



---

**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación de Segovia**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:**

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL  
PROFESORADO A TRAVÉS DE LA  
INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. ANÁLISIS A TRAVÉS  
DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE  
SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN  
EDUCACIÓN INFANTIL**

**Alumno: Raúl Alberto Barba Martín**

**Tutor: Luis Torrego Egido**

# RESUMEN

El profesorado en formación permanente tiene la posibilidad de acceder a diferentes tipos de formación: cursos, jornadas, congresos, seminarios, etc. Aún así, es frecuente que el profesorado no encuentre la conexión de la formación que recibe con la práctica de sus aulas, lo que supone que surjan complicaciones para poder implementar lo que aprenden. Sin embargo, existen formaciones que optan por usar la metodología de investigación-acción para la formación docente, consiguiendo así unir la teoría y la práctica. A través de la reflexión el profesorado descubre sus dificultades y las busca solución con compañeros y compañeras de forma colaborativa, ya que la finalidad es transformar el contexto. En nuestro caso, hemos realizado una investigación a través de un Proyecto de Innovación Docente sobre Educación Inclusiva en Educación Infantil que se ha llevado a cabo desde la Facultad de Educación de Segovia con dos colegios de la provincia de Segovia y uno de la de Ávila. Estos docentes, han buscado fomentar prácticas inclusivas en sus aulas a través de la implementación de grupos interactivos con su alumnado en el curso 2013/14. Como avance de resultados, estos han sido positivos, este tipo de formación ha ayudado al profesorado a cambiar su pensamiento, modificándose así las prácticas de aula, además han adquirido confianza en la investigación-acción para seguir transformando sus clases el próximo año.

**Palabras clave:** formación del profesorado, investigación-acción, educación inclusiva, grupos interactivos

# ABSTRACT

Teachers in lifelong learning has the ability to access different types of training courses, workshops, conferences, seminars. However, it is common for the teachers do not find the connection of training you receive through the practice of their classrooms, what complications to implement what they learn supposed to arise. However, there are formations that choose to use the methodology of action research for teacher training, achieving bring theory and practice. Through reflection teachers discover their difficulties and seeking solutions with colleagues in a collaborative way, since the purpose is to transform the context. In our case, we performed an investigation through a Teaching Innovation Project on Inclusive Education in Early Childhood

Education has been carried out by the Faculty of Education of Segovia with two schools in the province of Segovia and one of Avila. These teachers have sought to promote inclusive practices in their classrooms through the implementation of interactive groups with their students in the 2013/14 year. As preliminary results, these have been positive, this type of training has helped teachers to change their thinking, thus changing classroom practices, have also gained confidence in action research to continue transforming their classes next year.

**Keywords:** teachers training, action-research, inclusive education, interactive groups

# INDICE

CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	1
1. IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO	1
1.1 Aspectos relevantes de los conceptos de la investigación	1
2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	2
3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER	3
3.1 Capítulo II: Marco teórico	3
3.2 Capítulo III: Metodología	3
3.3 Capítulo IV: Análisis de datos y discusión	4
3.4 Capítulo V: Conclusiones	4
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	5
1. FORMACIÓN DEL PROFESORADO	5
1.1 El papel de la formación en el desarrollo profesional	11
1.2 Fases de la formación del profesorado	12
1 FORMACIÓN INICIAL	13
2.1 El plan de Estudios en la formación inicial	15
2.1.1 El Prácticum	16
2.2 La formación práctica en la formación inicial	17
2.3 La formación permanente como superación de las limitaciones de la formación inicial	18
2 FORMACIÓN PERMANENTE	20
3.1 Tipos de formación permanente	22
3.2 Problemas en la formación permanente	23
3.3 Alternativas a la formación continua como oyentes	23
3.3.1 El profesorado reflexivo	24
3.3.2 El profesorado investigador	25

3.3.2.1 ¿Qué tipo de investigación ha de realizar el profesorado?	27
4 EDUCACIÓN INCLUSIVA	29
4.1 Definición de educación inclusiva	29
4.2 Identificación y eliminación de barreras para promover la inclusión	31
4.3 Participación familiar y de la comunidad	33
4.4 Grupos interactivos	34
4.4.1 Organización	35
4.4.1.1 El papel del maestro o la maestra en los grupos interactivos	36
5 FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE	38
 CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	 40
1 OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	40
1.1 Objetivo general de la investigación	40
1.2 Objetivos de la investigación	40
1.3 Preguntas de investigación	41
2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	41
2.1 Elección del método	40
2.2 Definición del método	42
2.3 Características de la investigación-acción	44
2.4 El proceso de actuación del grupo a través de la investigación-acción	46
2.4.1 Creación del grupo	47
3 CONTEXTO Y PARTICIPANTES	51
3.1 Muestra	53
3.2 Acceso al campo	53
4 TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS	54
5 ANÁLISIS DE DATOS	58

5.1 Muestra	58
5.2 Codificación de los datos	59
5.3 Proceso de anonimato de los participantes	60
6 ÉTICA	60
6.1 Triangulación	61
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN	63
1 PARTICIPACIÓN EN EL PID	63
1.1 Interés por la Educación Inclusiva	63
1.2 Causas que les llevaron a participar	64
2 EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD Y LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS	67
3 VALORACIÓN DE LAS REUNIONES	71
4 VALORACIÓN DE LA HETEROGENEIDAD DE LOS PARTICIPANTES	73
5 PERSPECTIVAS SOBRE EL PID	75
5.1 Perspectivas antes de comenzar el PID	76
5.2 Valoración de las perspectivas iniciales al finalizar el PID	77
6 CONTINUACIÓN DEL PROYECTO	78
6.1 Cambios para el próximo año	78
6.2 Autonomía en la formación sobre Grupos Interactivos	82
7 TIPOS DE FORMACIÓN A LAS QUE HAN ACCEDIDO	84
8 APORTACIONES A LA PUESTA EN PRÁCTICA DE ESAS FORMACIONES	87
9 RELACIÓN CON EL TIPO DE FORMACIÓN DEL PID	90
10 CAMBIOS EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO	93
11 CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS HABITUALES DEL	

PROFESORADO EN SUS AULAS	97
12 CAMBIOS DEL PROFESORADO EN LA RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS	102
13 CAMBIOS EN LA RELACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS	105
14 CAMBIOS EN LA ESCUELA	108
15 CAMBIOS EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS	110
16 FORMA DE RESOLVER LOS PROBLEMAS QUE LES SURGÍAN	115
17 MEJORAS EN LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO	118
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	120
1 LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	123
CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA	124
CAPÍTULO VII: ANEXOS	Cd

# **CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN**

## **1. IMPORTANCIA DEL TEMA ELEGIDO**

La motivación que me llevó a elegir este tema de investigación educativa se encuentra en el proceso que viví cuando, a principio de curso, me invitaron a formar parte en el Proyecto de Innovación Docente (PID) sobre Educación Inclusiva en Educación Infantil que se desarrolla en la Facultad de Educación de Segovia. En ese momento, mi interés era la adquisición de conocimientos a través de una formación extra a la que había obtenido en el Grado de Educación Primaria y del que estaba adquiriendo en el máster en investigación en ciencias sociales que cursaba en ese momento.

Sin embargo, al empezar a participar en el PID, el entusiasmo con el que los y las participantes iban a las reuniones periódicas que se programaban y sus deseos de formación constante me hicieron plantearme preguntas en relación a estas actitudes, pero en ese momento nadie conocía las respuestas.

Por esta razón, me decidí a investigar acerca de la formación que estaban recibiendo desde el PID y buscarle relaciones con otras formaciones que habían tenido. La clave del PID es que trabajaba mediante la investigación-acción (I-A). Esta metodología trabaja a través de reuniones periódicas y de forma colaborativa para producir cambios en la práctica. Entonces, fue al descubrir la singularidad de esta metodología, cuando decidí que las características que esta poseía serían los aspectos que investigaría en mi Trabajo Fin de Máster (TFM) en relación con la formación permanente del profesorado.

### **1.1 Aspectos relevantes de los conceptos de la investigación**

En la formación del profesorado, existen experiencias relacionadas con metodologías de I-A. Sin embargo, estas experiencias se suelen centrar en un centro educativo en concreto. En mi caso, al ser la metodología que se llevaba a cabo desde un PID en el que participan varios centros educativos, las experiencias que se encuentran son menores.



En la actualidad los autores que más escriben sobre el tema de formación permanente del profesorado explican cómo a través de la I-A o de procesos que esta incluye como la reflexión o el trabajo colectivo, las formaciones permanentes del profesorado se van modificando, aunque aún existe una tendencia muy grande a realizar formaciones teóricas a través de las cuáles el profesorado se ve incapaz de llevar lo aprendido a la práctica. El trabajo a través del PID con esta metodología ayudó a las maestras y maestros participantes a llevar a cabo en sus aulas los grupos interactivos, como forma de fomentar la participación de la comunidad en la escuela. Tras una breve formación teórica, todo el aprendizaje se produjo desde la práctica.

Por lo que teniendo en cuenta este tipo de situaciones me parece que el desarrollo de este TFM trata un aspecto novedoso, sobre el que se está trabajando en la actualidad, pero que aún está lejos de implantarse. Por lo que realizar un análisis de la formación permanente a través de la I-A entiendo que es una investigación pertinente y actual.

## **2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN**

El objetivo que nos planteamos al principio de esta investigación era conocer un poco todos los aspectos que he comentado que nos llamaron la atención. Desde los intereses de los docentes, hasta las relaciones con otras formaciones para producir cambios

Por tanto, el objetivo general que nos planteamos fue:

Conocer las perspectivas, opiniones y transformaciones producidas en la formación permanente de las maestras del CEIP Arcipreste de Hita, mediante el proceso de investigación-acción del Proyecto de Innovación Docente de Educación Inclusiva en Educación Infantil.

A partir de este objetivo se han creado los objetivos específicos que tratamos de perseguir en esta investigación, y que quedan de la siguiente manera:

- Conocer los intereses y perspectivas de los docentes para comprometerse en el PID.

- Vincular las experiencias de formación docente previas y la desarrollada en el PID con las prácticas de aula realizadas por las maestras que participan en él.
- Conocer las transformaciones que se han producido en el CEIP El Espinar en relación con la participación de las maestras en el PID.

### **3. ESTRUCTURA DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER**

#### **3.1 Capítulo II: Marco teórico**

La primera parte de este capítulo recoge los planteamientos de la *formación del profesorado*. Empezamos tratando el tema de la formación docente desde el ámbito general, exponiendo sus características y su importancia en el desarrollo profesional docente. Más adelante, profundizamos en las dos fases que tienen la formación docente, la formación inicial, implementada desde las facultades y la formación permanente, realizada cuando eres docente en función. En ellas analizamos las definiciones que se han dado de ellas, las características y las limitaciones o problemáticas que los autores las encuentran, así como las soluciones a esos problemas.

