupos interactivos. Además la motivación y animación a los niños es nula y se muestra frío con ellos. A veces dice -¡Muy Bien!, pero sin ningún tipo de entusiasmo y pasa desapercibido para los niños. A medida que va cogiendo confianza cuando llega un grupo, la única regla que establece es que el niño que gane elegirá el siguiente dibujo. Los niños intuyen como se juega pero no saben ni el orden ni nada, tan solo que deben intentar ganar a sus compañeros para ser ellos los que elijan la ficha. (OD-13)

Los errores producidos en los casos anteriores, para su descargo tenemos que decir que no fueron en las últimas sesiones, y es probable que lo hayan aprendido, pero en cambio aún pude escuchar el día de la reunión de maestras y voluntarios como una madre reclamaba conocer los objetivos previamente a la realización de la actividad:

Para el año que viene habría que tener claro al empezar, el objetivo de cada actividad. (OFV-IAP)

De nuevo las maestras tuvieron que decirle que todas tenían el mismo. Por lo tanto podemos decir que las familias desde el principio funcionaron muy bien, mejoraron mucho y entendieron el objetivo, tan solo hubo excepciones que no lo tuvieron claro y que daban más importancia a la mejora académica que a cualquier otro tipo de mejora:

A la salida habla con otra madre y le comenta que de cara a ayudarse y trabajar juntos sí que les puede venir bien, pero que duda mucho hasta que punto van a tener mejoras académicas. (OD-11)

En general los grupos funcionaron muy bien. Desde nuestra perspectiva se vio que los voluntarios poco a poco fueron limando los pequeños contratiempos que pudieran surgir y superando sus puntos débiles que se reducían principalmente a no conocer bien los objetivos, cayendo en pequeños errores que desvirtuaban el objetivo, como es el caso en el que se resolvía la actividad al grupo sin dejar que ellos lo hicieran, dialogando y resolviéndolo entre ellos:

La madre que está parece joven y se la ve muy tensa e insegura, me parece que es la primera vez que viene porque su nivel de tensión se nota demasiado. Pregunto a la coordinadora si es la primera vez que acude y ella me lo confirma. Me detengo en observarla con tranquilidad, pero sin que ella se dé cuenta para evitar que aumente su tensión, (...). Además la madre se refiere a cada niño individualmente y solo presta atención al que le toca poner ficha en ese momento. Incluso veo como al intentar ayudar una niña a otro la dice que no lo haga que deben hacer cada uno solo. Es decir, con eso, con lo del niño y con su nivel de tensión se ve que es un manojito de nervios y que no solamente no domina al grupo así no que además no tiene adquirido el concepto de grupos interactivos ni tan si quiera sabe que se persigue. (OD-9)

También otra imagen que se repetía con mucha asiduidad era la permanencia de los voluntarios en el grupo mirando al alumnado o alumna que en ese momento tenía el turno, desatendiendo a los demás, lo que provocaba que en muchas ocasiones hubiera niños o niñas despistados, y el voluntario no estaba atento para reconducirles:

En este juego los niños están muy atentos, per un niño está distraído y se queda sin participar. Aunque enseguida se da cuenta de lo que se está perdiendo y se integra de nuevo en el grupo. Llama la atención que en ningún momento la madre se ha percatado del suceso. (OD-12)

Esto último es algo que se podía ver en muchas sesiones y que costó ir corrigiendo. Son dos problemas fruto de la inexperiencia de todos pero que poco a poco se fueron solucionando y en las últimas sesiones eran casi inexistentes los errores cometidos por los voluntarios en los grupos interactivos.

Para concluir podemos decir que la actuación de las familias como voluntarios ha sido buena. En algunos casos desde el principio y en otros lo han ido aprendiendo poco a poco, pero en general su forma de actuar y el trabajo desempeñado ha sido acorde a lo que se pedía, para controlar y realizar la actividad del grupo, cumpliendo los objetivos que se pretenden con los

grupos interactivos. Esto ha permitido que la familia intervenga más en la escuela, que participe y se involucre. Por lo tanto podemos compartir lo que dice el Proyecto INCLUD-ED (2011), que mantiene que esto ha transformado la participación de las familias en el colegio de informativa y consultiva a educativa, lo que ha mejorado tanto la participación, como las relaciones entre los distintos sectores y los aprendizajes.

1.1.4. Experiencia y características personales del voluntario

La necesidad de tener unas características personales adecuadas y una experiencia lleva a maestras, voluntarios y voluntarios familiares a discrepar en cuál de las dos cualidades son más importantes.

Por un lado las maestras mantienen diferentes criterios, si bien la mayoría defienden la importancia de ambos. De esta manera opina la maestra MA:

Hombre yo creo que las dos cosas. Yo creo que el carácter es fundamental, porque hay gente que desde el primer día te dabas cuenta de que era buenísimo, porque animaba... El carácter es importante, pero la experiencia también, ya no la experiencia, sino el perder el miedo, porque ellos al principio se quedaban en la puerta con miedo. Algunos te lo dicen que al principio les costaba y ahora ya no. Entonces yo creo que las dos cosas influyen, pero el carácter también porque les hay que son más parados y les cuesta más y eso va a influir también. (MA-EF-8)

Las hay en cambio, que consideran que el carácter es esencial por encima de la experiencia puesto que una persona que tiene una forma de ser extrovertida, abierta y animada, desde el primer día va a tener más posibilidades de funcionar muy bien, a si lo afirma la maestra MT4 que le da mayor importancia a la forma de ser, porque:

Una persona que va con voluntad y ganas de hacerlo, a lo mejor el primer día no lo hace muy bien pero se va fijando (...) pero después va cogiendo la dinámica del grupo y va haciéndolo mejor, pero si hay padres que son muy planos de carácter, es muy difícil hacer que cambien. (MT4-EF-6)

Aunque hay una minoría que defienden la experiencia como principal motivo por el cual las familias mejoran en los grupos interactivos. Es el caso de la maestra MPT:

La experiencia se nota porque la primera vez vienen con más miedo, y ya la siguiente, saben lo que es y vienen más predispuestos. (MPT-EF-7)

Entre los voluntarios destaca la opinión del voluntario VE2 que al igual que varias maestras defiende la necesidad de tener una forma de ser adecuada, que permita realizar correctamente la

actividad, pero también cree que la experiencia es fundamental para perder el miedo a enfrentarse a algo que no conoce:

Yo creo que es un poco de cada. Para mí la experiencia en grupos interactivos es fundamental porque en cuanto lo has probado una vez, el miedo con el que pueden entrar, lo pierdes rápidamente, entonces para mí sería la fundamental, pero también tienen que tener un carácter de ánimo y estar todo el rato encima y venga y activo, entonces sería un poquito de cada, pero me quedo más con la experiencia. (VE2-EU-15)

Las voluntarias que son familia y que han sido entrevistadas tampoco tienen una visión común. Dos de ellas se decantan por la idea de que la experiencia es necesaria para conocer mejor la metodología de trabajo, conocer a alumnado y habituarse al aula; por contra, el carácter o la forma de ser ni lo nombran. Es el caso de la voluntaria VF1 que afirma:

Yo creo que sobre todo para que ellos estén más tranquilos, porque no sabes cómo van a actuar, porque les conoces menos, pero se convierte todo en más natural, si estás más tranquilo, ellos también. Así que la experiencia hace que mejoremos y que los niños se sientan más cómodos. (VF1-EF-13)

Hay otra entrevistada que al igual que la anterior también destaca la experiencia, pero también cree que la forma de ser es básica para que los grupos interactivos funcionen correctamente. La voluntaria VF4 lo defiende explicando que:

Tiene que influir, porque puedes dar con un grupo donde la gente sea más tranquila, o que sea uno con el carácter más serio, pues todo eso los niños lo captan y pueden sentirse más cómodos y colaborar más o colaborar menos. (VF4-EF-13)

A nuestro juicio y a tenor de las observaciones, es importante tener una forma de ser y un carácter, favorable y positivo, que permita desarrollar la actividad sin problemas, ya que en algunos casos podemos encontrarnos con una actividad poco apta, o con un grupo que nos lo ponga más difícil, en ese caso tener un carácter positivo y abierto ayudará a una mayor motivación y al éxito de la propuesta:

Deben de hacer estampaciones de manera individual con formas que pringan en tóperas. Esta actividad tiene el problema de que es demasiado individual y no potencia la interacción entre el alumnado. Tenemos la suerte de que el padre está muy seguro de sí mismo, a pesar de ser su primera vez. Con mucho humor y se lo trasmite a los niños. No trata a los niños como bebés sino más bien como personas adultas, pero siempre desde la cercanía y la ternura de un padre. Escucha lo que le dice cada niño con un vocabulario adecuado y sencillo. La maestra le dice que debe hacer antes

los cambios y hacer más corto el tiempo que cada niño tiene para pintar. Pero lejos de sentirse mermado lo hace con toda naturalidad y sin problema. (OD-10)

De igual manera es importante la experiencia, porque aunque se tenga un buen carácter, sino se conocen los detalles de la metodología y se tienen dudas, puede existir algún problema, pero lógicamente si se han acudido ya a varias sesiones y se tiene ya un bagaje, la experiencia existirá y los grupos tendrán más visos de cumplir el objetivo. Es el caso de una madre que realiza una actividad y apenas deja que el alumnado intervenga, lo realiza ella sin dejar que ellos cojan las fichas, las toquen y participen más activamente:

Este juego consiste en coger una imagen de una urna y buscarla entre las decenas que hay en el juego, deben encontrar la imagen entre todos. A cada imagen que encuentra de premio se les da una ficha, que va a un fondo común de todo el grupo.

Lo que he podido ver es que la madre saca la imagen de la urna, los niños la buscan, y ella vuelve a darles la ficha, pero ellos en ningún momento la tocan porque la mamá misma la guarda en el fondo común del grupo. (OD-5)

Según las diferentes observaciones y entrevistas, podemos asegurar que ambas cualidades son importantes y que cada una de ellas, aportan elementos que favorecen a que la actividad funcione mejor. Unos consideran unas más importantes, y otros otras, pero la conclusión que podemos sacar es que ambas son importantes. Y viendo lo sucedido podemos afirmar que la experiencia es positiva porque podemos encontrar con familiares muy voluntariosos y con una forma de ser adecuada, pero en algunas cosas puede dudar y no hacerlo correctamente. En cambio un voluntario puede tener mucha experiencia y conocer muy bien el objetivo, pero si su forma de ser, su actitud, su carácter no es el adecuado va a tardar en conseguir que el grupo se motive y le va a costar lograr los objetivos. Por lo tanto la experiencia, como las características personales son importantes, pero si ésta última es muy desfavorable, va a tardar más en hacerlo correctamente. Lo que está claro es que a través de los grupos interactivos, los voluntarios establecen relacionen con el alumnado, con el profesorado y con otros voluntarios por lo tanto esto va a hacer que los voluntarios vayan mejorando, teniendo más confianza y experiencia, en los grupos. Cada uno a su ritmo, y variará según la actitud y la forma de ser de cada uno. En este sentido habla Valls (2000), ya que considera que los grupos interactivos están basados en actos sociales que hace que las personas cambien, aunque no todas lo hacen al mismo tiempo, por lo que a medida que se sigan realizando grupos interactivos, todos los voluntarios irán mejorando.

1.1.5. Elementos que pueden influir en el voluntario

Hay dos elementos fundamentales que pueden distorsionar o hacer tambalear el buen clima y el buen funcionamiento de los grupos. Por un lado el grupo que les toque a los familiares, ya sea porque sean más revoltosos, o porque la presencia del padre o la madre como voluntarios no permitan que funcione bien; o porque la edad de los niños y niñas no permita trabajar adecuadamente. Estas opiniones aunque algunas vienen por parte de las voluntarias familiares entrevistadas, en su mayoría han sido rescatadas de las fichas de evaluación. Uno de los voluntarios concretamente, ante la pregunta que decía ¿Qué dificultades has tenido?, hablaba de la actitud de los niños ante las reglas establecidas, ya que querían hacer la actividad a su manera, lo que dificultaba la sesión, de ahí que manifestara:

Algunos niños no aceptan bien el sentido de los juegos, prefieren hacerlo a su manera.
(FE-22)

Que al dar rotuladores a todos, pintaban fuera de la sopa de letras. (FE-3)

Es decir, no siempre hacían lo requerido y se desviaban en hacer otras cosas. Otros en cambio se referían a diferentes aspectos, como la falta de concentración y distracción con otras cosas, el nerviosismo de otro, el cansancio, o el aburrimiento; que provocaban que la sesión se hiciera con dificultad.

La dificultad que he tenido es que al final los niños estaban un poco cansados, quizás porque hacía mucho calor. (FE-24)

Cuando dos niños con buen nivel estaban juntos, no suponía un reto, se aburrían. El mejor resultado se obtenía con parejas mixtas. (FE-29)

De la misma manera ocurre con los rincones, los cuales son diferentes y no todos los voluntarios se adaptan a todos de la misma manera, ni todos permiten hacer las mismas cosas. Por lo tanto entre las maestras si hay una opinión bastante generalizada, que consideran que ambos aspectos pueden influir. Esa es la opinión de la maestra:

Si yo creo que si influye el grupo que les toque. También influye si están sus hijos o no. Una madre estuvo en varios grupos y cuando le toco en la clase de su hijo fatal (...) Y el rincón también influye, de hecho la gente más cobarde prefiere el de plástica y cuando le dices algo de lecto-escritura dicen que eso que es (...). Tienen miedo a que vayan a necesitar unos conocimientos que no poseen. (MA-EI-20-21)

En el caso de los grupos hay varios factores que pueden influir, que el grupo tenga un buen día, que ningún niño o niña llore, provocando tensión. También puede darse posibilidad de

coincidir la madre o el padre en la clase de su hijo o hija. La mayoría cree que esto sí perjudica, porque el niño está pendiente de su familiar, aunque también es cierto que esto a lo largo de las sesiones se va normalizando, pero es algo que no solo se produce por la atención del niño, sino también de la madre o del padre que a veces están demasiado pendientes de lo que hace su hijo todo el tiempo, aunque suele ser más habitual por parte del niño como dice la maestra MPT:

Si yo creo que les influye más si están en el grupo donde están sus hijos, porque luego el hecho de que este el niño o la niña diciendo todo el tiempo “mira mamá lo que he hecho”. Pues ellos se sienten un poco como mal, se sienten raros, dependiendo de si están en clases de sus hijos. Hay algunos que una vez que han terminado me han dicho que no querían repetir en la clase de sus hijos, para no tener esa experiencia. (MPT-EI-17)

En cambio las familias preguntadas, ponen el acento en dos aspectos, por lo que pudimos escuchar en la reunión final. Por un lado había consenso bastante amplio al afirmar que el nivel de edad influye, que los de 3 años son muy buenos y los de 5 años interactúan porque son más mayores y tienen más conciencia de todo, y que los que más dificultad entrañaban eran los de 4 años. Además recalcaron de manera unánime que estar en la clase de sus hijos también afectaba negativamente, porque los niños sabían que eran sus padres y los voluntarios y voluntarias no podían evitar fijarse en lo que estaban haciendo sus hijos, aunque fuera de reojo. Una madre si quiso dejar claro que:

Es verdad que estar con nuestros hijos hace que les miremos más y que ellos nos hablen y nos incomoden, pero queremos seguir yendo a hacer los grupos interactivos a sus clases. (OFV-DEN)

En el caso de los rincones, también hay aspectos que pueden intervenir. Es el caso del tipo de actividades. Al principio según las maestras la inmensa mayoría de las familias preferían el rincón de plástica o de juego antes que el de lecto-escritura o lógico-matemáticas, porque a estos últimos les tenían mucho más respeto, aunque esto ha ido cambiando poco a poco. Pero también puede darse el caso de que haya actividades que favorezcan más la interacción y otras que sean mucho más individuales, pues evidentemente también van a tener una repercusión o incluso personas que funcionen mejor en un rincón y otros en otro. Lo cierto es que las maestras no tienen una manera definida de designación, unas lo hacen por sorteo, otras por elección de los niños, y se da el caso de que incluso diseña la actividad para cada persona como es el caso de la maestra MT3, que considera que:

Con respecto a la actividad, a mí me gusta preparar la actividad para cada voluntario, porque conociéndoles yo digo pues a este le puede ir mejor este y a otro la otra, sobre todo cuando son padres, y por eso si creo que pueden sentirse mejor en una actividad

que en otra. Por conocimientos o por comodidad, que a lo mejor le dices una de matemáticas y se sienten más incómodos y es que además me ha pasado en la primera semana. (MT3-EI-19)

Los voluntarios no familiares por su parte, aunque no tienen una voz unánime, en su mayoría también consideran que el rincón puede influir, esgrimiendo prácticamente los mismos argumentos que las maestras. Coinciden plenamente en que los voluntarios familiares prefieren actividades fáciles como juego o plástica, por miedo a no tener el nivel académico adecuado para los otros rincones, e incluso así se lo manifestaron a una de las voluntarias VN2:

En la primera sesión cuando la maestra habló de repartir los rincones, una madre dijo que las actividades de matemáticas y lengua para los de magisterio porque sabíamos más. (VN2-EI-17)

Posteriormente se van dando cuenta de que unos rincones no distan mucho de los otros, pero sí que les cuesta al principio, según los voluntarios.

En la reunión en la que participaron las familias lo que expusieron es que les daba igual el tipo de actividad pero que para próximas ediciones consideraban mucho mejor las actividades que eran grupales entre todos los miembros de cada grupo, porque permitían una mayor participación y diálogo entre todos.

Los voluntarios defienden que se hagan más actividades grupales, en los grupos interactivos, porque en las individuales es más complicado que se ayuden y es más difícil para los voluntarios. (OFV-SLA).

Para finalizar podemos decir que existen aspectos que pueden influir en el voluntario, que pueda desestabilizarle y hacer perder el control del grupo. Por un lado todo lo relacionado con el grupo, si se aburren, si se portan bien o mal, si coincide el niño con la madre. Todas estas cosas pueden hacer variar la normalidad del grupo e influir en su funcionamiento. Igualmente puede intervenir en el resultado, el rincón que les toque, a cada familiar. No tanto el tipo de rincón sino la actividad que se realice, si es mas motivadora, más divertida, si permite mayor interacción o que trabajen más en grupo. Si eso se da va a facilitar mucho las cosas al voluntario, sino se da va a obligar a que éste haga un mayor esfuerzo para intentar mantener la atención de todo y tratar de cumplir los objetivos.

1.1.6. Conflictos producidos por voluntarios familiares

Ha sido muy generalizada la opinión tanto de las familias, como de los voluntarios, como de las familias; que no ha existido el más mínimo problema ni conflicto en los grupos. Incluso las maestras apostillan que todos vienen con actitud muy positiva. Al ser preguntados por la existencia de conflictos afirman:

No, ninguno. Las familias vienen muy dispuestas y con una actitud muy positiva para hacer los grupos interactivos. (MA-EI-21)

De manera similar opinan los voluntarios no familiares, que ven que la participación es buena y que las familias son favorables a participar en el aula:

Solo vi cosas positivas, los padres están super receptivos a saber cómo enseñar a sus hijos, a participar en una escuela donde antes eran todo trabas, para entrar, ahora unen las dos cosas, así que totalmente positivo. (VN1-EI-13)

Pero sin embargo sí que ha habido un problema puntual. La maestra-tutora lo omitió, pero la maestra MPT fue quien nos contó que una madre en la clase de su hijo trató de hacer comparaciones entre el alumnado y en voz alta criticó a los niños que iban menos adelantados, tal y como comentó la MPT:

Si hubo un conflicto con una madre que ha venido varias veces diferentes y que nunca había ido a clase de su hijo, y a los otros grupos había ido fenomenal y participaba muy bien (...). El día que coincidió en el grupo de su hijo fue cuando hubo el conflicto porque mientras participaba, delante de los niños hizo comentarios despectivos sobre otros niños. (MPT-EF-18)

Se trató de un caso en el que una madre que ya había participado en varias ocasiones de manera muy notable, el día que acudió al aula de su hija, se dedicó a etiquetar y a referirse despectivamente sobre los diferentes niveles de aprendizaje del alumnado. La maestra parece ser enseguida se dio cuenta y tras hablarlo con la madre no se volvió a producir. Pero esta información además nos la corroboró la maestra de apoyo y psicomotricidad MA, que nos dijo esto:

“Yo salvo la madre está que menospreció al resto y les comparo con su hijo y la tutora tuvo que darla un toque de atención no he visto nada”. (MA-EF-22)

La maestra habló con ella y le dijo que no podía hacer esos comentarios. Además en cada cambio de grupo la iba diciendo que alumnado podía tener más problemas para que fuera más paciente con ellos y les ayudara más. Esto no fue a más y quedó solucionado.

En cambio tanto en las observaciones directas, como en las fichas de evaluación, ni tampoco por parte de las familias se ha detectado ningún conflicto, ni han manifestado ser concededores de ninguno. Por lo tanto todo indica que fue el único que se produjo y que además se subsano diligentemente y a tiempo.

1.2. Relación maestras-escuela

1.2.1. Participación de las familias en la escuela antes de poner en práctica los grupos interactivos

La valoración del profesorado sobre la participación de las familias en la escuela es muy variada. Esto se debe fundamentalmente a que dependiendo del aula y de la edad, nos encontramos con aulas más participativas o menos. Ese es el caso de las clases de niños de 3 años en las que la colaboración de las familias es importante. Así lo manifiesta la maestra MT3:

Hay buenísima participación, tanto por email, como por nota, no sé, que traigan material, o una mascota, o un una charla de profesionales, siempre ha voluntarios que se ofrecen y siempre cumplen los plazos, que eso también es muy importante. (MT3-EI-13)

Por el contrario hay otras maestras que tienen una concepción totalmente opuesta, como es el caso de la maestra MPT, que cree que la participación de las familias en las actividades que se organizan en el colegio, es escasa, y lo manifiesta de esta manera:

En actividades de Semana Santa y Carnavales, como tampoco tienen mucho interés, yo creo que no participan mucho. (MPT-EI-10)

Hay un tercer grupo que incluye a la maestra MA que desde su visión general de todas las aulas cree que efectivamente hay clases más participativas y otras que menos. Ella cree que esto es debido por un lado a la actitud general de las familias, pero también al carácter y actitud de la maestra, que les motive a participar o no. Lo justifica de la siguiente manera:

La participación va por clases, por niveles y por el propio profesor que les meta caña o no. A los de 3 años les han pedido mogollón de cosas y material y han venido, han hecho rosquillas, hay mucha participación. En otros niveles, sea por el profesor que no lo demanda o por los padres, no se da. (MA-EI-13)

Por lo tanto podemos concluir que en general las familias no deniegan su participación en la escuela, según la opinión de las maestras. Porque si bien es cierto que algunas manifiestan poca participación, parece que el motivo principal es que la maestra no pide colaboración y no motiva a las familias a participar. Ya que según otras opiniones las familias participan en las clases donde la maestra las hace partícipe, las invita a colaborar y ellas cumplen perfectamente. De esta manera

afirmamos que la participación familiar no es baja, y que atiende más a la actitud y la motivación que les de la maestra, que a la propia intención de las familias por participar.