En el segundo apartado estudiamos el concepto de *educación inclusiva*, un término muy utilizado en educación y un tema fundamental. Para ello hemos realizado un repaso teórico del concepto para acabar centrándonos en los aspectos que desde el PID se decidieron fomentar sobre este tema, la participación de la comunidad y los grupos interactivos. Realizamos una explicación detallada de la organización de los grupos interactivos y su fundamentación teórica relacionándolo con el fomento de la participación de la comunidad en las escuelas.

Por último, hemos realizado un apartado en el que relacionamos estos dos temas con el caso concreto de nuestro contexto, el PID de educación inclusiva en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia.

#### **3.2 Capítulo III: Metodología**

En este capítulo se realiza una aproximación teórica al concepto de I-A ya que además de ser la metodología usada en la investigación es uno de los conceptos que se

estudia. A partir de ahí contamos el proceso de investigación que se ha llevado a cabo, los participantes y los contextos en el que se ha desarrollado el PID, centrándonos más en el que se desarrolla nuestra investigación.

El paso siguiente ha sido enunciar las técnicas de recogida de datos y los instrumentos utilizados. Son varias las técnicas utilizadas y los instrumentos, por lo que hemos relacionado cada técnica con el instrumento que usábamos en ella, explicando su uso.

Más adelante hemos explicado la categorización que hemos realizado, basado en los tres objetivos que nos hemos planteado, hemos creado categorías que nos permitiesen analizar los datos con más detalle.

Y por último, los aspectos éticos por los que nos hemos regido en esta investigación. Está basado en la triangulación desde diferentes formas. En cuanto al anonimato hemos decidido que los nombres de las maestras y del alumnado con el que hemos realizado la investigación no aparecería, pero sí los centro que forman parte del PID, ya que entendemos que es bueno dar a conocer los lugares en los que se realizan buenas prácticas docentes.

### **3.3 Capítulo IV: Análisis de datos y discusión**

Aquí se recogen todos los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas e instrumentos ya categorizados. Además se ha realizado una discusión sobre los datos que se exponían. Se han ido describiendo las peculiaridades de las aportaciones de las maestras y de los datos recogidos por el investigador con la finalidad de que la discusión fuese amplia y pudiésemos de esa manera conseguir los objetivos planteados.

### **3.4 Capítulo V: Conclusiones**

En este apartado se recogen las conclusiones de la investigación. Estas se muestran en referencia a los objetivos. Presentando también las limitaciones encontradas y las posibles líneas de investigación que puedan generarse a través de este trabajo.

# CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

## 1 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El término “formación del profesorado”, entendida como toda la formación que recibe un docente a lo largo de toda su trayectoria es un término muy utilizado pero poco definido. La formación del profesorado suele centrarse únicamente en la formación permanente que pueden recibir sólo aquellos que ya son docentes.

Cuando en este documento nos referimos formación del profesorado en términos generales entendemos aquella que se da a lo largo de todo el proceso formativo y que incluye dos fases, que analizaremos más adelante: (a) la formación inicial, es la formación que se recibe en la universidad durante los años en los que estudias la carrera de Magisterio (actualmente el Grado de Educación Primaria o Educación Infantil); y (b) la formación continua o permanente, es la formación a la que se accede siendo ya docentes.

Hemos decidido realizar a continuación un análisis juntando las características ideales que en los diferentes estudios sobre formación docente debe tener una formación de profesores y profesoras en la fase inicial y la continua. Las cuatro características básicas que extraemos de realizar una discusión entre textos de autores y con las que debería contar toda la formación del profesorado son: (a) debe ser colectiva, suponiendo un encuentro con otros docente, investigadores o estudiantes con los que intercambiar opiniones; (b) tiene que producir cambios en el contexto, mostrándose de forma abierta para que los interesados puedan implementarla con facilidad; (c) debe relacionar la teoría y práctica, debiéndose formar el profesorado en estos dos aspectos; y (d) tiene que fomentar la reflexión, dando como resultado un proceso de cambio continuo basado en la reflexión constante. A continuación explicaremos estos aspectos de forma detallada

### *La formación de manera colectiva*

Imbernón (2007a) afirma que en los procesos de formación es necesario abandonar el individualismo docente y trabajar de manera colaborativa. Boix Tomás (1995) va más allá afirmando que no solo se debe abandonar el individualismo en la

formación, sino que el hecho de aceptar ser docente “conlleva la necesidad de intercambiar experiencias, dificultades y problemas con otros compañeros” (p. 50). En este sentido Hargreaves (1996) considera que la transformación de la cultura del profesorado pasa por abandonar el modelo de la torre de marfil, en el que el docente se encuentra aislado y trabajar de forma colectiva con los compañeros y compañeras.

La clave del abandono del individualismo por otras formas colectivas se encuentra para Imbernón (2007a), en la formación permanente del profesorado. Para ello la formación debe estar orientada de dos maneras, en la que haya una interdependencia entre el profesorado o a través de formaciones con metodologías en las que sea fundamental la colaboración. La formación a través de un modelo colaborativo debe estar orientada al grupo (Marcelo García, 2002)

Si el maestro o la maestra han trabajado durante sus años de formación inicial en la universidad de forma individual, será mucho más difícil que se sienta a gusto en formaciones colaborativas. Su idea de docente individual se formará en su cabeza durante los cuatro años que dura la carrera y que son los más propicios para inculcar valores. En la formación inicial del profesorado hay experiencias sobre trabajar de forma cooperativa o colectiva (Barba, López Pastor, Manrique Arribas, Gea Fernández, & Monjas Aguado, 2010; Barba, Martínez Scott, & Torrego Egado, 2012; López Pastor, Manrique Arribas, Monjas Aguado, & Gea Fernández, 2010), teniendo en cuenta que la formación inicial presenta dos características complementarias: (a) por un lado se conocen técnicas, estrategias y metodologías; y (b) por otro lado se vivencian técnicas, estrategias y metodologías que se podrán poner en práctica cuando se sea docente. En este sentido, si en la formación inicial del profesorado se utilizan estrategias de trabajo grupal se consigue vincular la teoría y la práctica de la colaboración.

Que los maestros y maestras aprendan a trabajar de forma colectiva no supone mejorar las condiciones existentes, ya que Hargreaves (1996) considera que no toda la forma de relacionarse con los compañeros y compañeras es igual. En este sentido, diferencia cinco formas de colegialidad:

- Individualismo fragmentario, cuando los docentes pertenecen a un grupo pero están aislados entre sí evitando interferencias.
- Balcanización, si los docentes empiezan a agruparse mostrando fidelidad a grupos concretos que tienen identidad en sí mismos y no en sus

acciones. Este modelo hace que la totalidad del grupo sea menor que la suma de las partes.

- Cultura de colaboración, existe coparticipación, confianza y apoyo que es básico para el trabajo cotidiano, si bien el liderazgo es paternalista.
- Colegialidad artificial, supone que hay una presión administrativa para crear el grupo imponiendo y controlándola, si bien presenta como dificultad que puede quitar el deseo de colaborar de los docentes.
- Mosaico móvil, es una forma de agrupamiento en la que los límites son difusos, articulándose de forma flexible, dinámica y con capacidad de respuesta, no obstante puede generar inseguridades.

Posteriormente este mismo autor (Hargreaves & Shirley, 2012) ha considerado que la clave de que los maestros y maestras trabajen en grupos está en la figura del liderazgo. Gracias a ella el resto del grupo adquiere seguridad y capacidad de unirse en torno a un objetivo común. Esto puede suponer que para que la formación se realice de manera colectiva y esto conlleve a la transformación de centros colectivo, también debería existir espacios de formación en los que los propuso docentes tomen conciencia de sus capacidades y de que es necesario apoyar a sus compañeros en los procesos de formación. En este sentido resulta interesante el libro de De la Rosa Moreno (2003) en el que expone el caso de un docente innovador que se encontraba enfrentado a su compañeros por tener concepciones diferentes de la realidad, cuando eso se podría haber solucionado si el docente innovador hubiera sido un líder que se ajustara a las capacidades de sus compañeros y compañeras ayudándoles a ser mejores docentes.

Bell & Day (1991) plantean una crítica a un enfoque exclusivamente colectivo de la formación, afirmando que existen ventajas e inconvenientes en elegir únicamente entre el enfoque colectivo y el individual. Estos autores defienden una postura ecléctica que debe existir un equilibrio entre las necesidades formativas individuales y colectivas, ya que si no se podría ver reducido el nivel de compromiso de los profesores.

### *La formación para producir cambios en el contexto*

La finalidad de la formación debe ser que “el profesorado participante reciba una formación que les permita adquirir los conocimientos y las estrategias necesarias para llevar a cabo sus propósitos” (Imbernón, 2007a, p. 71). En este sentido, la formación

acerca a los profesores a los ideales educativos que tienen, y en consecuencia ha de mostrar una transformación del aula. En este sentido, se plantea la crítica a que la formación puede no hacer que haya cambios (Havelock & Huberman, 1977). Es decir, que puede haber cambios en las actividades pero seguir actuando desde las mismas metodologías y desde las mismas concepciones educativas. La formación que da estos resultados no puede considerar que transforme el contexto.

Desde nuestro punto de vista la formación debe buscar que se produzcan cambios en las prácticas de aula de los docentes. En esta línea de pensamiento hay autores que (Escudero & López, 1992; González Calvo, 2013) defienden esta idea afirmando que la formación debe estar orientada a producir mejoras en la práctica docente, ligando los procesos de formación a cambios en las dinámicas de aula. Sin embargo, otros autores consideran que la formación ha de desembocar en un cambio de pensamiento del profesorado (Barba, 2006; Schön, 1998; Zeichner, 1993), ya que es ese pensamiento el que hace que se modifiquen las prácticas y actuaciones en el aula.

En el caso de la formación inicial, entendemos esta necesidad de producir cambios como una forma de que la teoría tenga efectos en la práctica. El trabajo con instituciones educativas reales y no sólo ficticias para realizar trabajos tutorados ayudará a la formación real del alumnado como futuro maestro, que aprenderá a desenvolverse, realizando cambios en su futuro contexto. Sin embargo el Prácticum puede ser un instrumento clave en la asunción del estudiante de magisterio en la imposibilidad de transformar su aula. En este sentido, el “realismo excesivo” del Prácticum consigue que se acepten como normales las limitaciones del aula donde se realizan las prácticas, sólo pudiendo superarse a través de la investigación y del cuestionamiento (Beyer & Zeichner, 1990).

Pero no podemos entender los cambios en el contexto desde la transformación de la vida en las aulas, ya que como afirman Kemmis y McTaggart (1988) cuando los cambios son grupales tiene una mayor potencia ya que se convierten en colectivos, ya que permiten cambiar las prácticas sociales y la organización social. En este sentido si la formación es colectiva y desarrollada por los propios docentes los cambios no sólo abordan a la escuela, sino también a la comunidad educativa, y por ende a la pasión de los docentes por su trabajo (Hargreaves & Shirley, 2012).

### *La relación entre teoría y práctica en la formación*

Paulo Freire (Freire, 1968/2007) consideraba que la educación era un acto de relación entre teoría y práctica, ya que no se podían entender la una sin la otra. La teoría sólo lo consideraba verbalismo, y únicamente la práctica era activismo. Cuando ambas establecían relación se daba la praxis que era la auténtica educación.

La línea de pensamiento de Freire es recuperada por Marcelo García (1994) en relación con la formación del profesorado. “La formación del profesorado representa una dimensión privilegiada de la Didáctica en tanto que exige la confluencia de los planteamientos teóricos en propuestas de intervención prácticas” (p. 9). Este mismo autor (Marcelo García, 1991, 1994) afirma que la formación del profesorado no debe abandonar la epistemología práctica, defendiendo que los procesos de formación de docentes integren un conocimiento práctico y teórico orientado a la acción.

Tan importante es el conocimiento teórico como el práctico, ninguno es posible sin el otro. El problema con el que nos encontramos en las formaciones de profesores y profesoras es que se abusa de la teoría y no debe ser así, sino que la práctica debe ser el espacio en el que aprender a construir el pensamiento práctico del profesor (Pérez Gómez, 1988). Coincidentes con este pensamiento Imbernón (2007b) y Perrenoud (2010) apoyan la idea de que la formación docente debe unir teoría y práctica. Defienden que los programas de formación del profesorado se realicen más sobre la práctica del profesor en lugar de ser un entrenamiento específico (Imbernón, 2007a).

El descontextualizar la teoría de la práctica puede generar problemas importantes. En este sentido cuando la formación es sólo teórica nos encontramos con el problema de que los primeros pasos en la profesión son desoladores y basados en la supervivencia alejada de cualquier ideal educativo aprendido en la teoría (Bousquet, 1972). Si por el contrario la formación es práctica, alejada de la reflexión sobre el contexto, entonces se aprenden técnicas que llevan a la educación a un problema de ingeniería humana en el que las personas pierden todo su protagonismo (Beyer & Zeichner, 1990).

En función de lo expuesto en este apartado la práctica por sí sola no va a crear conocimiento, y la teoría sin práctica no va a generar aplicaciones. Por esta razón es necesario que haya un apoyo entre teoría y práctica, que además se complemente con



procesos de análisis y reflexión en y sobre la propia acción (Tabachnick & Zeichner, 1991).

### *La formación reflexiva*

La formación debe fomentar el papel del docente como persona reflexiva (Hoffman & Edwards, 1986) que se cuestione su propia práctica. Schön (1998) considera que es esencial que el docente se plantee su realidad docente para que pueda evolucionar como maestro y dar respuestas a su realidad educativa. La relación entre teoría y práctica o los cambios en el contexto de los que hablábamos antes no sería posible sin este proceso del profesorado en su aula. Si el profesor no realiza este esfuerzo en la escuela y en su aula, la formación carecerá de continuidad en la realidad. Imbernón (2007a), defiende esta idea afirmando que la escuela debe pasar a ser el centro de procesos de “reflexión-acción-reflexión”, para que se produzcan cambios profundos y continuos.

Zeichner & Liston (1996) consideran que no toda la reflexión docente es igual, pudiendo encontrarla de dos tipos: (a) reflexión-en-la-acción, cuando el docente piensa dentro del aula sobre las situaciones que suceden para dar una respuesta; y (b) la reflexión-sobre-la-acción, siendo esta una reflexión que se da alejada del aula, en la que se pone en valor lo sucedido y se piensa sobre ello.

La finalidad de favorecer la reflexión es que se consiga profesionales inconformistas, que siempre quieran avanzar un paso más en su labor. Por esta razón, Little & McLaughlin (1993) defiende que la formación del profesorado debe “proporcionar la posibilidad para que los profesores se cuestionen sus propias creencias y prácticas institucionales” (p. 139). La formación debe fomentar que el docente sea crítico con lo que realice y haga reflexiones que le ayuden a producir mejoras poco a poco apoyándose en los conocimientos que ha adquirido previamente.

La reflexión presenta dos perspectivas según Barba (2006): (a) la reflexión individual, que se realiza de forma aislada pensando en lo sucedido, y (b) la reflexión compartida, que se basa en procesos compartidos con compañeros y compañeras, que pueden darse a través de I-A o ser informales.

Podemos concluir del análisis de las cuatro características afirmando que toda formación no es eficaz si no conlleva un esfuerzo por parte del docente para adaptar y reflexionar sobre lo aprendido. Debe realizar este proceso tanto en su aula, como en la escuela con sus compañeros y compañeras para conseguir aprendizajes más completos y puntos de vista que le deriven en un mayor conocimiento, haciendo de la formación no sólo un curso, congreso, etc. de adquisición de conocimientos teóricos, sino un proceso continuo de cambio en la práctica apoyado por la teoría.

### **1.1. El papel de la formación en el desarrollo profesional**

Aunque con el término desarrollo profesional pueda parecer que únicamente tratamos al docente en formación continua, diferentes autores (Rodríguez López, 1997; Vonk, 1988) incluyen la fase de formación inicial en las universidades como una primera fase de la función docente.

En un análisis de la profesión docente podremos darnos cuenta de que los maestros y maestras, desde el punto de vista del aprender a enseñar, van pasando por diferentes fases (Berliner, 1988; Huberman, 1988; Rodríguez López, 1997; Vonk, 1988;) en las que van construyendo su propia imagen profesional y conformando su modo de ser y de afrontar la docencia. Hay autores (Berliner, 1988; Huberman, 1988; Rodríguez López, 1997; Vonk, 1988) que defienden que el paso por los diferentes estadios se realiza en función de la experiencia docente. Para estos autores el desarrollo profesional se consigue a través de estar años en la escuela como docente.

Frente a esta idea, Zeichner & Tabachnik (1985) defienden que el paso por estas fases no depende únicamente del tiempo trabajado, sino que los factores más importantes son el contexto y la relación con las personas. Si bien, esta no es la idea más extendida, pero sí que es compartida por otros autores (Roda Fernández, 2003; Wanous, 1992). Considerando que la experiencia no sólo es cuestión del paso del tiempo, sino que también influye la reflexión y las interacciones, entendemos que la formación que cumpla con las características antes expuestas fomentará un desarrollo profesional docente en la que el contexto y las relaciones sean pilares fundamentales y por tanto que ayude a avanzar al profesorado en su función docente y no solo sea una adquisición de conocimientos que no le produzcan ningún cambio.

Se podría concluir este apartado afirmando que no se pasa de ser estudiante de magisterio a un docente comprometido e innovador únicamente por empezar a dar clase. La formación del profesorado debe producir mejoras y avances en el ejercicio de la labor docente, desde su entrada en la universidad hasta el momento de jubilarse, sirviendo de guía en todo el proceso de capacitación docente.

## **1.2 Fases de la formación del profesorado**

A continuación trataremos la formación en las dos fases expuestas en el apartado anterior: (a) la formación inicial; y (b) la formación permanente. En las siguientes líneas explicaremos en qué consisten, los métodos más comunes en formación y las principales investigaciones que se han venido realizando para mejorarlas.

## 2. FORMACIÓN INICIAL

La formación inicial es el primer paso para ser maestro. Consiste en la formación que se recibe en las aulas de las Facultades de Educación en los diferentes Grados de maestro y maestra. Marcelo García (1989; en Marcelo García, 1994) considera que la formación inicial es “la etapa de preparación formal en una institución específica de formación de profesorado, en la que el futuro profesor adquiere conocimientos pedagógicos y de disciplinas académicas, así como realiza las prácticas de enseñanza” (p. 12).

Marçal (2012), incluye en su definición la idea de que esta fase de la formación se ve regulada por la necesidad de la incorporación al mundo laboral, por lo que le otorga un carácter técnico y con una finalidad clara, apartándole de la capacidad crítica y de transformación social. Así la define cómo (Marçal, 2012):

Una formación inicial del profesorado, se ve justificada por la necesidad de una cualificación profesional para el ejercicio de la función docente, debiendo estar al mismo tiempo, adecuada a las exigencias educativas y de la enseñanza-aprendizaje del estudiando en los varios niveles de la enseñanza. (p. 6)

Montero Mesa, (1996) hace una valoración de la formación inicial con un carácter práctico y orientado a la docencia, si bien encuentra que es insuficiente:

La etapa destinada a preparar a las futuras profesoras y profesores para el ejercicio de la función de la enseñanza. Es una etapa corta y necesariamente limitada, con un valor propedéutico añadido e, históricamente, insuficientemente valorado. Sus condiciones a la profesionalización son, por tanto, limitadas pero imprescindibles. (p.76)

Hay otra perspectiva en la formación del profesorado proveniente de perspectivas más críticas que considera la formación del profesorado como una posibilidad de transformar el mundo, no como una adquisición de instrumentos y herramientas. Desde esta perspectiva se critica que la formación inicial del profesorado, en muchas ocasiones, está orientad desde una racionalidad técnica (Beyer & Zeichner,

1990) que se centra en la enseñanza de técnicas y estrategias bajo una falsa perspectiva de universalidad. A esta formación en técnicas universales McLaren (2005) le presenta la crítica a de que la educación depende de múltiples factores personales, sociales y contextuales, con lo que no es posible aplicar modelo estándar. Profundizando en la idea, McLaren y Giroux (1990) consideran la formación del profesorado como ideal para acabar con la burocracia y el sentido del profesor como técnico y generar maestros críticos que tomen decisiones sobre su realidad

Desde una perspectiva crítica de la formación del profesorado Torrego (2012), considera que es necesario que los y las estudiantes de magisterio desarrollen cuatro aspectos, que son: (1) la comprensión de las dimensiones sociales y políticas que determinan la educación en ese momento; (2) la capacidad de reflexionar sobre su práctica, a través de la autorreflexión o el análisis del currículum oculto; (3) actitudes y valores; con la finalidad de comprender el compromiso social que está unido a la educación; y (4) competencias pedagógicas, se trata de la adquisición de diferentes competencias para generar integración, aprendizaje dialógico y atención a la diversidad. Estos cuatro principios se pueden englobar en la idea de Marcelo García (2002) referente a que “la formación de base debe aspirar a permanecer en un mundo donde todo cambia.” (p. 164)

Es importante en cuál de las dos posiciones se encuentra la formación inicial del profesorado, ya que al ingresar en la carrera, el alumnado no parte de cero, tiene unas ideas previas acerca de la labor docente. Durante muchos años ha sido alumno o alumna y ha recibido docencia con multitud de maestros y maestras que le han llevado a entender la forma de impartir las clases de una determinada manera. Fernández- Balboa (2005) considera que antes de comenzar en la Facultad de Educación un estudiante ha recibido 17.000 horas de clase, que además de impartir conocimientos han sido de aprendizaje de valores sobre la escuela y la figura del profesor. Esto conlleva que el alumnado al entrar en la carrera tienda a realizar aquello que vivenció, no lo que aprendió (López Pastor, 2004), lo que en muchos casos supone la reproducción de aspectos tradicionales. Con la finalidad de que no reproduzcan actuaciones negativas que hayan podido vivenciar, Marcelo García y Vaillant (2009) afirman que los profesores y profesoras, en esta fase de la formación, deben formar a su alumnado y a la vez ser un ejemplo a través de su práctica.