1.2.2. Opinión de las familias sobre su participación en los grupos

Cuando las maestras decidieron poner en marcha los grupos interactivos, convocaron a una reunión a las familias para contárselo. Lejos de cumplir las expectativas, lo cierto es que a la reunión fue muy poca gente, quizás y según lo que comentan las maestras, se hizo después de clase a las dos de la tarde y eso favoreció a tan escasa participación. Esto en cambio, fue un espejismo, porque en los días posteriores recibieron muchas solicitudes para participar. Y poco a poco fue aumentando el número hasta tener una gran cantidad de voluntarios. Las maestras mandaron información a las familias y el “boca a boca” de unas a otras provocó un aumento muy grande en el número de voluntarios. Así lo reconoce la maestra MPT:

Les enviamos el correo explicándoles todo y dándoles toda la información (...), les envié fotos de la primera sesión y se animaron muchas más, sobre todos los que no habían traído el papel. En general buena acogida. (MPT-EI-6)

Por otra parte, de los más de 90 voluntarios familiares, una mayoría generalizada de las familias están a favor de los participar grupos interactivos y tan solo una minoría, que no lo conoce porque no participa, se atreve a hacer especulaciones de las razones por las cuales las familias entran en el aula. Algunos no entienden porque las familias tienen que ir al aula, otros piensan que la falta de profesorado a obligado al colegio a pedir voluntarios entre las familias para dar clase. A las maestras las ha llegado es rumor tal como expone la maestra MT3:

Hemos oído rumores, que si esto se hacía por falta de profesores, como apoyo, pero fue un comentario yo creo, por falta de información. (MT3-EI-7)

Pero lo cierto es que no era un rumor infundado, las propias madres confesaban que había un pequeño número de personas, no siempre familias de los alumnos, sino personas del pueblo, que no veían bien que las familias entraran en el aula, puesto que según ellas, eso es cosa de las maestras, y pensaban que el motivo de su asistencia era quitarlas trabajo. Así lo reconoce una voluntaria VF:

Hay gente que no ha participado en los grupos interactivos y te dicen: -¿Es que no veo el motivo por el que un padre tenga que estar en el aula? – Y entonces le dices, ¿No has ido verdad? (...) Pues lo que tienes que hacer es ir un día, ves lo que tienes que hacer tú, lo que ganan en el colegio, y después hablamos. (VF3-EF-9)

Hay que dejar claro que esto se debe a un rumor minoritario de un escaso número de personas que nunca han ido a los grupos. Pero en general las familias participan y están de acuerdo con los

grupos. Hubo familias muy interesadas en participar, que incluso pedían permiso en el trabajo para poder asistir. Hasta el punto de que en buena parte de los grupos han tenido una importante lista de espera. Así lo reconoce una de las voluntarias que eran estudiantes de Magisterio VN1:

Había mucha participación. De hecho nos costó ir varios días porque había lista de espera. (VN1-EF-6)

Este aumento de familias se notó cuando ya habían transcurrido unas semanas. El motivo fundamental era que unos hablaban con otros y les contaban cosas que les motivaba mucho a asistir, les contaban anécdotas y detalles que provocaban que las familias quisieran ir a participar. Aunque también peso la opinión de los niños y niñas que pedían a sus familias que fueran, porque igual que iba otros padres, ellos también debían de ir. Así nos lo comentaron las maestras hasta el punto de que había familias que pedían días libres o buscaban un hueco para poder participar. Sobre esto comento la maestra MT1:

Yo con los que hablo de mi clase me dicen: “anda a ver si cojo algún día de vacaciones para poder ir, que me ha dicho el niño que se lo pasan muy bien, la madre de no sé quien habló conmigo y me ha dicho que se lo pasan muy bien”. (MT1-EF-5)

En cambio en las últimas semanas, el número de voluntarios que se apuntaban se estancó, no bajó, pero no se animaron voluntarios nuevos. Aumentó proporcionalmente al número de aulas que se incorporaron a los grupos, pero no aumento la media. Así lo reconoce la maestra MPT:

Al final se ha estancado un poco. Sobre todo por aquellos que se centran en las horas donde lo hacen sus hijos y no se abren a hacerlo en otras clases (...), les hay en cambio que si tienen libertad de horario y que enseguida están dispuestos a venir. (MPT-EF-10)

En definitiva, podemos hablar de una buena participación de las familias en los grupos interactivos, muy involucrados y en muchos casos con grandes obstáculos como el trabajo que no les permitía asistir. Una minoría decidió no participar nunca, probablemente en muchos casos por la incompatibilidad con el trabajo, y a lo mejor una minoría porque consideraba poco atractiva la propuesta o porque considerara que no estaba preparado para entrar en el aula o porque no estuviera de acuerdo, en cualquier caso el motivo de las ausencias no está demostrado y es más fruto de la intuición, por los comentarios de otras familias y las maestras. En cualquier caso es una cantidad minoritaria con respecto a la mayoría que sí participó. Por lo tanto comparte la opinión que INCLUD-ED (2011), tiene sobre este tema y que habla sobre la participación en términos similares a los que hemos mostrado.

1.2.3. Relación familias y maestras. Valoración de las familias sobre las maestras

Las familias antes de los grupos tenían una relación cordial con las maestras. Como en todas las cosas dependiendo el aula había mayor o menos relación. Al igual que también depende del carácter de cada maestra y de los familiares. Pero lo que sí que ha ocurrido de manera generalizada, ha sido el cambio de pensamiento de muchas familias con respecto a la escuela y las maestras. Las familias reconocen el trabajo, la labor de las maestras, las valoran más, y eso ha sido muy mayoritario, así nos lo comentaron dos maestras:

Si se dan cuenta de muchas cosas, muchos dicen que menuda paciencia, que son muchos niños, o qué, que de cosas saben. Claro se dan cuenta de que en clase no es solo colorear y pintar. (MA-EI-10)

Si, desde el primer día y además nos valoran mucho más, de hecho hoy una de las voluntarias nos ha dicho que se nota mucho la diferencia entre los niños de 3 y 5 años, que su hija tienen 5 y que ve que en las aulas se trabaja mucho por nuestra parte y ellos están muy contentos. (MT2-EF-6)

Pero no solamente se dan cuenta de la paciencia o la vocación que tienen que tener para estar con tantos niños, tanto tiempo. Sino que además de atenderles tienen que enseñarles cosas, algo difícil en niños tan pequeños. En eso también se dan cuenta de la cantidad de cosas que saben, y que quizás en casa no muestran. Así nos lo comentaba la maestra MT4:

Se dan cuenta de lo que saben, porque muchas veces en casa no expresan lo que saben y en clase ven todo más factible, lo que hacen los niños, lo que saben. (MT4-EI-12)

Estos son factores que permiten a las familias conocer mejor el trabajo en el aula y valorar más a las maestras. Además permite tener mayor contacto, se ven más debido a los grupos interactivos, se conocen mejor y la relación es mucho más cercana. Pero esto no solo es positivo para que las familias tengan una mayor valoración de las maestras, sino que también sirve para que las maestras aprendan de las familias y eliminen muchos de los tópicos o de los prejuicios que a veces se tienen. Una de las maestras lo manifestaba en ese sentido, tenía miedo a recibir a las familias en el aula, no era partidaria, y al final cambió la visión que tenía la maestra MT5:

Yo era muy reacia a la participación de los padres en clase, porque lo había hecho años atrás y me parecía que al final a lo que venían era a criticar, ahora lo veo positivo porque valoran mucho más el papel del maestro. (MT5-EI-12)

A través de las observaciones sí que se fue notando una mayor relación entre las familias y las maestras. Al principio solo conocían a la tutora de su hijo o hija, pero a raíz de participar en los

grupos y diferentes aulas, conoció más en profundidad a todas ellas y la relación con la tutora fue aún más cercana. Los comentarios y las formas de interactuar daban muestra de ello:

Esta madre interactuaba con el alumnado con total soltura. (...), Además comentaba con la maestra con total confianza lo que habían mejorado y lo sorprendida que estaba por ello. (OD-8).

Por lo tanto podemos hablar de un gran cambio en la relación entre la familia y la escuela, y más en concreto entre la familia y las maestras. La participación como voluntarios de las familias en diferentes aulas permitió que hubiera contacto con otras maestras y que aumentara el contacto y la confianza con la propia tutora de su hijo o hija.

No solo esto sino que además se dieron cuenta de la labor tan importante que hacen en el aula, de la paciencia que tienen y la dureza de estar con tantos niños tantas horas, y encima conseguir que aprendan cosas. Todo esto ha hecho que la imagen de las maestras haya salido reforzada. Las familias tienen una mejor opinión de ellas y las relaciones son mucho mejor, si cabe, que antes.

1.2.4. Relación entre familias

Las relaciones familia-escuela no solo han hecho que mejoren entre las maestras y la familia y viceversa. Sino que también ha permitido mejorar e incluso abrir la relación con otras familias. Antes las relaciones entre familias se limitaba a los compañeros y compañeros de su clase, ahora la relación entre los niños como comentamos anteriormente es mucho mejor y ya no solo juegan en el parque con sus amigos sino también con otros niños del colegio. Eso obliga a una interacción entre los familiares que abre la posibilidad a nuevas relaciones. Pero también existen los casos en los que los niños ven por la calle a padres o madres que han estado de voluntarios en su aula, y les saludan cuando les ven, provocando de esa manera una conversación entre ambos familiares. La maestra MT3 conoce algún caso que nos nombró:

Una mama me contó que un día por la calle su hija se fue corriendo a abrazar a una señora que no conocían. La madre avergonzada la dijo a la niña que qué hacía y la niña la dijo que había sido una voluntaria que había estado en su clase. Entonces por lo que me comentó la madre, pues ya, se pusieron a hablar un poco sobre los grupos y tal, y supone que a partir de ahora ya, pues se saludarán por la calle. (MT3-EF-21)

Pero este suceso que seguro que no es aislado y que se produce más de lo que podamos pensar es una muestra del cambio en cuanto a las relaciones entre las familias y la mayor interacción entre ellas.

En varias sesiones pudo verse como las familias intercambiaban impresiones y comentaban las sesiones, algo realmente positivo porque en muchos casos no se conocían antes de la sesión o como máximo se conocían de vista. Pero en la última sesión fue cuando pudimos comprobar cómo las madres salían del aula tras realizar la sesión, y salían hablando, comentando la sesión. Tiene aún más valor al saber que no era todas madres de alumnado de esa aula, por lo tanto se acababan de conocer y estaban entablando una conversación comentando lo sucedido:

Al final de la sesión veo como las 4 voluntarias del aula se van juntas hablando, no todas tienen a su hijo en el aula en el que han estado, pero al compartir sesión y aula ha hecho que se hayan conocido, más allá de verse en la puerta del colegio esperando a sus respectivos hijos. (OD-18)

En conclusión podemos decir que las relaciones entre las familias mejoró, se conocieron e interaccionaron entre ellas, en muchos casos por primera vez, y podemos pensar que esto favorecerá a un mejor clima y una mejor relación entre las familias, con una mayor apertura, evitando el contacto solo con las familias del alumnado de la clase de su hijo o hija. Esto es algo que también pudo verse en la reunión final en la que todas dialogaron y se estableció una conversación, por lo que de nuevo se estaba impulsando esa interacción entre todas ellas y demostrando por tanto que la participación familiar favorece a la mejora de las relaciones entre las propias familias. En este aspecto podemos encontrar similitud con lo que opinan Flecha & Larena (2008), que cree que la participación de las familias en esta propuesta mejora la convivencia de los participantes en el centro, pero no solamente, sino también fuera del centro educativo. Por lo tanto estas afirmaciones se corresponden bastante con lo que hemos comentado y analizado en este apartado.

1.3. Percepciones de las familias sobre los aprendizajes de los niños y las niñas en los grupos interactivos

1.3.1. Opinión de maestras y voluntarios sobre lo que perciben las familias

Las maestras afirman haber recibido opiniones favorables de los aprendizajes obtenidos por sus hijos en los grupos interactivos. Aunque alguna confiesa que al principio no escuchó menciones expresas a esas mejoras, si que las intuyen, como es el caso de MT4:

En sí, la utilidad no nos la han dicho, y lo que te pueden contar en la asamblea, pero yo creo que ellos sí que se dan cuenta de lo que pretendemos con las explicaciones que les vamos dando. (MT4-EI-16)

Incluso hubo algún voluntario familiar que en la primera sesión desconocía cuál era el objetivo de los grupos y su utilidad. Les preguntaban a las maestras por ello, porque incluso habiendo realizado la primera sesión seguían sin comprenderlo. Así lo comenta la maestra MPT:

Hubo un par de madres que sí que me dijeron que para que servía esto, y estuve explicando que era un poco para incluirles en la educación de sus hijos y que además les sirve mucho a los profesores para poder evaluar de lejos a los demás niños y luego con las fichas de todos los días son unos despistados y con los grupos colaboran muchísimo más. (MPT-EI-12)

Otras en cambio si afirman haber hablado con familias en las que éstas les transmitían como había visto una mejoría importante en sus hijos con el paso de las sesiones; se ayudaban más, colaboraban entre ellos o interaccionaban, tal y como comenta la maestra MT3:

Lo que me dicen es que aprenden a relacionarse unos con otros, a pedir el turno, a no ser tan impacientes, y no sé yo creo que es eso. (MT3-EF-11)

La disparidad en las opiniones de las familias sobre la utilidad no se debe tanto a que unas familias encontraran antes la utilidad a los grupos, que también, sino en parte al momento en el que realizan esas afirmaciones. Ya que la cita anterior se produce en las primeras sesiones y la última cita se produce en las últimas sesiones, con lo cual eso permitió a las familias conocer los cambios producidos en el alumnado con motivo de la puesta en marcha de los grupos interactivos.

Por otro lado, en las observaciones lo que pudimos comprobar algo que hemos comentado en el párrafo anterior, y es que había voluntarios que desde el primer día tenían claro cuál era el objetivo y funcionaban muy bien; y otros que en cambio lo fueron entendiendo poco a poco e incluso hay quien lo reconoce en las fichas de evaluación:

Hoy he entendido de verdad, cual es el objetivo de los grupos interactivos, (FE-36)

La duda que nos crea es como ha llegado a esa conclusión, pero las fichas de evaluación en muchos casos se realizan por cumplir lo que les piden, y se escriben frases sueltas sin tener opción a pedir que lo aclaren y este es el caso, porque hubiera sido muy interesante conocer como lo descubrió

Para finalizar queremos apuntalar la afirmación de que la percepción de las familias sobre las bondades de los grupos interactivos, lo han descubierto en momentos muy dispares. Algunos casi desde el primer momento, otros más tarde, como hemos visto anteriormente, pero incluso tenemos el caso de alguien que en la reunión final de voluntarios, confesó no tener claros los objetivos de los grupos interactivos:

Sería bueno conocer los objetivos de cada actividad antes de realizarla. (OFV-SLA)

En conclusión podemos constatar que las familias han percibido desde el primer momento cuales eran los objetivos de los grupos, porque se lo han transmitido las maestras, aunque no hay que olvidar que esa percepción no siempre ha sido igual y ha habido voluntarios que los han comprendido antes y otros después, incluso algunos hemos visto como hasta el final no lo habían comprendido. Por lo tanto aquí de nuevo podemos defender que esto es un proceso que no es inmediato, requiere un aprendizaje por parte de todos los participantes y necesita un tiempo para obtener resultados, tal y como defienden Ainscow, Booth, & Dyson (2006)

Por otro lado podemos afirmar es que en su gran mayoría en las primeras sesiones o bien porque se lo explicaron las maestras o bien porque al realizar la actividad se dieron cuenta, tenían claros los objetivos que se pretenden con los grupos interactivos.

1.3.2. Actuación del alumnado durante los grupos interactivos

La opinión de las familias con respecto a la actuación del alumnado cuando ellas participaron es bastante buena. Aunque se notan las diferencias entre las opiniones mostradas en la entrevista inicial, a la opinión que reflejan en la entrevista final. Los voluntarios confiesan que en las primeras sesiones los niños estaban muy participativos ante algo nuevo, aunque también dependía de la actividad. Si era de plástica o de juego su motivación era muy grande en cambio si era de escribir, les costaban más. Esta afirmación la realiza la voluntaria VF1:

Depende de la actividad, en algunas se les ve muy motivados y en otras, algunos se aburren, cuando son más de escribir, pero claro son súper pequeñitos y eso no les motiva. Les gusta más la plástica y cosas así, pero las otras también las realizan, solo que alguno se despista. (VF1-EI-9)

Otros en cambios resaltan, el hecho de que al ser algo nuevo, están expectantes y emocionados ante algo nuevo o que apenas han trabajado. Esto hace que el alumnado esté muy participativo y trabajando muy bien. Esto dice la voluntaria VF2 al preguntarla por la actuación del alumnado:

Pues muy bien la verdad. Hombre no te conocen, pero muy participativos, muy bien la verdad. Yo mi hija en casa, aquí es totalmente diferente, como si fuera otra niña.
(VF2-EI-8)

En las entrevistas finales seguimos escuchando elogios hacía la actuación del alumnado, pero también notamos algunos cambios propios de todo un proceso de aprendizaje. Las madres notan que mejoran en las relaciones, que aumentan sus conocimientos y que tienen ya una experiencia en los grupos, aunque el final de curso ya hace mella y se les empieza a notar que están cansados. En este sentido la voluntaria VF4 comentó que:

Les veo mejor porque se ve que los conocimientos están avanzando a medida que está pasando el curso y están como más sueltos en ese sentido, pero tiene en contra que

están más alborotados, se cansan más. Sí que es verdad que en cuanto a conocimientos o que al principio tenías que explicar todo, varias veces, ahora como se lo han explicado tantas veces, están hartos de las veces que se lo han explicado, lo que tienen que hacer. (VF4-EF-6)

Las percepciones de las familias que han trabajado como voluntarios, es muy similar a la que hemos observado. Ellos hacían las actividades y nosotros observábamos, lo que indica que la diferencia no podía ser grande y en este caso ha sido bastante parecida. El alumnado en general trabajaba muy bien, con el paso del tiempo fueron mejorando, aunque es cierto que sobre todo al principio disfrutaban más con las actividades de juego y plástica porque las de escribir les resultaban más complejas

El juego que están realizando les motiva mucho porque es algo diferente que les entretiene y les llama mucho la atención. Están muy atentos, aunque un niño está distraído sin participar. Pero no tarda en darse cuenta de lo que se está perdiendo y rápido se une al grupo al ver que es interesante. (OD-12)

En este apartado podemos concluir que el alumnado ha tenido una buena actuación en los grupos interactivos. Al principio vieron con mucha expectación los grupos interactivos, porque venían que eran cosas divertidas y encima estaban sus familias con ellos en la propia aula. Pero también hay que destacar algunos aspectos que les ha influido; como puede ser la actividad que les motive más o menos y les guste más o menos y eso influya en su estado y por ende también en su actuación. O también el estado de ánimo del alumnado, si están más o menos cansados, puesto que en las últimas semanas se les iba notando que no estaban tan activos como en las primeras sesiones. Por lo tanto afirmamos que la actuación en los grupos en general ha sido buena y con buenos resultados, a pesar de que existieran algunos condicionantes que pudieran variar la actuación normal de los niños y niñas. Así que en ese sentido se comparte la misma opinión con Ferrer Esteban (2005), en cuanto a los progresos que producen los grupos, ya que él considera que a través de los grupos se mejora el aprendizaje de todo el alumnado desde una posición inclusiva.

1.3.3. Opinión sobre los voluntarios no familiares

En los grupos interactivos las familias actúan como voluntarios, pero también ha habido otros voluntarios que no tenían relación con el alumnado, que o bien eran personas del pueblo o estudiantes de Magisterio, y que aunque han sido una minoría, han participado en los grupos junto a las familias y han convivido con ellas. Esto motiva a que las familias tengan una opinión a cerca de estos voluntarios. Los voluntarios no familiares lo saben y creen en general que las familias no tienen una opinión negativa de ellos, así lo comenta u voluntario:

Yo creo que es positivo en general porque ellos ven que los voluntarios ayudan al aprendizaje y dan otro enfoque a la metodología de trabajar y entonces yo creo que lo ven bien, aunque no hablé en profundidad con ningún padre. (VN1-EI-13)

En cambio otros creen que la opinión de las familias en general es buena y están favor de la presencia de voluntarios externos siempre que estos tengan una cualificación determinada:

Hombre yo creo que les parece bien si somos de magisterio, porque estamos estudiando para eso y bien, igual alguien anónimo, pues a lo mejor tendrían algún reparo (...). (VN2-EF-7)

Esta posición que pudiera parecer difícil de escuchar, puesto que las familias no son ninguno unos expertos y también participan sin que nadie les cuestione, lo cierto es que uno de los voluntarios asegura haber oído una versión a favor y en contra, y ante la pregunta sobre qué opinión tienen las familias sobre su participación en los grupos dice que:

Depende, buena y mala, he oído las dos. Buena porque no solo son las familias y profesores, sino que viene gente de fuera y les ayuda a socializarse y también les ayuda a conocer sus propias experiencias, y negativa porque a su niño le va ayudar a un niño que no esté titulado si le puede confundir. (VF3-EI-18)

Sin embargo esto se contradice con la opinión de los voluntarios expertos que advierten una opinión general siempre buena por parte de las familias hacia otros voluntarios, pese a que no sean familiares. Así lo destaca el voluntario VE2:

¿Oponerse las familias?, en principio no, no hemos tenido quejas de que les haya parecido mal a nadie. (VE1-EU-11)

Esta misma opinión comparten el conjunto de las voluntarias que han sido entrevistadas, todas ellas creen que es positiva la participación de voluntarios externos que no tengan que ver con las propias familias, y aunque la opinión sea similar las justificaciones son variadas. Existe quien cree que es positivo y lo ve bien, porque cree que aquellos que van a los grupos es porque les gusta y se sienten bien, igual que los que no les gusta no van. Lo explica de la siguiente manera:

(...) si se apunta a esto alguien, es porque también le motiva, y si lo hace será porque también él busca o lo hace por algo aunque no tenga ningún tipo de relación con estos niños en concreto, pero también aportará, igual que hay mucha gente que se lo han dicho y no le apetece porque a lo mejor no se sienten capaces (...). (VF4-EI-11)

Pero hay otros casos en los que las voluntarias familias consideran muy positiva la participación de voluntarios externos porque creen que es una oportunidad para que venga gente y sean capaces también de relacionarse con gente diferente y que no conozcan:

Lo veo bien, yo tengo una compañera que está terminando Educación Infantil y me preguntó si podría venir a lo mejor, no he preguntado, pero me supongo que no importaría. Si la verdad que sí. (VF2-EI-11)

Más allá de estas opiniones, incluso una madre que cree que es muy positiva esta participación porque no solo es bueno para el niño sino porque además abre la participación a todo el pueblo, involucrando de esta manera a más gente aún, y yendo al objetivo final de los grupos. La voluntaria VF3, habla de la participación de personas no familiares, del pueblo:

Es lo que me parece aun mejor, que el resto del pueblo se involucre en la educación de los niños, eso me parece una maravilla. (VF3-EF-8)

En general lo percibido tiene mucho que ver con la versión que dan la mayoría de los voluntarios y de las familias. No hemos visto en ninguna observación, ni un mal gesto, ni una situación que pudiera hacernos pensar que las familias no quieren que acudan otras personas. Más bien todo lo contrario, hemos visto como hay madres que se relacionan con estos voluntarios, al verles como más expertos en educación.

En la reunión final de voluntarios esto se constató, las familias estaban encantadas con recibir a más gente que no fueran de la escuela, y fruto de ello incluso hicieron la propuesta de que para el curso que viene vinieran alumnos del instituto, en muchos casos hermanos para poder participar también.

Algunas madres verían interesante que pudieran venir hermanos mayores o niños del instituto, la pega es que comparten horario. (OFV-IAP)

Por lo tanto en cuanto a la opinión de las familias sobre la participación de personas externas en los grupos interactivos es buena. No tienen ningún problema y están de acuerdo. Hay matices entre unas opiniones y otras. Unas consideran que es buena la participación de estudiantes de magisterio, otros creen que la asistencia de personas del pueblo también sería positiva, e incluso abren la posibilidad de que acudan alumnos del instituto. Por lo tanto la opinión mayoritaria es favorable y positiva hacía su participación. Tan solo encontramos contadas opiniones que limitan más el espacio de los voluntarios a familias y estudiantes de magisterio, e incluso, solo a familiares, pero como decimos el sentir general, tanto por las opiniones recogidas en las entrevistas, como por las observaciones realizadas, no parece que las familias tengan problema en la participación de otras personas como voluntarios, sino más bien todo lo contrario. Del mismo modo opina Racionero (2011), que cree lo que se debe de hacer en la escuela es dinamizar para

conseguir cada vez mayor participación de las familias en los grupos. Por lo tanto toda ayuda es poca y todo aquello que sirva para mejorar el proceso será bien recibido.

1.3.4. Cómo actuaría en el aula con alumnado ACNEE

Hemos pedido a las familias que han participado de voluntarios en los grupos interactivos que nos dieran su opinión acerca de la posibilidad de que hubiera niños con necesidades educativas especiales en los grupos interactivos. Evidentemente eso es algo que ya existe y en parte para eso se realizan. Todas las opiniones por parte de las familias que han estado de voluntarias son favorables a la existencia de alumnado ACNEE en el aula. Una voluntaria VF cuyo hijo es alumno ACNEE, aunque está en Primaria considera que es bueno:

Sí, yo tengo un niño con necesidades, entonces sí, si perfecto, los grupos, les viene genial, genial. Todo lo que sea que los niños se ayuden entre si y hablen entre ellos y se ayuden, va a ser bueno para aquellos con necesidades y que les cueste más hacer las cosas. (VF1-EI-22)

Otra voluntaria en cambio, aunque la considera muy positiva y está de acuerdo con la participación de este alumnado en el aula, aclara que también habría que tener en cuenta las necesidades que tiene porque no todos son iguales, al igual que no achaca únicamente al grado de necesidad todo el problema, sino también al entorno humano de la escuela. Por eso esta voluntaria VF manifiesta que:

Yo por ejemplo en la piscina trabajo con niños especiales. Tengo a un niño autista y es imposible con gente que no conoce, (...) pero luego también hay niños con déficit de atención. Podría funcionar sino es una minusvalía así, por lo menos autismo que yo conozco (...). El problema no es a lo mejor tanto para el niño, sino para el que está con él, compañeros y voluntarios. (VF2-EI-20).