## **2.1 El Plan de Estudios en la formación inicial**

En el artículo 12 del Real Decreto 1393/27, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se dan las directrices para el diseño de títulos de Graduado. Este artículo junto con las Ordenes ECI/3857/2007 y Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y de Maestro en Educación Infantil guían la estructuración del Plan de Estudios en el Grado de Educación Primaria.

En nuestro caso concreto que es la universidad de Valladolid, las enseñanzas se encuentran reguladas por la propia Universidad siendo los tipos de materias:

*Tabla 1.*

Tipos de materia en el Grado de Educación Primaria y el Grado de Educación Infantil

Tipo de materia	Grado en Educación Primaria	Grado en Educación Infantil
Formación básica	60	100
Obligatorias	100	60
Optativas	30	30
Prácticas externas	44	44
Trabajo Fin de Grado	6	6
CRÉDITOS TOTALES	240	240

Elaboración propia a partir de la web de la Universidad de Valladolid <sup>1</sup>

De la revisión de los tipos de asignaturas de la tabla 1 nos destaca, por ser totalmente diferente al resto, el Prácticum. Estas materias, divididas en dos asignaturas, poseen unas características diferentes al resto, es la unión más cercana con las escuelas que el alumnado tendrá en la formación inicial. Se trata de “la oportunidad de conocer por propia experiencia lo que es la realidad educativa” (Barba, 2001, p.178).

### **2.1.1 El Prácticum**

El Prácticum, en las titulaciones de magisterio, es el conjunto de prácticas en colegios de educación primaria e infantil que sirven como iniciación docente en el aula. En los actuales Grados de Educación Primaria y de Infantil de la Universidad de Valladolid, hay dos asignaturas de Prácticum (UVA, 2014a; 2014b): (a) Prácticum I, de carácter general y (b) Prácticum II, destinado a la especialización elegida. Estas asignaturas tienen unas características muy diferentes al resto de asignaturas. En primer lugar, frente al resto de asignaturas, los Prácticum no se imparten en instalaciones de la

<sup>1</sup> Grado de Educación Primaria [http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/\\_documentos/educacionprimaria\\_distribucion.pdf](http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/educacionprimaria_distribucion.pdf)  
Grado de Educación Infantil [http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/\\_documentos/educacioninfantil\\_distribucion.pdf](http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/_documentos/educacioninfantil_distribucion.pdf)

facultad, sino que los y las estudiantes participan de la vida de las escuelas, que serán su realidad laboral. El aprendizaje se da en un contexto real enfrentándose por primera vez a la realidad de la profesión docente, viviendo la realidad de la escuela y trabajando en un aula con alumnos y alumnas (Barba, 2001).

Otra de las diferencias es que en este caso no se realizan exámenes, sino que se utilizan instrumentos que buscan la reflexión del docente es conseguir alumnado reflexivo. Para ello, tradicionalmente, se utilizan dos documentos (Pascual Sufrate, Ponce de León Elizondo, Goicoechea Gaona, Torroba Santa María, & Fernández Armesto, 2010):

- a) Una memoria de prácticas, en ella el estudiante toma contacto con los documentos del centro, aprende a analizar la escuela y su aula y desarrolla brevemente su papel en el aula, contando todo aquello que ha llevado a cabo.
- b) Un diario del estudiante, en este documento el alumnado debe reflexionar diariamente y críticamente sobre lo acontecido en el aula y en la escuela. En él se tratan las relaciones que tiene con la comunidad, problemas que le han surgido y soluciones encontradas.

Una diferencia más es la doble tutorización por docentes: por un lado el profesor universitario y por otro el maestro del colegio (Barba, 2001). El tutor de la universidad encargado de realizar su seguimiento y orientar al estudiante a través de seminarios. Sin embargo, el alumnado adquiere la mayor parte de su aprendizaje a través del maestro o la maestra de escuela que le acoge a través de la práctica y el contacto con otros compañeros y compañeras con los que intercambia información en seminarios.

## **2.2 La formación práctica en la formación inicial**

La formación inicial cuenta con poca formación práctica (Imbernón, 1989; Marcelo García & Valliant, 2009), los Prácticum son insuficientes para llevar a cabo la teoría aprendida y ampliar esos conocimientos con las decisiones que se deben tomar en la puesta en práctica. Las competencias que se adquieren en la formación inicial no son suficientes para el desarrollo profesional en los primeros años como docente (Barba, 2006, 2011; Berliner, 1988; Huberman, 1988; Rodríguez López, 1997; Vonk, 1988). Pérez García (2008), avanza un paso más y afirma que un porcentaje considerable de las



competencias con las que el alumnado acaba la carrera se adquieren en el Prácticum y que ninguna competencia se consigue sólo durante la formación teórica recibida en la facultad.

El problema de esta falta de práctica es que se produce una desconexión entre la formación inicial y la realidad docente (Barba 2006; Marcelo García, 1994; Marcelo García & Estebaranz García, 1998; Zabalza Beraza, 1993). Esto supone que al entrar en una escuela, el, en ese momento, profesorado novel se encuentre perdido, no ha tenido una adaptación al entorno. Apenas conoce el trabajo en aulas y su inserción al principio supone un descubrimiento de que a lo largo de la carrera no ha adquirido casi ningún recurso válido (Puertas Velarde, 2008).

Imbernón (1989) apoya la idea de que el tipo de formación inicial actual repercutirá negativamente en el papel del maestro novel. Este autor defiende que la experiencia en la práctica profesional es la que forma a los profesores, con numerosos conocimientos informales que solo se aprenden en los centros.

Pero la solución no es que se aumente el tiempo de prácticas, sino que también influye en que centro educativo se realizan. En este sentido Beyer y Zeichner (1990) consideran que el aula del centro educativo del Prácticum marca en el futuro docente el límite de lo máximo que puede conseguir en la escuela. Por esta razón consideramos que el carácter innovador del centro y de los docentes es un factor muy importante en el desarrollo y aprendizajes en el Prácticum. Se puede anticipar, siguiendo a Bousquets (1972) que la falta de una formación práctica sólida en la formación inicial condiciona los inicios en la docencia.

### **2.3 La formación permanente como superación de las limitaciones de la formación inicial**

Aunque nosotros hemos separado la formación inicial y la continua, ya nos hemos referido a que ambas se pueden entender como una misma realidad en la formación del profesorado. Tras el análisis que hemos realizado de la formación inicial, entendemos que debe haber una relación entre las dos, teniendo en cuenta la importancia de la formación inicial, ya que tiene una influencia muy importante en la continua (Imbernón, 2007a). Por esta razón deben coordinarse para que la formación permanente resulte más eficaz (Imbernón, 1994).

La formación inicial es la base sobre la que se tiene que asentar la formación continua. La fase inicial resulta insuficiente e incompleta para poder realizar la función docente de forma adecuada (Gimeno Sacristán, 2005). Por esta razón, la formación inicial solo es el punto de partida de una formación que debe durar a lo largo de todo el periodo del ejercicio docente.

### 3. FORMACIÓN PERMANENTE

Comenzaremos este apartado con la Imbernón (1994) define la formación permanente vinculándola con la inicial, considerando que las dos forman un tándem. Así lo define como, “actividades que permiten a un individuo desarrollar conocimientos y capacidades a lo largo de su vida y perfeccionarse posteriormente a su educación de base o universitaria” (p. 17).

Al tratar de profundizar más en la definición de formación permanente nos encontramos con un problema de significado que no hemos percibido al analizar la bibliografía sobre la formación inicial. Este proviene del término formación, ya que de la búsqueda de su significado en el diccionario de la RAE se define como “dar forma”. Tomando en cuenta el trabajo de Barba, Martín-Pérez, & Jiménez (2012) consideran que para dar se necesita alguien que ejecute una acción, mientras que forma se trata de una configuración externa de algo. Por tanto, el término formación, entendido desde su significado más estricto hace referencia a un proceso en el que se necesita un experto que imparta a sujetos normalmente pasivos. Por esta razón, Barba (2008) defiende que el término formación lleva a errores en la concepción y ve la necesidad de cambiarlo por otro más activo. En esta misma línea se manifiesta Ferry (1991) afirmando que:

La noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella, desde la extensión de la educación permanente, convertida en una empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades, que por esto Enríquez propone abandonar definitivamente el término formación (p. 52).

Marcelo García (1994), basándose en Menze (1980) y Berbaum (1982) hace una crítica a la cita de Ferry. Para Marcelo García (1994), la educación es un proceso que se lleva desde fuera. Entendiéndolo como que las personas a las que se forma tiene la necesidad de querer saber más. Estas ideas serían contrarias a lo que hemos defendido en este apartado, ya que se ha considerado la formación como la necesidad de aprender independientemente de la forma que se desarrolle, siendo la persona formada un agente activo en su proceso.

Imbernón (1994) está de acuerdo con seguir utilizando el término formación en lugar de educación, pero hace unas aclaraciones a ambos significados. Este autor afirma

que educación es un término muy amplio, porque incluye los aprendizajes en todo momento y el aprendizaje continuo en educación sería un subsistema. Por tanto, reafirma el concepto formación pero dándole un sentido más amplio, incluyendo la innovación docente y los procesos reflexivos e investigadores de los maestros y maestras (Imbernón, 2007a), mientras que a la formación de un experto que da unos contenidos a sujetos pasivos lo denomina entrenamiento (Imbernón, 2007a).

Cuando analizamos las definiciones de formación permanente nos encontramos con pequeños matices entre los diferentes autores. Marcelo García (1994) es uno de los autores que realiza una definición muy completa del término, afirmando que “La formación del profesorado representa un encuentro entre personas adultas, una interacción entre formador y formado, con una intención de cambio, desarrollada en un contexto organizado e institucional más o menos delimitado” (p. 9). Da énfasis a la característica de que la formación debe tener una intención de cambio. Como trataremos más adelante, uno de los principales problemas sobre la formación permanente del profesorado es que a veces se realiza sin ninguna intencionalidad de llevarlo a cabo en las aulas o las escuelas. En esta misma línea, referente a la intención de cambio asociado a la formación, Imbernón (1989) nos dice que “formación y desarrollo profesional forman un tándem necesario para el desempeño de la profesión educativa” (p. 12).

Un aspecto al que se da importancia al definir la formación permanente es que debe preparar al profesorado para estar en concordancia con la sociedad del momento. Así, Doyle (1990) lo define como “un conjunto de experiencias débilmente coordinadas, diseñadas para mantener un profesorado preparado para las escuelas primarias y secundarias”(p.3). Imbernón (1989) defiende que para que la formación no quede obsoleta del sistema, debe actualizarse constantemente.

Aunque nosotros hemos hecho un análisis general de las definiciones de formación permanente y los pequeños detalles que algunos autores ven necesarios, encontramos que el problema radica en el tipo de formación al que se accede, suponiendo esto que se adquiera unos conocimientos u otros y que resulte más fácil llevarlo a la práctica o más difícil.

### 3.1 Tipos de formación permanente

El profesorado tiene acceso a diferentes tipos de formación permanente: cursos online o presenciales, seminarios, congresos, charlas impartidas por expertos, proyectos de innovación docente, etc. Pero toda esta formación la podemos agrupar en dos modelos:

- (a) *La formación recibida*, se trata de aquella que tiene como finalidad que los asistentes adquieran conocimientos o destrezas a partir de que se impliquen en actividades diseñadas y desarrolladas por expertos (Marcelo García, 1994). Es la formación que Imbernón (2007a) denomina entrenamiento.
- (b) *La formación en la que se participa activamente*, a través de esta formación no se busca que el profesorado adquiera unos conocimientos y unas destrezas, sino que se busca una implicación de los docentes tanto en el diseño como en el desarrollo del proceso formativo (Marcelo García, 1994).

Estos dos tipos de formación realizan aportes diferentes a los docentes. Imbernón (2007a) manifiesta esta diferencia en que la formación recibida apenas supone cambios en la educación y las prácticas de aula de los maestros y maestras.

Si la formación continua no consigue cambios significativos en la formación de los docentes, hace que algunas de estas formaciones pierdan interés para el profesorado. Así Carro (2000) afirma que “muchas veces la asistencia a cursos de formación se hace para conseguir créditos” (p. 15). Este autor afirma que los docentes muchas veces asisten sin ninguna intención a la formación más que la de conseguir el título de asistencia. El problema de esto es que algunos tipos de formación se han hecho tan poco útiles para los docentes que lo único que quieren conseguir es el diploma.

Esta idea está apoyada porque la práctica de formación más habitual es aquella basada en cursos tradicionales de transmisión del conocimiento, en el que alguien actúa como experto y el resto son asistentes que escuchan el discurso (Carro, 2000)

### **3.2 Problemas en la formación permanente**

En el apartado de formación inicial comentábamos que la problemática que observábamos era la formación pasiva. Se hacía referencia a la falta de formación práctica que ayudase a los y las estudiantes a adaptarse a la función docente en el futuro. En el caso de la formación permanente el problema con el que nos encontramos es parecido, sólo que en este caso no se necesita una formación práctica para adaptarse, sino una formación activa para producir cambios en su aula y su centro.

Diferentes autores (Escudero & López, 1992; González Calvo, 2013; Imbernón, 2007<sup>a</sup>; Marcelo García, 1994) defienden que la formación permanente debe tener como finalidad producir cambios en las prácticas de aula. Sin embargo, la realidad a veces es muy diferente y las formaciones se convierten escuchas pasivas que no inquietan ni facilitan a los asistentes la puesta en práctica. “Son escasas las ofertas formativas centradas en la capacidad del profesorado de gestionar su propia formación en los propios centros de trabajo” (Carro, 2000. p. 15).

Aunque la formación permanente ha avanzado a lo largo del tiempo (Imbernón, 1989, 1994, 2007a), siguen entendiéndose, en su gran mayoría, como un entrenamiento para adquirir conocimientos. Delval (2002) apoya la necesidad de trabajar en modelos de cambio del profesorado con la finalidad de producir cambios en la escuela. Para este autor si esto no sucede, la formación habrá sido un esfuerzo estéril.

Frente a esto, están surgiendo nuevas metodologías de formación que apoyan al profesorado y le facilitan la puesta en marcha de lo aprendido. A través de propuestas y seguimientos en la formación se busca formaciones que aporten cambios.

### **3.3. Alternativas a la formación continua como oyentes**

Al referirnos a la formación del profesorado de manera general y tras el análisis de las características que toda formación debería tener, observamos que el trabajo del docente en la escuela y en el aula resulta fundamental para que estas sean efectivas. Por esta razón, con las dos primeras ideas que nos encontramos y sobre las que entendemos que la formación permanente debe apoyarse son para Imbernón (1989): (a) el papel del profesorado reflexivo y (b) el papel del profesorado como investigador.

### 3.3.1 El profesorado reflexivo

La reflexión docente sobre la propia acción es uno de los aspectos claves en el aprendizaje del profesorado (Schön, 1998). Schön defiende que al trabajar en diferentes contextos y por tanto con situaciones nuevas cada vez, no se pueden aplicar recetas. El profesorado debe de dejar de ser un objeto pasivo y pasar a actuar como intelectual dentro de su propia práctica (Giroux, 1990), reflexionando críticamente sobre su práctica para efectuar cambios en el futuro.

Barba (2008, 2011) considera que la reflexión fue uno de los instrumentos más importantes en su aprendizaje como maestro novel. Este autor destaca que a través de conversaciones informales o con instrumentos de aprendizaje aprendió a superar el miedo a la soledad. Para Imbernón (2007a) la reflexión con otros docentes es un aspecto fundamental también para la formación y para acabar con la individualidad, que al final provoca la soledad de la que se refería Barba (2011).

Con lo expuesto hasta el momento, puede considerarse que la reflexión es el medio por el que el profesorado podrá concretar en su aula los conocimientos adquiridos en la formación. Imbernón (1989) siguiendo esta idea afirma que “con el estudio y reflexión en y sobre la práctica docente en los centros escolares, el profesor profundiza la realidad educativa y experimenta y adecúa las bases curriculares recibidas al contexto en donde ejercerá o ejerce la profesión” (p.490).

Según Zeichner & Liston (1996) la reflexión se puede dar de dos formas:

- (a) Reflexión-en-la-acción, hace referencia a la reflexión que se produce durante el desarrollo de la práctica. Es un modelo de reflexión dentro del propio aula que permite afrontar las situaciones de una forma reflexiva y no automática, así el docente piensa en lo que ha sucedido sus alternativas y toma decisiones. No obstante, se encuentra con la dificultad de la actuación inmediata lo que Havelock & Huberman (1977) denominan como “presión de aula” que se ve influida por diferentes factores y requiere de inmediatez en la toma de decisiones.
- (b) Reflexión-sobre-la-acción, se trata del proceso de reflexión fuera del aula. El docente en un contexto diferente y alejado de la problemática, reflexiona sobre lo que ha sucedido vinculándolo con sus expectativas, conocimientos, inquietudes, etc. Su principal característica es que es una

buena forma de que la reflexión permita tomar conciencia de la propia docencia, analizar los puntos débiles y mejorarlos (Barba-Martín, Barba & Gómez-Mayo, 2014).

El profesorado tiene diversas maneras de abordar este tipo de reflexiones (Barba, González-Calvo & Barba-Martín, 2014), siendo algunos de los instrumentos más utilizados: (a) el diario del docente, en él el docente hace una valoración (Barba, González-Calvo & Barba-Martín, 2014; Moon, 2006; Smyth, 1991; Surbeck, Han, & Moyer, 1991); (b) el portafolio, en el se recoge información seleccionada sobre las actividades relacionadas con la enseñanza docente para tener una evidencia sólida de su efectividad (Fernández, 2004); y (c) fotografías y vídeos, el docente aprovecha este recurso para analizar detenidamente fuera del aula, cuando el trabajo dentro de él no le permite tomar notas (Barba-Martín, Barba, & Gómez-Mayo, 2014).

Consideramos muy importante la afirmación de Zeichner & Liston (1996), que consideran que cuando la reflexión-sobre-la-acción se realiza de forma sistemática y organizada, se produce investigación de los docentes sobre su propia práctica.

### **3.3.2 El profesorado investigador**

Normalmente, la investigación ha estado alejada de la enseñanza (Woods, 1987). Sin embargo, son varios los autores que defienden que la investigación se debe realizar de forma colaborativa con los participantes (Barba, 2008; Elliot, 1990, 1991; Freire, 1968/2007; Gómez, Siles, & Tejedor, 2012; Gómez, Latorre, Sánchez, & Flecha, 2006; Kirk, 1991; McKernan, 1999; Stenhouse, 1984; Van Manen, 1990).

Woods (1987) afirma que la mayor parte de las investigaciones que se realizaban en los años 80 no fueron hechas por maestros, lo que ha supuesto un distanciamiento entre docentes de escuela y el término investigación. Este autor afirma que el ideal se encontraría en que una misma persona cumpla las dos funciones, surgiendo así el papel del “maestro-investigador” (Stenhouse, 1975).

El problema de que las investigaciones no partan de los maestros es que muchas veces se alejan de su propósito, ayudar a conseguir avances en las aulas. Así Liston & Zeichner (2003) afirman que “la investigación educativa no se caracteriza por ayudar a



los profesionales a resolver sus problemas” (p. 138). Por esta razón, Zeichner (1983) anima el rol del docente como investigador sobre la acción, un profesional que no se cansa hasta que encuentra aquella solución que ofrezca el éxito en todo su alumnado.

Si no contamos con los maestros y las maestras como investigadores, será difícil que estos puedan usar la teoría que parta de la investigación para resolver sus necesidades. Cochran-Smith & Lytle (1990) nos dicen que, aunque se haga buscando este propósito, no se puede eliminar la figura del docente de escuela en el proceso de investigación:

sería un error limitar la base de conocimientos de la enseñanza y de la formación del profesorado a los aspectos que ocupan a los profesores e investigadores de la enseñanza superior, aun en el caso de que estos investigadores pretendan responder a las cuestiones y preocupaciones de los profesionales (p. 139).