También tenemos la opinión de quien considera que es bueno que estos niños estén en colegios ordinarios, pero que evidentemente hay más dificultad, y necesita de más ayuda. Por lo que habría que prestarle más atención. Aunque consideran muy adecuada su integración. Este es el caso de la voluntaria VF dice:

Me imagino que tienen más dificultad, pero si están en un colegio como éste, están para que se integren en el sistema educativo que tenemos aquí. Necesitará más ayuda y una profesora de apoyo, junto con el padre que le toque y en el grupo que ya esté, pero creo que también puede ser muy bueno. (VF4-EI-19)

Estas opiniones quedan demostradas en la observación directa puesto que en un aula había 3 niños ACNEE y en otra la niña sordo-ciega y en todo momento los voluntarios han actuado con

total normalidad, con mayor atención sobre esos niños cuando lo necesitaban y tratando a todos correctamente sin que hubiera ningún comentario o gesto que indicara lo contrario:

Sorprende la naturalidad de los voluntarios con Pilar (alumna sordo-ciega), la tratan como a los demás, pero con un cariño y una dedicación especial. Están más nerviosos al actuar con ella por no saber cómo hacerlo, pero el trato es como se fuera una más.
(OD-16)

Hay una opinión única sobre este asunto, al menos por lo que hemos podido ver y observar y por lo que nos han contado las familias. Ellos consideran que es bueno que el alumnado ACNEE esté en colegios ordinarios. De manera similar opina Peña Carrillo (2005), que considera positiva la incorporación de niños con necesidades educativas especiales en aulas regulares.

En definitiva las familias no consideran que haya ningún problema porque estén en el aula, e incluso ven que les viene bien estar en estos colegios y participar en los grupos interactivos. Otras madres aun estando a favor, remarcan la necesidad de contar con profesorado de apoyo teniendo en cuenta las dificultades de cada alumno. Pero todos están de acuerdo y como hemos visto en las observaciones, las familias tienen un trato exquisito hacia el alumnado con necesidades educativas y no supone ningún problema para ellos y así lo han dicho y lo ha demostrado en el aula. Por lo tanto, visto lo vivido, podemos decir que gracias a la educación inclusiva la niña trabaja de manera inclusiva en el propio grupo a pesar de las necesidades que tiene, pero lo hace porque así lo marca la metodología inclusiva, aludiendo indirectamente a la opinión de Ainscow (2001), que recuerda en su libro, la importancia de la educación inclusiva, y desde luego en este caso concreto lo hemos podido comprobar.

1.3.5. En qué aspectos encuentran que hay mayor aprendizaje del alumnado

El conjunto de los familiares que han participado en los grupos interactivos advierte mejoras en el alumnado. Prácticamente desde las primeras semanas ya se empieza a notar un cambio de tendencia absoluto en muchos aspectos relacionados con el aprendizaje del alumnado, sobre todo en el aspecto social, de relaciones con otros alumnos, compañerismo, ayuda, cooperación y también académica, aunque esta última es la menos evidente al no poder conocer con certeza si se produce por los grupos interactivos o por el propio desarrollo y maduración intelectual del alumno. Por ello hemos podido recoger opiniones de voluntarios familiares que nos hablan del gran avance en lo social que les ha supuesto la puesta en marcha de los grupos interactivos. Así lo reconoce el voluntario VF1 y explica porque entiende que la mejora ha venido sobre todo en el aspecto social:

Yo creo que en lo social sobre todo. Porque al final es una manera de abrirse, sobre todo a los niños más tímidos, a los niños que tienen más problemas de conocer más gente, de ver que hay gente diferente, e incluso pueden encontrar alguien en el que los

digan, -¡anda mira!, este es un poco como yo. -Sabes, aunque sea un poco inconscientes todavía, pero, para que no se retraigan. (...). (VF1-EI-26)

Otros voluntarios aunque también valoran el aspecto social, nos hablan más específicamente del compañerismo, de su mejora en las relaciones con otros compañeros, con algunos con los que a lo mejor tenían algo menos relación, pues que mediante los grupos facilita el acercamiento mucho más de unos con otros. Ese es caso de la voluntaria, que al ser preguntada por cuales van a ser los aspectos en los que ve mejoras en el alumnado ella nos dice:

Yo creo que va a ser el compañerismo porque lo que se busca es lo que hemos hablado, el niño que está un poco más hábil ayude al resto de niños dentro de su grupo, para que ayude al grupo de niños al que pertenece, entonces yo creo que ese es uno de los principales papeles que tienen estas actividades. (VF4-EI-22)

Pero incluso hay voluntarios que van más allá y no solamente consideran que hay una mejora en cuanto a compañerismo, en cuanto a las relaciones, la cooperación entre compañeros, sino que además consideran que ha existido una mejora académica en el alunando, una percepción que obtiene con motivo de su participación en diferentes sesiones de grupos interactivos. Por ello la voluntaria VF2 manifiesta que:

Vamos a ver, el niño socialmente mejora, obviamente al tener que relacionarse y ayudar a los demás contando con que ya sólo el hecho de ayudar, te hace sentirte mejor, entonces eso hace mejorar socialmente, y al grupo obviamente también, y académicamente, yo creo que también muchísimo, o sea estas premiando a un niño por hacer algo bien. El niño cuanto más le premias, cuanto menos fracaso sienta, muchísimo mejor. (VF2-EI-23)

Con esta apreciación se pueden pensar que esta voluntaria ha dado las claves de la educación inclusiva, integradora y en la que se educa en positivo. Al igual que autores como Ferrer Esteban (2005), que hablan de la escuela inclusiva como algo integrador, transformador y abierto a la participación.

Por lo tanto esta madre hace un análisis muy completo y acertado sobre muchas de las razones por las cuales esta metodología es una metodología de éxito, y ella además cree en una mejora integral del alumnado gracias a ella.

Las maestras en general creen que las familias si perciben los progresos que los niños obtienen con la puesta en marcha de los grupos interactivos, pero no aclaran en que las familias ven esas mejoras, no concretan los motivos, tan solo una de ellas piensa que las familias donde ven más progreso es en lo académico según las palabras de la voluntaria MA:

Se refieren mucho al nivel académico, -¡Se sabe todas las letras! ¡Mira como escribe!, -Eso es lo que les está llamando más la atención, al hecho de decir mira como colaboran, mira como se ayudan. (MA-EI-15)

De los voluntarios no familiares no hemos podido conseguir obtener en claro ninguna mejora concreta que las familias les manifestases haber visto en sus hijos, pero en cambio sí que se pueden confirmar algunas de las afirmaciones de algunos de los familiares, a la vista de las entrevistas, diferentes a la percepción de las maestras. Mientras que las familias nos hablaban de mejoras sociales, de compañerismo y en menor medida de mejoras académicas, una de las maestras nos hablaba de que su percepción era otra, pensando que a las familias las preocupaba mucho más lo académico. En las fichas de evaluación se confirman en parte ambas afirmaciones. Los voluntarios familiares al finalizar las sesiones, ven mejoras sociales, pero en cambio siempre tienen en mente el aspecto académico, así lo hemos podido contrastar con varias de las fichas de evaluación, y destacamos una de ella que a la pregunta ¿Qué crees que han aprendido los niños?, la voluntaria se refería solo al apartado académico:

Han aprendido a jugar en grupo, ayudarse entre todos para conseguir el objetivo, memorizar. (FE-2)

Una vez extraídas las opiniones de las familias y lo que las maestras creen que perciben las familias. Podemos concluir que en general las familias han visto mejoras en el alumnado, no solo en el aspecto académico, sino también en el social, compañerismo, cooperación. Eso es algo que las familias opinan y que parece, por las opiniones de las maestras sobre las familias, también lo confirman. Aunque dando por segura esta mejora, las familias nos recalcan que han visto más avances en cuanto a lo social, que en lo académico, pero en cambio las maestras creen que las familias están más preocupadas por el aprendizaje académico que por el social. Pero lo que sin duda es evidente es que por encima de las opiniones de unos y otros, las relaciones sociales tanto del alumnado como de la familia y escuela han mejorado mucho, la convivencia es mejor y más cercana entre todo ellos, y en esto por lo tanto se saca la misma conclusión que Flecha y Larena (2008), que consideran que la convivencia tanto en el centro como en el exterior ha mejorado gracias a la puesta en práctica de la metodología inclusiva, ya sea a través de una comunidad de aprendizaje, o simplemente como en este caso, mediante grupos interactivos.

1.3.6. El entorno social del alumnado puede influir en sus aprendizajes

Para trabajar los grupos interactivos y poder obtener resultados, ya comentamos anteriormente que era preciso no solamente que el resto del horario escolar se mantuviera una actitud, en consonancia con esta metodología de educación inclusiva, porque sino los grupos interactivos iban a tener un escaso éxito. Pero de igual manera es importante el contexto social del niño, si en

casa no apoyan esta herramienta, sino siguen fomentando la inclusión y la motivación, si las familias no colaboran en los grupos interactivos, el grado de efectividad de esta metodología, bajará, e incluso desaparecerá.

En este sentido hemos pulsado la opinión de los voluntarios familiares, que son los primeros y principales protagonistas con capacidad de intervenir en los hechos de los que se hablan en esta pregunta. Y la opinión generalizada es que puede influir el contexto social, aunque cada uno incluye matices que hacen que las opiniones varíen. Hay voluntarios familiares que creen que puede afectar el entorno social, pero en cambio no lo encuentran determinante para que los grupos interactivos funcionen o no. Es el caso de la voluntaria VF1 que mantiene que:

Puede ser que el entorno influya en el niño. Si el niño tiene un entorno social malo, el niño actuará de una manera peor o se abrirá menos, pero que tenga un entorno diferente no quiere decir que vayan a fallar los grupos. (VF1-EI-27)

En cambio hay quien considera que aunque al principio pueda afectar, considera que es una metodología que se hace semanalmente y al final eso es lo que asume el niño y aunque luego su entorno le fomente lo contrario, el niño tendrá interiorizado lo aprendido en la escuela y no le afectará. En este sentido habla la voluntaria VF3:

Vamos a ver, al principio si, luego no. Al principio según el tipo de educación o en que grupo social o familiar te encuentres pueden concentrarse con cosas que te choquen, pero si has empezado, como te he dicho, mejor pronto que tarde, una vez que lo hayas integrado dentro de ti, el entorno social da igual eso forma parte de ti, no es algo que puedas ir a casa y tus padres, tus tíos o fulanito de tal puedan cambiar. (VF3-EI-25)

Otras se refieren más al hecho de cómo les puede afectar su entorno a la hora de trabajar en los grupos y consideran que aquellos niños que tengan un entorno social más cerrado y en el que la socialización sea menor, harán que el niño sea más tímido y esté más callado en el aula:

Hombre yo creo que eso influye, para todos. Entre la clase, los grupos interactivos, el entorno de los niños... por eso yo creo que algunos son más retraidillos, pues porque el padre o la madre no salen mucho, pero yo creo que para todo, oye el entorno social en el que estén es muy importante. (VF2-EI-25)

En este caso las observaciones directas no pueden contrastar estas opiniones, porque aunque sea cierto que hay niños más tímidos y otros más abiertos, no se puede afirmar que el motivo sea que sus padres también lo son o que se socialicen poco. Hay casos en los que tiene relación, como por ejemplo una niña cuyo padre funciona muy bien en los grupos:

Un padre muy experimentado, se ve desde el primer momento (...). El padre tiene un dominio total y una cercanía y una pedagogía con los niños, digna de comentar. Controla a todos, es capaz de tenerles a todos atentos y que sean capaces de ver como lo hacen los compañeros y ayudarles en caso de que lo necesiten. (OD-10)

Su madre también es muy abierta, lo sabemos porque es una de las voluntarias entrevistadas (VF3) y la niña es muy extrovertida, pero también puede darse el caso de que el carácter de la niña o niño sea de mucha timidez aunque los padres sean muy abiertos. Aunque lógicamente todo influye de una manera u otra a los niños, pero no se puede categorizar como algo plenamente contrastado en todos los casos.