En línea con lo expresado en la cita, Woods (1987) defiende que la investigación debe ser llevada a cabo por maestros y maestras y por tanto partir de los problemas e inquietudes de estos. Liston & Zeichner (2003) apoyan la idea de que la investigación por parte de los docentes de escuelas debe partir de sus inquietudes: “la investigación debe estar de acuerdo con las preocupaciones de los profesionales de la escuela y formadores de profesores [...] Ha de centrarse en cuestiones que revisen importancia para los docentes que participen en el estudio” (p. 156).

Al tratarse de procesos investigadores por parte de maestros y maestras, el realizarlo de manera grupal con la comunidad va a favorecer su realización y a hacer más comprensiva la escuela y a mejorar la democracia.

Cuando el profesorado se une con el alumnado y con miembros de la comunidad en un esfuerzo por plantear cuestiones de envergadura sobre lo que se está enseñando, cómo se está enseñando y cuáles deberían de ser los objetivos de la enseñanza, no tan sólo se promueve la autorreflexión crítica, sino que la toma de decisiones en grupo se convierten en realidad (Kincheloe, 2001. p. 220).

### **3.3.2.1 ¿Qué tipo de investigación ha de realizar el profesorado?**

A la hora de realizar investigación existen tres formas (Liston & Zeichner, 2003; Villasante, Montañes, & Martí, 2000):

- (a) La investigación básica. En esta perspectiva “existe una marcada diferencia entre la producción de conocimientos y su aplicabilidad” (Liston & Zeichner, 2003. p. 145). Se buscan conocimientos que se puedan extraer independientemente del contexto, generalizándolos para cualquier situación.
- (b) La investigación aplicada. El conocimiento que se extrae es útil para llevarlo a la práctica en ese contexto, pues ha salido de la acción y la reflexión sobre la práctica (Liston & Zeichner, 2003). Se busca un conocimiento para aplicarlo, pero en este tipo de investigación el conocimiento no tiene por qué salir del maestro o la maestra, ni siquiera participar.
- (c) La investigación participativa. Cuando el investigador está en relación con las personas investigadas, se dan relaciones que no encontramos en otras formaciones (Wiesenfeld, 2000). A través de esta investigación se ve mejor la realidad. La investigación es el proceso de transformación. Una de las formas de conseguir esta investigación participativa es a partir de la investigación-acción (Barba & González Calvo, 2013; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990; McKernan, 1996)

La investigación-acción es el medio a través del cual la escuela va a desarrollar formaciones basadas en problemas prácticos que se adapten a las necesidades del centro educativo (Imbernón, 2007a). Los participantes dejan de ser oyentes pasivos y rechazan la idea de ser profesionales que se dedican a realizar lo que otros (Zeichner, 2010). En este tipo de formación se realizan proyectos de acción que son elaborados por los propios participantes. Es un tipo de formación basada en conseguir transformaciones tanto de las prácticas de aula como, en algunos casos, de las vidas profesionales (Zeichner, 2010).

Se debe tener en cuenta que la formación a través de la investigación-acción supone una mejora del aspecto social en la escuela. Negrillo & Iranzo (2009) afirman que esta metodología favorece el apoyo emocional entre los docentes. La formación a través de la investigación-acción te hace sentir parte del grupo, mejora el autoconcepto,

la amistad con los compañeros y compañeras (Imbernón, 1994) e incrementa el grado de confianza de los profesores y profesoras (Webb, 1990).

En conclusión, podemos afirmar que la investigación-acción, usada en la formación permanente, nos va a permitir transformar el aula y la escuela a través del trabajo de los participantes en un clima propicio para que se produzcan grandes avances.

## **4. EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **4.1 Definición de educación inclusiva**

La base de fomentar la educación inclusiva en las escuelas la encontramos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 2014), analizando el artículo 1 “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”. Comprobamos que toda persona tiene unos derechos que no se le pueden negar. Uno de esos derechos innegables, según el artículo 26, es la educación, y por tanto se ha de fomentar en las escuelas una educación inclusiva en la que todo el alumnado tendrá un pleno desarrollo de sus capacidades.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (ONU, 2014) no tienen un valor jurídico, pero sí que son referente en las políticas sociales de los países (Petrus, 1997). Por tanto, basándonos en este derecho, entendemos que toda persona tiene que tener una igualdad de oportunidades y de resultados frente a la educación básica y obligatoria y así lo explican los autores que definen la inclusión educativa.

A lo largo del tiempo, la educación inclusiva se ha ligado al termino necesidades educativas especiales (Blanco 2006; Echeita & Ainscow, 2011; Escudero y Martínez, 2011). Sin embargo, esta unión conceptual ya se ha superado (Barton, 2008; Echeita & Verdugo, 2005), entendiendo actualmente el término inclusión desde una oportunidad de mejora para todos. La inclusión es una realidad educativa muy estudiada a nivel teórico lo que ha generado diferentes definiciones, lo que ha generado que sea un concepto confuso (Echeita, & Ainscow, 2011). A continuación trataremos de aclarar el concepto aportando diferentes definiciones:

Comenzaremos por una de las definiciones más citadas respecto a educación inclusiva, que es la de Ainscow, Booth, & Dyson (2006) que entienden que 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. (Ainscow, Booth & Dyson, 2006, p. 25)

De esta definición aborda múltiples características, pudiendo considerar las que proponen Echita & Ainscow (2011):

- *La inclusión es un proceso* en el que se trata de aprender a vivir con la diferencia y como sacarle partido. En este sentido consideran que el tiempo es un factor importante, lo que hace que la inclusión sea un proceso que no consigue resultados inmediatos.
- *La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.* Definen presencia como la participación de todos los niños y niñas en los mismos centros educativos; la participación como que todos tengan las mismas experiencias educativas; y los resultados como una forma de interiorizar el currículum del país, en este sentido es interesante comprobar cómo consideran que las evaluaciones estandarizadas no son la única forma de medirlo.
- *La inclusión precisa de la identificación y de la eliminación de barreras,* considerando estas barreras como prejuicios y estereotipos que influyen en las políticas educativas y las prácticas de aula.
- *La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnado que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar.* La clave está en asegurar a los colectivos más vulnerables la presencia, participación y éxito dentro del sistema educativo

Otra perspectiva de educación inclusiva es la que surge a raíz del proyecto INCLUD-ED (2011), en el que se estudian centros educativos de toda Europa que cumplan tres características: (a) que asistan colectivos vulnerables; (b) que exista participación familiar; y (c) que las escuelas tengan mejores resultados que las de su entorno. En él se comprueba como la inclusión es la estrategia con mejores resultados. En base a esto se puede considerar la siguiente definición:

[...] aquellas prácticas educativas que suponen una alternativa a las dos opciones anteriores [agrupamientos mixtos y grupos de nivel] y que afrontan la diversidad en las aulas, manteniendo la heterogeneidad pero incorporando recursos en el interior del aula, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje. (Rodríguez, Torrego, & Flecha, 2013. p. 21)

Estos autores definen la inclusión como una alternativa a las metodologías más tradicionales en las que lo habitual era sacar del aula al alumnado. Defienden la idea de que con el apoyo y las interacciones apropiadas cualquier niño o niña puede trabajar a la vez que el resto de sus compañeros y compañeras.

#### **4.2 Identificación y eliminación de barreras para promover la inclusión**

Hay un término que en la educación inclusiva se refiere con asiduidad, derribar barreras (Ainscow et al., 2006; Booth & Ainscow, 2011; Booth, Ainscow, & Kingston, 2006, Simon & Echeita, 2013). Este concepto hace referencia a aquello que “impide el ejercicio efectivo de los derechos” (Simón & Echeita, 2013, p. 39)

Una de las barreras con las que nos solemos encontrar es el tratamiento que se da respecto a la diversidad del alumnado en las escuelas. Para conseguir una educación de calidad es necesario que esta sea capaz de dar respuesta a la diversidad (Blanco, 1999), eliminando “la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles” (Echeita & Ainscow, 2011. p. 29).

El problema con el que nos encontramos, respecto a la diversidad, es que la escuela tradicional está diseñada para en función de currículums más o menos cerrados que provocan la exclusión de grupos sociales. En este sentido Flecha (1997) considera que los currículms tradicionales discriminan por: edad, género, raza y clase social. Apple (1986, 1989, 2002; Apple & Beane, 2001) entra a buscar la discriminación en el propio currículum, ya que la elaboración a partir de estándares nacionales elimina la posibilidad de adaptar los aprendizajes al contexto. Una crítica más reciente es la de Hargreaves & Shirley (2012) que consideran que los exámenes como medida estandarizada no han promovido una mejor educación y si un mayor gasto, por lo que proponen hacerlos a una muestra representativa para que el centro tenga información pero no se pueda condicionar la educación de los y las jóvenes.

En los tiempos actuales en los que el currículum nacional es cada vez más cerrado, desde el Estado no se acepta la elaboración de proyectos propios ni que exista ofertas variadas. Esto según Blanco (1999) dificulta dar respuesta a la diversidad. Por tanto, la problemática sobre el tratamiento que se hace de la diversidad es que en muchas ocasiones se asocia el término para referirse a aquél alumnado que, por algún

motivo, se separa de la mayoría. Así, por ejemplo, nos encontramos con los problemas de los test, que en verdad no miden unas capacidades, sino los desvíos de lo que se considera normal, porque es lo de la mayoría, pero ese concepto de normalidad con el que se elabora el test provoca racismo en otros grupos sociales (Ovejero, 2004).

Pero frente a la discriminación y la exclusión la escuela puede posicionarse y proporcionar un éxito a todos sus alumnos y alumnas, basado en propuestas didácticas en las que se trabaje a través de la inclusión. Si bien, para ello es necesario hacer evidentes las barreras y buscar cómo superarlas (Ainscow et al., 2006). Para superar las barreras se proponen varias soluciones: (a) desarrollar un cambio en el currículum para que la escuela pueda atender y favorecer el desarrollo de la diversidad (Blanco, 1999; Sarto & Venegas, 2009); (b) tomar conciencia crítica de que el docente es un intelectual (Chomsky, 2007; Giroux, 1990); (c) transformar la escuela en una realidad que pase de una concepción inicial de exclusividad a una inclusiva (Ainscow, 2001); (d) realizar análisis críticos sobre las patologías docentes que se encuentran subyacentes en el propio maestro y son barreras no percibidas (Barba, 2005); (e) en la mayor apertura de los currículum nacionales otorgando mayores responsabilidades al docente (Apple, 1986; Apple & Beane, 2001; Hargreaves & Shirley, 2012) ; y (f) en una mejora de la participación familiar (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008; Hargreaves & Shirley, 2012; INCLUD-ED Consortium, 2011)

En educación inclusiva no deberíamos perder de referente que la idea clave es que las escuelas no solo aprendan a vivir con la diferencia, sino que deben tratar de sacar el mayor partido de ella (Echeita & Ainscow, 2011). Por tanto, la escuela debe ser un lugar en el que todos deben desarrollarse y se debe respetar las capacidades y aprovecharlas para que se desarrollen habilidades a través de la ayuda a otros. “De esta manera nadie es rechazado o segregado, se rescata lo positivo de la persona en lugar de etiquetarla por su dificultad, fortaleciendo así la autoestima de los estudiantes y la satisfacción por los logros.” (Sarto & Venegas, 2009. p. 17).