En definitiva podemos afirmar que los voluntarios familiares consideran importante el entorno social del alumnado, creen que dependiendo como sea, el niño puede ser de una manera u otra. En la forma de ser, en la forma de pensar e incluso en la de actuar, ya que consideran que si los padres son más tímidos, es probable que el niño o niña sea igual. Aunque también está quien considera que al principio le puede influir pero luego ya no.

Esto no dejan de ser opiniones de los entrevistados, que no pueden considerarse como ciertas, sino como simples opiniones, puesto que en las observaciones como ya hemos mencionado no hemos obtenido datos reveladores que puedan confirmar que hay relación directa, aunque sí que pueda influir en el resultado.

1.4. Opinión sobre los grupos interactivos: Diferencias. Principios y finalidades

1.4.1. Utilidad de los grupos interactivos

De nada sirve realizar los grupos interactivos sino tienen una utilidad real. Por ello hemos querido conocer la opinión sobre ello, para conocer si se han cumplido los objetivos de los grupos interactivos. En este caso se ha comprobado sobre todo en las primeras sesiones, que los voluntarios no tenían muy claros los objetivos y por tanto tampoco le encontraban la utilidad. Algunos sí, pero en general las maestras no encontraron demasiadas opiniones acerca del beneficio que aportan los grupos. Así que sobre todo en las primeras entrevistas nos encontramos respuestas como la de la maestra MT1 reconoce que en la primera sesión, era nuevo para todos, y fue un poco más complicado, como para encima encontrarle utilidad. Por eso mantiene que:

No me han comentado nada porque fueron mal de tiempo y tenían pensado hacer una asamblea final en la que hablaran los voluntarios y que ellos mismos explicaran a los niños en clase, pues habéis hecho esto, habéis aprendido esto otro, hacerlo aquí tipo asamblea. Pero el primer día por el caos se hizo tarde y no dio tiempo, pero en próximas sesiones voy a hacer la evaluación con ellos. (MT1-EI-11)

Esto no es obstáculo para que haya voluntarios familiares que ya en las primeras sesiones hayan visto las bondades de esta metodología, no solamente porque al ser menos gente se le saca más provecho, sino porque además ya ha visto como el alumnado se empezaba a ayudar. De ahí que la maestra MA nos contó que:

A mí alguno así con el que he hablado dice que sirve de mucho para que se ayuden entre niños. Dice yo creo que se han ayudado. También me han dicho que al ser una actividad con pocos niños, que se sacan mas frutos. (MA-EI-14)

En cambio con el paso de las semanas y en las entrevistas finales pudimos escuchar algunos comentarios más sobre las utilidades que las familias habían encontrado a los grupos y se las habían manifestado a las maestras, y no solo utilidades para los niños sino también para ellas porque las permite conocer más directamente lo que hacen sus hijos en el aula:

Pues en general saber cosas de clase, saber lo que hacen, pero no solo en esta clase, sino en otras edades, les gusta mucho saber lo que trabajamos e involucrarse mucho en el aula. (MT2-EF-8)

Las fichas de evaluación nos han servido para corroborar todas estas manifestaciones de las maestras y todas estas confesiones realizada por las familias a las maestras. Por eso hemos encontrado un gran número de opiniones que nos dibujan la percepción de los voluntarios sobre la utilidad de los grupos. Al ser fichas de evaluación, se refieren a la actividad concreta que han estado realizando en esa sesión y a los aprendizajes, más que a su utilidad práctica. Aún así hemos querido mostrar algunos ejemplos para mostrar que la mayoría se centran mucho en lo que han aprendido, pero poco en su verdadera utilidad. En este caso vemos como esa utilidad está más relacionada con lo académico. Así se refiere algunos voluntarios en las fichas de evaluación sobre los progresos del alumnado:

Identificar colores, seguir series y grafía en mayúsculas. (FE-14)

Identificar nombres y localizarlos en sus tarjetas. (FE-26)

A contar y a reconocer los números correspondientes, tanto en la grafía como en las manos. Inicio de resta y suma. (FE-27)

En cambio hay otros, que aunque tengan en cuenta aquello que se está trabajando académicamente, también tiene en cuenta otros aspectos más sociales, como el compañerismo, la interacción del alumnado, que hablen, dialoguen y debatan entre ellos. Hemos encontrado voluntarios que han hecho mención a ambos aspectos:

Nombres de los animales, prestar atención, memorizar. (FE16)

Las letras, las palabras, a contar las letras de cada palabra, a trabajar en grupo y de forma cooperativa. (FE-3)

También hemos encontrado alguna ficha que se refiere solo a la utilidad social de la actividad, valorando y especificando que habilidades sociales fomentaba esa actividad, es el caso de la siguiente cita:

Han aprendido a esperar el turno y ayudar a los demás cuando lo necesitaban. (FE-9)

Creo que han actuado bien a la hora de ayudarse entre ellos. (FE-1)

Aunque también hay que reconocer que nos hemos encontrado el caso de una voluntaria cuya valoración está influenciada por los objetivos que las maestras la han transmitido que hay que cumplir, de ahí, que comente lo siguiente en el apartado de aprendizajes del niño en la sesión:

Supuestamente a colaborar y ayudarse unos a otros. (FE-21)

Su primera palabra da pistas de la clara influencia de la opinión transmitida y que ella trata de reflejar, pero que no escribe muy convencida. Esta ficha es del 17 de febrero, correspondiente a la primera semana de puesta en práctica de los grupos interactivos, por lo tanto es lógico que en la primera o incluso en las primeras sesiones no les encuentren utilidades destacables o no sean capaces de verlas.

En la categoría anterior hablábamos de la percepción de las familias sobre los grupos interactivos. En este caso nos referimos a la opinión que tienen todos los participantes sobre la utilidad de los grupos interactivos. Todos encuentran que los grupos son positivos y que son útiles para conseguir muchos objetivos, como el compañerismo, la cooperación, pero también ha mejorar en el aspecto académico. Por lo tanto en este caso voluntarios y profesorado comparten opiniones. Y esto no es de extrañar, porque los grupos interactivos han funcionado correctamente y por lo tanto han tenido el éxito del que hablan muchos autores, como, Oliver & Gatt (2010), que habla de mejora de resultados, sobre todo en lo académico. Pero hay otros como Ferrer (2005), que no solo se refiere a lo académico sino que considera que la utilidad va mucho más allá puesto que se crean entornos útiles de aprendizaje eficaces.

1.4.2. Factores que influyen en su buen funcionamiento

Los grupos interactivos funcionan, pero hemos querido conocer la percepción de cuáles son esos motivos. Los voluntarios familiares nos mostraron sus diversas opiniones. Unos nos dijeron que el hecho de *trabajar con adultos*, cada vez diferentes, les permite conocer gente nueva, interactuar con ellos y esto les permite tener mayor relación con sus compañeros y con los voluntarios, en definitiva les obligan a relacionarse y tener más contacto con otras personas. Así lo cree la voluntaria VF al preguntarla que influye en el buen funcionamiento de los grupos:

Estás fomentando la participación del niño, en entornos no habituales, al niño le obliga, por decirlo de alguna manera a relacionarse con otra gente, hacer caso a otra gente y a adquirir una serie de comportamientos con sus compañeros, que de otra manera sería más difícil hacerlo. (VF3-EI-22)

Otros consideran que la *motivación* es la clave del éxito. En los grupos hay una alta motivación por parte de todos y también debido a que los niños y niñas disfrutan con las actividades y les resultan muy motivadoras. Esto también le permite salir de las rutinas diarias, es diferente para el alumnado y le motiva y le divierte porque es algo diferente y esto lo convierte en una de las claves del éxito según alguna voluntaria VF1 que considera que:

A los niños les influyen mucho las rutinas y luego encima se lo pasan muy bien. Yo creo que a ellos les resulta una manera de salir de la rutina de clase, aunque sea otra rutina, pero que venga gente nueva, padres, luego entre ellos lo hablan. Al final lo que están haciendo es jugar, con otra gente y con otros niños y eso les motiva. (VF1-EF-20)

Pero también hay quien relaciona este éxito directamente con *las maestras*. Afirman que las maestras tenían una alta motivación que las ha llevado a poner los grupos en práctica, con determinación, buena organización y una ilusión que ha sido transmitida a las familias. De esta manera lo entiende la voluntaria VF:

Yo creo que básicamente en la motivación de las personas. Ellas desde el primer momento se ha visto que están muy ilusionadas con este proyecto y siempre intentando hacerte participar y bueno pues en darte ánimos (...) y todo eso a lo mejor ha conseguido que la participación sea mayor a la que se esperaban en un principio. Y eso yo creo que básicamente, su trabajo nos ha motivado, al verlas a ellas muy metidas en este proyecto, pues motiva. (VF4-EF-19)

En cuanto a las familias, hay un último motivo que puede influir y está relacionado algo más que las anteriores con el aspecto académico, puesto que consideran que al haber *diferentes actividades* en los que se trabajan cosas diferentes, permiten conocer y aprender diferentes cosas

que hacen que el funcionamiento de los grupos sea importante. En este sentido habla de nuevo la voluntaria VF4:

Dentro de los que yo he visto por ejemplo creo, que cada actividad se va a sacar una cosa buena, sino se hubiesen elegido otras actividades entonces yo creo que cualquier cosa que se hagan de este tipo de proyectos yo me supongo que ellos habrán estudiado lo que se busca y que puede ser todo muy positivo. (VF4-EI-21)

Las familias manifiestan esta opinión, pero visto desde fuera, ellos son parte indispensable para que un grupo interactivo tenga un buen funcionamiento. Si son capaces de conseguir que el alumnado interactúe, que se ayuden, que colaboren, será un paso importante en la consecución de que los grupos funcionen, y si además les motivan, los grupos funcionarán, por lo tanto son parte importante del éxito. Lo hemos visto en diferentes grupos, en los que incluso la actividad no era la más apropiada, pero en cambio ha funcionado bien porque el voluntario era muy activo, motivador y tenía claro cuál era su labor para conseguir todo lo necesario para que funcionara.

Esta actividad tiene el problema de que es demasiado individual y no potencia la interacción entre el alumnado. Tenemos la suerte de que el padre está muy seguro de sí mismo, a pesar de ser su primera vez. Con mucho humor y se lo transmite a los niños. (OD-2)

En otros casos confluyen ambos factores, *buena solvencia y aptitud por parte del voluntario* y una actividad motivadora; con eso el éxito está prácticamente garantizado.

En el rincón de la plástica y el juego las madres son personas con muy buen carácter y motivadoras, parecen con mucha experiencia, (...). La que está en el rincón del juego además, la ha tocado una actividad muy dinámica para trabajar en equipo, con lo cual el resultado está siendo muy bueno. (OD-16)

También lo reconocen los voluntarios en las fichas de evaluación, se nota cuando la *actividad ha sido motivadora* y les ha resultado fácil llevarla a cabo y manejar el grupo sin problema. Conseguir que interactuaran y se ayudaran entre sí.

Interesante y divertida. En especial en los aspectos de enseñarles a ayudarse entre ellos y la sensación de pertenecer a una comunidad. (FE-17).

Y actividades poco motivadoras o individuales que han puesto obstáculos en la interacción del alumnado y la colaboración entre ellos, aunque el voluntario tiene la oportunidad de salvarlo a base de esfuerzo, motivación e interacción continua, con el grupo.

Quizás un poco individual, y no ha sido posible que pudieran ayudarse unos a otros. (FE-14).

Hay un gran número de factores que influyen en el buen funcionamiento de los grupos interactivos. Las familias destacan más aspectos como la motivación, las actividades motivadoras, la cooperación del alumnado o la participación de adultos. En cambio desde la perspectiva de las maestras o en las observaciones directas, hemos podido comprobar cómo los voluntarios son parte importante del éxito. Sin ellos no sería posible realizar los grupos, pero es que además su actitud, su solvencia, su entrega y su capacidad para dialogar e interactuar, hacen posible que el funcionamiento de los grupos interactivos sea un éxito. Ojala y Sordé, (2010), también son partidarios del diálogo y lo consideran uno de los factores fundamentales para que triunfe la propuesta. Para ello es necesario contar con voluntarios que lo realicen y permitan realizar las interacciones que garanticen el éxito de los grupos.

1.4.3. Mejoras a realizar

Los voluntarios familiares, son personas que no conocían ninguno de ellos, los grupos interactivos ni su funcionamiento. Por lo tanto algunos de ellos manifestaban que los grupos funcionaban bien, no veía nada mal y por lo tanto no podían proponer mejoras, puesto que hasta ese momento no sabían lo que eran los grupos y lo que habían visto les había gustado sin encontrar ningún fallo. Esta opinión la comparte la VF2:

La verdad es que me pareció bien como nos lo explicaron, como lo hicimos. No veo otra manera de llevarlo a cabo, no sé, cambios así ninguno. Hoy por ejemplo voy a otra clase que no es con mi niña y ves otras cosas, comparas con otros niños, pero vamos cambios yo creo que lo tenían muy bien organizado. (VF2-EI-21).

Otros en cambio si hacen autocrítica con respecto a la primera sesión, se dan cuenta en que pueden mejorar ellos, hablan de estar más tranquilos en los grupos y confiar más en ellos mismos, sin pensar en sí lo están haciendo mal. Esas son cosas que ellos consideran que pueden mejorar, con ellos mismos. Es el caso de la VF3:

Cuanto más tranquila estés y cuanto sepas mejor, como van las cosas, también tú te centras más en potenciar lo que quieres potenciar, que en pensar ¡Dios!, lo estoy haciendo mal. (VF3-EI-18).

Además esta voluntaria nos permite ver la diferencia de opinión entre la primera y segunda entrevista. Lo anteriormente mencionado lo comenta en la primera entrevista y en la segunda considera que está todo bien. Es decir que sigue sin ver cosas de los grupos que haya que mejorar, y la única mejora que proponía que era sobre sí misma. Parece que esta mejora está lograda, a tenor de sus palabras, aunque recuerda que una mayor presencia de voluntarios familiares sería positivo:

La entrada y la despedida en las sesiones de grupos están muy bien y los profesores nos dejan opinar, no sé todo lo veo bien. Habría que volcar a más padres lo único (VF3-EF-19).

En las entrevistas individuales, los voluntarios familiares no nos comentaron ningún aspecto que debía ser mejorado por parte de las maestras. En cambio en la reunión final con ellas presentes si aludieron a la necesidad de para el curso que viene conocer mejor los detalles de todas las actividades para tener menos dudas. Además de buscar actividades que fueran más colectivas y menos individuales porque el alumnado interactúa más, ellos están más cómodos y todo funciona mucho mejor

Los voluntarios defienden que se hagan más actividades grupales, en los grupos interactivos, porque en las individuales es más complicado que se ayuden y es más difícil para los voluntarios. (OFV-SLA)

En este sentido a través de las observaciones pudimos comprobar cómo efectivamente las primeras semanas había problemas de interacción entre el alumnado, y del alumnado con los voluntarios y en algunos casos podría ser por la timidez y por la falta de experiencia, pero en otros muchos el motivo era una actividad poco adecuada. Esto coincide con lo manifestado por las familias, y a lo que hemos hecho referencia en el párrafo anterior. En algunos casos eran fichas y cosas similares que favorecían el trabajo individual en perjuicio del trabajo grupal. Cuando esto fue poco a poco eliminado por actividades más apropiadas a los grupos, las interacciones mejoraron mucho. Pero en las primeras semanas si se vieron actividades individuales. Es el caso de una que debían hacer un dibujo entre todos, pero no a la vez, se lo iban pasando y no interaccionaban entre ellos con lo cual, aunque fuera algo que hacían entre todos, no favorecía a que trabajaran juntos:

En la actividad debe de pintar y se van pasando el dibujo y cada uno va completándolo. (OD-2).

Por lo demás no hemos encontrado a ningún voluntario que haya mostrado su opinión acerca de posibles mejoras o cosas a cambiar de los grupos interactivos. Tan solo una madre comentaba sobre la primera sesión, que al ser todos nuevos, fue un poco caótico y hubo problema con el tiempo porque no se midieron bien, los grupos duraron demasiado y no fue posible hacer la asamblea. Algo lógicamente importante y que la voluntaria intenta minimizar los problemas de esa primera sesión aludiendo a que era la primera y todo es más complicado. La voluntaria VF1 lo defiende de esta manera:

Estaba todo un poco desorganizado en plan de horarios, pero es que era el primer día y yo lo vi absolutamente normal, las horas no les cuadraban, pero bien, con

naturalidad (...).Yo vi cosas absolutamente normales, los niños despistados, nosotros despistados, pero salió bien. Además había muchos padres con los cual los niños estaban ahí buscando a su papá, y otros te decían -¡Tú eres el papa de no sé quién!, entonces estaba todo el mundo un poco... Pero claro el primer día, ¡a la! la mamá de no sé quién, el papá de no sé cuál, pero ahora lo ven normal. (VF1-EI-24).

En cambio las opiniones en las fichas de evaluación han sido mucho más variadas, si bien es cierto que hablan también de mejoras, los propios voluntarios y el alumnado en general. Como es el caso de alguna ficha en la que se habla de que los niños y niñas estén más concentrados y menos despistados, algo que con el paso de las semanas se irá consiguiendo pero que al inicio comentaban cosas como:

En algún grupo se despistaban, lo mismo eran muchos y me costaba que nadie se despistase. A veces también era muy individual. (FE-2).

Es decir que en este caso la voluntaria apunta claramente a la poca práctica y a la falta de rodaje en el alumnado, con lo cual todavía les cuesta trabajar en grupo y estar más concentrado y por tanto lo considera como aspectos que pueden ser objeto de mejora. Al igual que otros voluntarios a la vista de los objetivos que se persiguen, consideran que aspectos relacionados con el compañerismo, ayudarse o estar atentos, son cosas que debían mejorarse como comenta un voluntario en una ficha, en la que dice:

A algunos niños les cuesta estar atentos y participar, pero con ayuda de los demás lo van haciendo. En algún grupo había alguna polémica porque no se ponían de acuerdo en el número de bola, pero lo arreglaron contando entre todos y se pusieron de acuerdo enseguida. (FE-27).

Como podemos ver, los voluntarios en general no consideran que haya que hacer ninguna mejora en cuanto a los grupos, sino más bien relacionada con su actuación y con la del alumnado. Incluso muchas de las cosas que consideran que hay que mejorar ya han mejorado como hemos visto anteriormente en una de las citas, de las entrevistas con familiares (VF3-EI-18) y (VF3-EF-19).

Para concluir, podemos afirmar que las observaciones directas, nos han permitido dar más luz a este tema. Gracias a las observaciones se ha podido comprobar muchas de las cosas que han planteado maestras y voluntarios sobre las posibles mejoras que aún pueden realizarse. Como por ejemplo, que efectivamente al inicio y en las primeras sesiones los voluntarios están más nerviosos e inseguros (OD-9), como ya hemos comentado en una categoría anterior. Esta es una de las cosas que deben mejorar para que el clima sea más cómodo, menos artificial y el alumnado

también se sienta más a gusto. Pero también es verdad, que al igual que comentan los voluntarios, es algo que se ha ido mejorando y prácticamente todos tienen un carácter y una actitud muy adecuada en los grupos (OD-10), como también hemos analizado anteriormente. Pero en relación con esto sí que debemos remarcar que como la competencia de los voluntarios en los grupos ha mejorado sustancialmente, algunas maestras deben de tratar de no intervenir tanto en cada grupo, porque tanta intervención ya no es necesaria, y encima no dejan a los voluntarios desarrollar todo su potencial y guiar el grupo, debido a que intervienen demasiado:

La maestra intervino más de la cuenta. Dice a los niños como hacer lo la voluntaria pierde autoridad lo que hace que se sienta más insegura, al menos es lo que yo percibo, puesto que la he entrevistado y se la va que sabe de niños y que es muy decidida pero esto la está mermando su actitud. Cada vez que hay un cambio de grupo la maestra va a decir a los niños lo que deben hacer. (OD-3)

Quizás este aspecto no se haya conseguido del todo por parte de todas las maestras, ya que alguna aún tiene la tentación y la acción de intervenir demasiado, pero es algo que cada vez ocurre menos.

Por último también hacer referencia al aumento de concentración por parte del alumnado que algunas familias reclaman, aunque en general por lo que hemos podido observar, los grupos han permitido una mayor concentración del alumnado, aunque eso también depende del tipo de actividad. Comparten esta teoría Oliver y Gatt (2010), al considerar que “la presencia de personas adultas que ayuden a los niños y niñas en los grupos interactivos hace que la concentración del alumnado a la hora de realizar las actividades aumente y también su motivación” (p. 290).

Tampoco tenemos que olvidar que el mejor o peor funcionamiento de los grupos, también depende del tipo de actividad. Por eso los voluntarios piden que las actividades sean más grupales y en las que se pueda interaccionar y participar más. Esto va a influir en el clima del grupo y en la motivación del alumnado, por lo que es importante que se tenga en cuenta. CREA (2002), destaca también la importancia de trabajar de manera individual, pero sobre todo hacer de manera grupal, en el que todos colaboren unidos, por lo tanto comparte la misma conclusión que la que hemos obtenido. Dar más peso a las actividades grupales como motor de la interacción, el diálogo y el trabajo en equipo.

CAPÍTULO V. CONSIDERACIONES FINALES, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las conclusiones obtenidas con esta investigación tienen que ver tanto con la familia, como con el alumnado, como con el profesorado ya que todos han experimentado cambios con la puesta en marcha de los grupos interactivos.

En el caso del *profesorado* hemos podido concluir a través de las conversaciones con las maestras, que gracias a los grupos interactivos, ellas han podido participar en el aula como observadoras, lo que las ha permitido conocer con más detalle la forma de trabajar de cada niño y niña, de ver como se desenvuelven, como trabaja con el resto de compañeros, en definitiva generar un espacio exclusivo para poder evaluar los progresos. La participación de las familias les ha permitido no ser parte protagonista de la actividad y poder dedicar más tiempo a la observación. Esto no solo permite conocer mejor al alumnado, sino también aprender de los propios familiares, ya que las maestras tienen su manera de ver las cosas y la participación familiar permite descubrir otra perspectiva del aula, de los aprendizajes y de las relaciones. Pero no solo les ha permitido aprender de los voluntarios y de las observaciones. También han podido comprobar que actividades de las propuestas eran más o menos adecuadas. Por esa razón con el paso de las sesiones fueron funcionando mejor, además de que las familias estaban más experimentadas y el alumnado más acostumbrado. Hay que destacar la mejora en las actividades, que permitió realizar sesiones cada vez más aptas para los grupos. En las que todos interaccionaban, trabajaban en grupo y se ayudaban, gracias a la actividad y al modo de realizarla que motivaba a ello.

También hemos podido concluir que gracias a los grupos y la intervención de las familias en la escuela, las maestras han estado más unidas, debido a que han tenido que coordinar las actividades y planificarlas juntas, mientras que antes cada uno trabajaba a su manera sin que hubiera ningún tipo de coordinación entre ellas.

Por último hay que remarcar la desconfianza y el miedo de buena parte del profesorado hacía la participación de las familias en el aula. Consideraban que no iba a ser positivo porque iban a juzgar su trabajo y al alumnado, eso provocaba rechazo a parte de las maestras, y desconfiaban de su participación. Al final con el paso de las semanas ese miedo desapareció y la conclusión que se puede extraer es que descubrieron la realidad de las familias en el aula y el beneficio de que participen y de que se involucren más en las actividades del centro, porque al final favorece a una mayor y más cercana relación entre todos y al final eso repercute en beneficio del alumnado.

Con respecto a la *familia*, que ha sido el objeto principal de estudio hemos podido obtener un gran número de conclusiones en cuanto a su participación, a la manera de actuar, su actitud y su involucración en el aula.

En primer lugar podemos concluir que la participación de las familias en la escuela no era alta antes de la puesta en práctica de los grupos interactivos. Por las opiniones de las maestras podría decirse que la participación era irregular y que dependía mucho de la clase a la que nos refiramos y la capacidad de la maestra para motivar a las familias a participar. Lo que está claro es que en el cómputo general la participación no era extraordinariamente positiva, hasta el punto de que en la presentación de los grupos interactivos no fue a penas gente. En cambio con el paso de las sesiones la cosa fue mejorando de manera sustancial, el número de voluntarios aumentó considerablemente hasta tener una larga lista. Si tenemos en cuenta esto, unido a que la participación de las familias en las aulas depende mucho de la clase, es decir de lo que la maestra cuente con las familias y trate de involucrarles, podemos afirmar que las familias están deseando participar, que quieren colaborar, pero que necesitan saber cómo, ser llamadas por las maestras y proponerles participar activamente en el aula.