Por tanto, para conseguir una verdadera educación inclusiva es necesario la transformación de las escuelas tradicionales (Aubert, et al., 2008). Concretando en algunas de las transformaciones prácticas que se pueden llevar a cabo en las aulas (Aubert, et al., 2008; INCLUD-ED Consortium, 2011; Rodríguez, Torrego, & Flecha, 2013), estas son: (a) hacer adaptaciones curriculares individuales inclusivas; (b)

reorganizar las formas de trabajo en grupos heterogéneos; (c), fomentar el diálogo; y, la que nos cierne en este TFM, (d) la participación familiar y de la comunidad en las aulas.

### **4.3 Participación familiar y de la comunidad**

La participación familiar y de la comunidad es uno de los pilares clave para el éxito educativo (INCLUD-ED Consortium, 2011). La inclusión de los familiares es un aspecto esencial debido a que “el alumnado crea conocimiento en la interacción con otras personas de su contexto y en interacción con todos los artefactos culturales de ese entorno” (Aubert et al., 2008). Esta afirmación se ve apoyada por los autores clásicos como Vygotsky (1995) o Bruner (1984), que evidencian que el aprendizaje tiene una dimensión social. De esta manera se defiende que el aprendizaje del alumnado no puede separarse del entorno, ya que la educación es un proceso conectado con la vida.

Flecha & Puigvert (2002) defienden esta necesidad de incluir a la familia en las escuelas debido a que “en la actual sociedad de la información el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en las aulas, en la calle y en la cocina” (p. 18). Por tanto, cuando hablamos de inclusión, es necesario que el papel de la comunidad esté presente con la finalidad de crear relaciones de diálogo y aceptación entre todas las personas pertenecientes al contexto educativo y con la finalidad de que se perciba la inclusión como un aspecto más allá de lo que ocurre en las escuelas (Molina, 2007).

Cuando nos referimos a participación, debemos aclarar que recoge un espectro muy amplio de actuaciones así Arnstein (1969) indica que hay 8 posibilidades de participación, detallándolas de menor a mayor grado de participación: (1) manipulación; (2) terapia; (3) información; (4) consulta; (5) apaciguamiento; (6) asociacionismo; (7) poder delegado; y (8) control ciudadano. Esta autora considera que los dos primeros modelos son de no-participación, los tres siguientes son de formulismo, y solo los tres últimos son de participación real.

La participación familiar en las escuelas se puede realizar de varias formas. No todas ellas favorecen por igual la mejora de resultados de aprendizaje y de convivencia (Rodríguez, Torrego, & Flecha, 2013). La participación familiar y de la comunidad en las escuelas puede ser de cinco tipos según la investigación del Proyecto INCLUD-ED (2011):



- *Informativa*, en este tipo de participación se informa a las familias de las acciones que se han decidido llevar a cabo.
- *Consultiva*, una vez diseñadas las actividades, se consulta a las familias para que aporten su opinión sobre la viabilidad de estas.
- *Decisoria*, A través de órganos de decisión en los que participan las familias, miembros de la comunidad y maestros y maestras se toman las decisiones que hacen referencia a la escuela.
- *Evaluativa*, las familias y toda la comunidad educativa es participe de las evaluaciones de la escuela y de los avances en los aprendizajes del alumnado
- *Educativa*, las familias participan en el diseño, realización y evaluación de actividades en el horario lectivo y fuera de él. Toman parte en los programas educativos del centro, llegando a acuerdos entre necesidades familiares y escolares

En las dos primeras formas de actuación (informativa y consultiva) las familias apenas tienen opción de decisión e intervención. Mientras que las tres últimas (decisoria, evaluativa y educativa) son las que han demostrado mejorar más los resultados. En ellas las familias tienen un papel principal en todas las tomas de decisión. Se incluye a las familias en los procesos en la escuela y en las aulas a través de diferentes actuaciones.

Una de las actuaciones en las que se trabaja con la participación familiar dentro de las escuelas son los grupos interactivos (Oliver & Gatt, 2010). En el PID, los maestros y maestras de Educación Infantil decidieron implementar esta propuesta inclusiva en sus aulas. En ella los familiares actúan como voluntariado cultural, que son personas de la comunidad que gracias a su participación favorecen la interacción entre el alumnado (Racionero, 2011).

#### **4.4 Grupos interactivos**

Se trata de una de las formas de organización del aula más favorecedoras para trabajar la inclusión (Marín & Soler, 2004; Oliver & Gatt, 2010) y que más éxito está dando en Europa (Oliver & Gatt, 2010). El trabajo en grupos interactivos supone una mejora de los resultados académicos en todo el alumnado (Oliver & Gatt, 2010).

Los grupos interactivos están basados en metodologías cooperativas, recíprocas y dialógicas (Valls, 2000). El aprendizaje dentro de los grupos interactivos se forma a través del diálogo entre iguales, basado en las argumentaciones y el razonamiento (Oliver & Gatt, 2010). En ellos se sustituyen las interacciones de poder por actos comunicativos dialógicos (Soler & Flecha, 2010; Sordé & Ojala, 2010), consiguiendo así una verdadera inclusión de todos los participantes.

A través de esa organización del aula “el alumnado aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios” (Elboj & Oliver, 2003, p. 99). El objetivo de los grupos interactivos es que se intensifique el aprendizaje a través de las interacciones que se establecen entre todos los participantes (Flecha & Puigvert, 2002)

Por tanto, el alumnado que en una determinada tarea tiene más dificultades será ayudado por sus compañeros y compañeras para que lo comprenda, mientras que aquél con más facilidades para la tarea, favorecerá su aprendizaje a través de la búsqueda de un razonamiento que le permita ayudar a otro compañero o compañera. El voluntario cultural es el encargado de favorecer estas interacciones (Oliver & Gatt, 2010; Racionero, 2011).

#### **4.4.1 Organización**

El aula se divide en grupos heterogéneos por nivel, cultura y género (Valls, Soler, & Flecha, 2008). Las agrupaciones son pequeñas, de entre cuatro y cinco personas (Flecha & Puigvert, 2002; Molina, 2007), esto puede variar en función de las características del aula y de la edad del alumnado.

El espacio se divide en tantos grupos como haya y cada uno de estos espacios se ordenará con la finalidad que la colocación sea propicia para que el alumnado interactúe (una mesa grande, mesas juntas y unas frente a otras, espacios abiertos en el suelo, etc.). El material que se dé en los grupos también debe estar pensado para favorecer las interacciones, proporcionando por lo general menos recursos (tijeras, pegamentos, etc.) que alumnado haya en el grupo.

Las actividades que se plantean deben abordar diferentes contenidos en cada uno de los grupos (lógico-matemática, lecto-escritura, etc.), aunque sí que deben tener una

temática general (Flecha & Puigvert, 2002). Pueden ser actividades de grupo o individuales, lo recomendable es que tengan diferentes niveles de dificultad para que se fomenten las interacciones, o sino conseguir las a través, de cómo ya hemos dicho, los materiales.

Cuando comienza la sesión, cada grupo se dirige a una actividad. Esta se encuentra dinamizada por una persona adulta, el voluntario o la voluntaria cultural que se encarga de fomentar las interacciones entre el alumnado: que se ayuden entre ellos y ellas, que argumenten sus aportaciones, que aprendan entre ellos, etc. El voluntariado se trata de una persona de la comunidad (Racionero, 2011). El profesorado previamente le ha explicado la actividad, pero no es necesario que conozca o domine el contenido que se trabaja en el grupo, pues su misión es simplemente dinamizar y no enseñar.

El alumnado permanece en cada grupo aproximadamente 20 minutos (Flecha & Puigvert, 2002), aunque puede variar en función de la edad, en el caso de Educación Infantil este tiempo no suele exceder los 15 minutos. Cuando se llega a este tiempo, el maestro o la maestra es el encargado de avisar al alumnado para que rote a otra actividad. El voluntariado permanece estable en la misma actividad durante toda la sesión. Cuando todos los grupos han pasado por todas las actividades finaliza la sesión de grupos interactivos y se realiza un proceso de evaluación de la sesión. El alumnado, el voluntariado y el docente dan sus valoraciones acerca del desarrollo de los grupos interactivos con la finalidad de buscar mejoras en las próximas sesiones.

#### ***4.4.1.1 El papel del maestro o la maestra en los grupos interactivos***

Aunque cuente con el apoyo de los voluntarios culturales, el docente es el encargado de realizar múltiples tareas, antes, durante y después de los grupos interactivos. La web de Comunidades de Aprendizaje (2013) nos expone algunas de las funciones del maestro o maestra durante los grupos interactivos:

- Planifica la sesión de grupos interactivos. Prepara una actividad diferente para cada pequeño grupo, que pueda realizarse en poco tiempo. Se encarga de adecuar los recursos a las características del alumnado, dentro de un marco de educación inclusiva (Fernández, 2013)

- Se coordina con el voluntariado para que cada persona dinamice la actividad que prefiera. Explica cada una de las actividades y los objetivos que se plantea en cada una de ellas.
- No es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resuelve dudas y problemas de los grupos. Se encarga de organizar los grupos, coordinar el tiempo y observar el funcionamiento. Interviene solo en caso de que se les pida.
- Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado el momento en que realizará la corrección de la actividad.
- Incluye las aportaciones y conocimientos del voluntariado en la evaluación. Además recoge información durante la sesión para su posterior análisis.

Como se puede deducir al leer las tareas que realiza el docente durante la sesión, su papel es principal, pero no exclusivo, pues entran en acción el voluntariado y cobra mayor protagonismo el alumnado. El profesorado debe recoger información a través de observaciones y dejar que sean los voluntarios los que dinamicen los grupos. Es responsable de lo que ocurra en el aula pero deja de ser el centro de atención y de información del alumnado.