Otra de las conclusiones que podemos sacar con respecto a las familias es que han tardado mucho en conocer los verdaderos objetivos de los grupos interactivos. Algunos entendieron rápido cuales eran, a otros les constó varias sesiones, y alguno incluso el mismo día de la reunión dio muestras de no conocer cuáles eran realmente.

Al igual que podemos confirmar que generalmente quienes mejor participaban y actuaban en los grupos interactivo eran aquellos que conocían y entendían los objetivos reales de los grupos interactivos que se habían planteado, también podemos afirmar que, en cambio aquellos que no dominaban la situación del todo o tenían errores relacionados con la competencia o la falta de inclusión, era debido sin lugar a duda a que no conocían los objetivos, porque si no, no habrían caído en muchos de los fallos que podían verse. Por lo tanto esta relación directa entre ambos sucesos solía producirse.

La participación de las familias en el aula les ha permitido conocer cuál es la actividad habitual del aula, han podido conocer en primera persona lo que se hace en el aula, ver a las maestras haciendo su función, y a sus hijos e hijas en su papel de alumnos. Esto ha hecho ver a las familias que sus hijos saben muchas más cosas de lo que ellos creen, les han visto hacer cosas que no sabían que fueran capaces de hacer. Todo ello ha demostrado a las familias que en Educación Infantil no se pasan el día jugando y pintando y que aprenden muchas cosas. También han visto la labor de las maestras, el trabajo que realizan, la paciencia que tienen y la capacidad de control de aula. Por lo tanto a medida que pasan las sesiones, las familias se van dando cuenta de trabajo tan importante y tan complicado que realiza el profesorado, de manera que aquellas familias que tenían una buena opinión de las maestras, ahora lo tienen mejor, y aquellas que a lo mejor no tenían una opinión tan buena, pues se han dado cuenta de que estaban equivocados y de la dificultad que tiene estar en esa situación.

Por otro lado al haber participado en los grupos las familias entienden la importancia que tienen su involucración en el aula, en las actividades del centro y en todas aquellas cosas que

tengan que ver con su colaboración con el colegio. Porque esto redundará en un beneficio y mayor aprendizaje para sus hijos, gracias al acercamiento de las familias a la escuela y a la colaboración mutua con el centro, ya que unidos y coordinados todo funciona mejor.

También es importante destacar la mejora que se ha producido entre las familias y la de éstas con la institución. Se ha pasado de la relación entre familias de la misma aula, y en ocasiones entre los padres de algunos niños y niñas, a una relación absoluta con las familias de otros niños del colegio y con otras maestras que no sean la de su hijo o hija. La razón fundamental es que las familias han participado en diferentes aulas con lo cual ha permitido que conozcan a otros niños y otras maestras. Se ven por la calle o en el parque y la relación es mucho mayor y con más gente.

En relación con esto último podemos hablar del *alumnado* y las conclusiones que se pueden sacar. Ya que gracias en parte a la relación que sus padres y madres tienen con otras familias y con otros niños a raíz de su participación en los grupos, provoca que los niños tengan relación con otros niños, y no solo con los de su clase. Lo que facilita que el alumnado tenga mayor relación entre ellos, interacciones y se ayuden con mayor facilidad.

En definitiva la participación de las familias en los grupos interactivos ha sido muy positiva, porque ha permitido su acercamiento a la escuela, algo necesario. Además ha mejorado el aprendizaje del alumnado, de manera inclusiva y se excluye a nadie. También destacar la mayor interacción entre el alumnado facilitando la adquisición de mayores conocimientos y habilidades y la interiorización de la cooperación, la ayuda y el compañerismo como actos necesarios entre compañeros y que les permiten adquirir mayores aprendizajes y lograr los objetivos con mayor facilidad.

CAPÍTULO VI. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Esta investigación se ha hecho en un único centro, aunque la información recogida ha sido extensa. Se ha recogido a maestras, y a 4 familiares, además de las observaciones directas, siendo suficiente para la investigación llevada a cabo. Pero sería interesante continuar con esta investigación de manera aún más profunda en la que no se realice en un solo centro sino en varios, a poder ser con características diferentes. En el que no solo se entrevistara a 4 voluntarios, sino a una cantidad significativa de cada centro para tener una información mucho mayor, que permitiera conocer muchos más datos, dando mayor profundidad y generalización a la investigación. De igual manera se haría con el profesorado, porque las entrevistas han sido en profundidad y a todos los maestros y maestras que realizaban los grupos interactivos, pero si

hubiera sido interesante conocer la opinión de maestros y maestras de varios centros y de profesorado que no realiza los grupos y que dieran su opinión de cómo ven la participación de las familias, su percepción y su punto de vista, como espectador. Sería interesante conocer diferentes opiniones para mejorar la calidad de los grupos y la participación de las familias, ya que puede existir la posibilidad, de que haya familias que no participen por alguna razón que desde nuestra visión no vemos y que es factible conseguir su involucración.

Además habría que tratar de conocer en profundidad el ambiente socio-económico, cultural, etc., de las familias, para conocer con mayor exactitud la influencia que puede tener en su participación en los grupos, y ver en qué medida afecta o no el hecho de que sean familias de clase media, con gran número de familias sin trabajo, con poder adquisitivo alto, en definitiva conocer las características sociales, económicas y culturales que permitieran obtener conclusiones sobre cómo afectan a su participación en los grupos.

Por otro lado sería deseable saber también las características académicas, actitudinales, intelectuales, etc. del alumnado, para poder también relacionar su situación con los grupos interactivos. Saber si aquellas aulas con mayor número de alumnado ACNEE, por ejemplo, participan más porque saben que a quien más beneficia es a sus hijos o menos porque sienten vergüenza porque puedan juzgarles.

También sería interesante poder ampliar esta investigación en centros donde estuvieran realizando grupos interactivos en Primaria, parece que esa posibilidad existe y sería una línea a seguir también muy interesante para conocer la opinión de las familias, profesorado e incluso alumnado, sobre la participación de las familias en los grupos interactivos en Educación Primaria.

Para concluir podemos decir que en este apartado hemos expuesto posibles líneas de investigación que podrían dar continuidad a este proyecto, así como posibles mejoras que podrían incluirse y que enriquecerían el planteamiento realizado.

CAPÍTULO VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas; ideas, propuestas y experiencias para mejorar instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Algibe.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. & Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- 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. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/4362/1/pg_055-064_inneduc17.pdf
- 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. Recuperado de http://www.retos.org/numero_15/retos%2015-8.pdf
- Barba Martín, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18. Recuperado de http://retos.org/numero_18/RETOS18-3.pdf
- Barba Martín, J. J. (2011). El desarrollo profesional de un maestro novel en una escuela rural desde una perspectiva crítica. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid).
Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Barba, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. In M. Díaz, & A. Giráldez Hayes (Eds.), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2004). *La Escuela Rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CISSPraxis
- Bolivar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*. 22(6), 723-742.
- Carrión Martínez, J.J. (2001). *Integración Escolar. ¿Plataforma para la escuela inclusiva?*. Málaga: Ediciones Algibe.

- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Grao.
- Comunidades de Aprendizaje. (n.d.). Web de Comunidades de aprendizaje. Consultado en 07/13 2014, desde http://utopiadream.info/ca/?page_id=14.
- Cosgaya Morentín, M. (2012). La convivencia en la escuela rural. Una escuela abierta al medio. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1715>
- CREA. (1999). *Cambio Educativo. Teorías y prácticas que superan las desigualdades. I Jornadas Educativas del Parque Científico*. Organizadas por CREA y celebradas en Barcelona el 21 y 22 de noviembre de 1999.
- CREA. (2001). *Comunidades de aprendizaje*. Documento policopiado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Díez, J.; Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*. 67(24,1), 19-30.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo 12*, 26-46. Recuperado de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r12/03.pdf>.
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj Saso, C. Puigdellivol Aguadé, I., Soler Gallart & Valls, Carol, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M. & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y el cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educação*. 55, 85-105
- Ferrer Esteban, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.
- Flecha García, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. & Larena, R. (2008) *comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Fundación ECOEM
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Folgueiras Bartomeu, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de La Verneda. Una Experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 251-266

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1968/2007). *Pedagogía del oprimido* (16ª Edición ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31-35.
- Gavilán, P., & Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo: Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Giné, C., Duran, D., Font, J. & Miquel, E. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Cuadernos de Educación
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González Martín, R. (2012). Aulas abiertas: La participación de la familia. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1457/1/TFG-B.84.pdf>
- Gutiérrez, P., Yuste, R. & Borrero, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Graña Oliver, R. (2013). Educación inclusiva y aprendizaje cooperativo: una propuesta pedagógica para educación infantil. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3092>
- Iglesias Herrera, S. (2013). El aprendizaje cooperativo en un aula multinivel de Educación Infantil. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3489>
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación (IFIIE)
- Jiménez, J. (1993). La escuela rural: Entre el olvido y la esperanza. *Cuadernos De Pedagogía*, 151, 8-11
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós SAICF.
- Martín Pérez, G. (2012). *Perspectivas de un docente sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en el área de educación física*. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1026>
- Martínez González, A. & Gómez Gutiérrez, J.L. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo 5.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2009). Las comunidades virtuales de aprendizaje: el papel central de la colaboración. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 65, 45-60.
- Molina, S. & Ríos, O. (2010). Including students with disabilities in Learning Communities. *Psychology, Society, & Education.*, 1(2), 1-9.

- Morla Fernández, S. (2012). Las Comunidades de Aprendizaje. Una alternativa a la escuela tradicional. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/102>
- Nieto Moro, C. (2013). Experiencias de transformación social: comunidades de aprendizaje. el papel de los familiares como voluntariado en los grupos interactivos. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/1032/348>
- Odina, M., Buitago, M. & Alcalde, A.I. (2013). Grupos interactivos. *Aula de innovación educativa*, 131, 43-47
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43, 279-294.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Peña Carrillo, M. (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares de dos grupos integradores de primaria regular. *REICE*. 1(3), 817-822.
- Pereda, C., De Prada, M. A., y Actis, W. (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración educativa*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación (IFIIE)
- Pérez, S. (2010). Tipos de escuelas: selectiva, integradora e inclusiva. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-6.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Special Issue: Communicative acts for social inclusion, *Signos*, 43(2), 295-309.
<http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7192.pdf> (Consultado: 16 de junio de 2014).
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, 4 (4 de enero), 474-482.
- Reca Fernández, H. (2013). La Biblioteca Tutorizada: Una Experiencia de Aprendizaje Dialógico desde una Comunidad de Aprendizaje. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3899/1/TFM-G%20237.pdf>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Racionero Plaza, S, 2011, "Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation." *European journal of education*, 46(2), 184-196.
- Racionero, S. & Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*. 35, 29-39.

- Santillán, L., y Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 3, 7-16.
- Sántos-Fernandez, R., Caarramolino-Arranz, B., Barba, J.J. Pizarro Sánchez, J., Quintano nieto, J. & Ortega Gaité, S. (2013). Generando un modelo de formación del profesorado transformador. En H. Rodríguez Navarro y L. Torrego Egado, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 87- 92). Madrid: Wolter Kluvert España.
- Sauras Jaime, P. (2000). Escuelas rurales. *Revista De Educación*, 322, 29-44.
- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de hablar de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 2, 363-375.
- Sordé, T. & Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos*, 2, 377-391.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Torrego González, A. (2012). La educación literaria y las tertulias literarias dialógicas: la tertulia del CEIP La Pradera de Valsaín (segovia). (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3242/1/TFG-B.256.pdf>
- Travisán, B. (2000). Comunidades de aprendizaje. *Revista de Ciencia y Tecnología*, 2(1), 143-153.
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada: Universidad de Barcelona.
- Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura". *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vargas, J., & Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de problemas. *Contextos Educativos*, 3, 81-88.
- Velázquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas: una propuesta para la formación en valores a través de la educación física*. México D.F. Secretaría de educación pública
- Velázquez Callado, C (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid). Recuperada de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>
- Vergudo Alonso, M.A. (2009) El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

CAPÍTULO VIII. ANEXOS

Los anexos están en el CD.