## **5 LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE**

La investigación se ha desarrollado en el PID de “educación inclusiva en Educación Infantil”. En la Universidad de Valladolid los PID, tratan de mejorar la innovación docente, entendiendo por ella “La incorporación al entorno educativo de algo nuevo que conduce a una mejora del propio entorno en términos organizativos y de gestión o de la práctica educativa en relación con los correspondientes procesos de enseñanza-aprendizaje.” (UVa, 2013, p.4). En el caso del PID que se ha estudiado era colectivo por participar más de una persona, y mixto ya que participaban docentes que no pertenecían a la Universidad de Valladolid. Respecto a la temática estaba centrado en la coordinación e interdisciplinariedad, orientándose a la creación de equipos, redes o comunidades.

En su desarrollo, tras una fase inicial de formación sobre educación inclusiva, se decidió implementar en las diferentes aulas grupos interactivos. Para ello se siguió un proceso de investigación-acción de varios ciclos, que desembocó en la exposición pública de los logros en unas jornadas. Lo que es el PID y en qué consistió se encuentra narrado con detalle en el capítulo de metodología (ver apartado Cáp. III, 2.4). Aspectos teóricos en los que se apoya el PID

El PID se fundamenta en las evidencias de que la innovación ha de hacerse desde el trabajo colaborativo (Imbernón, 2007a). De esta manera se ha dado voz a todos los participantes en el hecho educativo, desde un diálogo en el que cada uno aporta sus conocimientos. Los PID permiten al profesorado universitario trabajar con otros docentes no universitarios y con maestros y maestras en formación inicial (Santos-Fernández, Carramolino-Arranz, Barba, Pizarro, Quintano, & Ortega, 2013).

Una forma de vincular la educación inclusiva con la investigación escolar en equipos multinivel es la investigación-acción (Ainscow, et al., 2004; Ainscow, Howes, Farrell, & Frankham, 2004; Howes, Frankham, Ainscow, & Farrell, 2004). Siguiendo esta línea el PID trabaja con los participantes multinivelares –que abarca desde profesorado universitario a maestros en formación inicial con maestros en ejercicio– a través de la metodología de investigación-acción, implicando que el docente vaya a ser investigador de su propia práctica. Este proceso sigue las ideas de Freire (1968/2007),

quien considera que no puede existir la investigación al margen de la enseñanza, ni la enseñanza separada de la investigación.

Este papel de investigador se realiza a través de la búsqueda del profesorado reflexivo (Hoffman & Edwards, 1986; Imbernón, 2007a; Schön, 1998) que les lleve a realizarlo de forma sistemática, avanzando así hacia el papel de maestro como investigador (Zeichner & Liston, 1996). El PID busca que el profesorado se comporte como intelectuales críticos, con la finalidad de superar las teorías reproducionistas (Bourdieu & Passeron, 1977).

Siguiendo las evidencias científicas que afirman que se debe investigar con el apoyo de todos los participantes de forma colaborativa (Barba, 2008; Barba & González Calvo, 2013; Elliot, 1990, 1991; Freire, 1968; Kirk, 1991; McKernan, 1999; Stenhouse, 1987), el PID une a los profesores y profesoras universitarios con los maestros y maestras participantes en el proceso de investigación que sale de la implementación en las aulas. Además, al trabajar sobre educación inclusiva, la coherencia nos evoca a que si queremos un trabajo colaborativo entre nuestro alumnado, lo normal es que también lo llevemos nosotros a cabo en la investigación (Santos-Fernández et al., 2013)

A través de la investigación-acción se pretendía conseguir que la formación que les dé el PID a los docentes parta de sus necesidades (Liston & Zeichner, 2003; Woods, 1987). En el caso del grupo de docentes del PID decidieron que dentro de la educación inclusiva, llevarían a cabo grupos interactivos para favorecer la participación familiar en las aulas (Oliver y Gatt, 2010). De esta manera, se buscaba que con el apoyo constante por parte del profesorado universitario y del resto de miembros del PID, la formación ayúdase a los docentes a cambiar sus prácticas e implementar lo aprendido (Escudero 1992; Imbernón, 2007a).

Este es un apartado que no termina en este punto, ya que el proceso de formación del PID se puede encontrar en el apartado Cáp III, 2.4, lo que sucedió en el capítulo de análisis, y el resultado final en las conclusiones.

# **CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

En el presente capítulo se describirá como se ha realizado la investigación del TFM. En nuestro caso es una I-A sobre la formación de las maestras de infantil en un centro educativo. A diferencia de otras investigaciones que se pueden describir de una forma lineal, la I-A tiene como características que es cíclica y participativa, por lo que el propio proceso de investigación se encuentra abierto a los intereses de los participantes y no presenta una estructura lineal. Teniendo en cuenta estas características, hemos considerado que era apropiado explicar el proceso por epígrafes, principalmente para que ayuden a la comprensión del lector.

## **1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación se realizó dentro del PID de Educación Inclusiva en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid. Este grupo de docentes de diferentes niveles tenían como objetivo implementar prácticas de educación inclusiva en educación infantil. Se presentaba la característica de que las maestras estaban interesadas en que su alumnado tuviera una educación con más presencia, participación y resultados, pero no conocían el potencial de la educación inclusiva. De ahí que junto con mi tutor nos planteáramos la importancia de conocer el proceso de formación y los resultados que se conseguirían.

### **1.1. Objetivo general de la investigación**

Conocer las perspectivas, opiniones y transformaciones producidas en la formación de las maestras de Educación Infantil de CEIP El Espinar, mediante el proceso de I-A del PID de Educación Inclusiva en Educación Infantil.

### **1.2. Objetivos de la investigación**

- Conocer los intereses y perspectivas de los docentes para comprometerse en el PID.

- Vincular las experiencias de formación docente previas y la desarrollada en el PID con las prácticas de aula realizadas por las maestras que participan en él.
- Conocer las transformaciones que se han producido en el CEIP El Espinar en relación con la participación de las maestras en el PID.

### **1.3 Preguntas de investigación**

¿Cómo se enteraron las maestras del PID?

¿Qué les llevó a participar?

¿Qué esperaban cuando se apuntaron?

¿Qué esperan conseguir el próximo año?

¿Qué valor le dan a las reuniones del PID en su formación?

¿Qué valor le dan a la heterogeneidad de participantes para su formación?

¿A qué otras formaciones permanentes han accedido?

¿Qué tiene para las maestras de diferente esta formación respecto a otras?

¿Qué cambios se han producido gracias a la formación del PID?

¿Han mejorado las relaciones sociales en la escuela?

¿El alumnado está experimentando mejoras por la formación que reciben las maestras desde el PID?

## **2 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Elección del método**

Mi TFM se estructura mediante una investigación en el campo de las ciencias sociales. Diferentes autores (Carr & Kemmis, 1996; Denzin & Lincoln, 2011; Jorrín-Abellán, 2006) defienden que para resolver problemas sociales se ha de hacer entendiendo los procesos que los dan respuesta y no sólo aplicando soluciones teóricas para conocer un resultado final. A esta forma de entender los procesos se le denomina “*investigación cualitativa*” (Jorrín-Abellán, 2006, p. 49).



Dentro de la investigación cualitativa existen diferentes métodos que se utilizarán en función de la situación y el contexto que se quiera investigar (Barba, 2013). En este caso el contexto condiciona ya que se desarrolla en el PID sobre Educación Inclusiva en Educación Infantil, el cual está trabajando a partir de procesos de I-A. La situación del investigador es que es un participante del PID dentro y fuera de las aulas. Es un miembro activo que participa en la formación con un papel diferente al de las docentes pero que se encuentra inmerso en las decisiones que se toman y ayuda, dentro de su posición, a llevarlas a cabo.

Esta característica hace que el investigador sea parte de la transformación que se está dando en las escuelas y no un simple observador que analiza el caso. Con el proceso formativo del PID se pretende no sólo obtener formación, sino cambiar las prácticas educativas de los colegios en los que se desarrolla la actividad profesional de las maestras. Por esta razón, la metodología empleada para realizar la investigación de este TFM es la I-A.

## **2.2. Definición del método**

El término I-A es muy complejo y por tanto es difícil abarcar en una definición todas sus características. Por esta razón, hemos realizado un análisis de las definiciones que se han ido dando a lo largo del tiempo y las aportaciones que han ido realizando los autores entre ellos.

El primer trabajo académico en el que se referencia la I-A, es el de Lewin (1946). En él, aparece la I-A como “una actividad desarrollada por grupos o individuos, con el propósito de cambiar sus circunstancias de acuerdo con una idea de valores humanos y ha sido compartida por los miembros del grupo” (p. 37). Según este mismo autor es una práctica que además de ser social por el consenso que requiere la acción que se quiere llevar a cabo, es reflexiva a la hora de encontrar el medio y la forma para mejorar.

Elliot (1991; 1993) siguiendo la idea de que el propósito es el cambio, afirma que la I-A está destinada a producir mejoras en la acción. Por esta razón, la I-A es llevada a cabo por los propios participantes del grupo para entender lo que les sucede. Esto supone que el propio grupo adquiera una conciencia crítica de sí mismo y de su papel en la sociedad, así Kemmis (1984) considera que la I-A tiene un carácter

autorreflexivo en sí misma al ser realizada por todos aquellos miembros de la comunidad educativa que pretenden mejorar y comprender las situaciones prácticas que forman parte de la educación. Esto mismo es lo que Lomax (1990) entiende cuando en su definición de I-A incorpora la intervención profesional con la intención de ocasionar una mejora.

Hay autores que profundizan en el papel del investigador como una persona de apoyo al grupo que quiere transformar su realidad, y con una presencia limitada ya que un aspecto clave es generar emancipación (Greenwood & Levin, 2007; Stringer, 2014). Como consecuencia, los participantes han de mantener el control sobre sí mismos y sobre los procesos democráticos (Greenwood & Levin, 2007). Esto se encuentra presente en Kemmis (1984) ya que defiende la idea de que la I-A no solo sirve para el cambio a mejor de las prácticas sino que también mejora los entornos sociales. En esta misma línea, Carr & Kemmis (1986) la definen como:

La I-A es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo (p. 186).

La definición más integradora puede ser la de McKernan (1999), ya que tras analizar todas las definiciones que se han dado hasta la publicación de su libro sobre I-A, realiza una definición amplia del término intentando centrarse en dos factores que es un estudio riguroso y que los participantes son los poseedores del proceso y los resultados:

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

Tras analizar estas definiciones, entendemos que los docentes pertenecientes al PID han sido los protagonistas de su aprendizaje a través de la autorreflexión. Nosotros en nuestra investigación buscaremos a través de su reflexión entender los cambios en las prácticas y los cambios sociales que les ha supuesto esta metodología de formación.

### 2.3. Características de la investigación-acción

Son varios los autores (Elliot, 1993; Greenwood & Levin, 2007; Kemmis & McTaggart, 1988; Lomax, 1995; Latorre, 2003; Stringer, 2014; Zuber-Skerritt, 1992) que han definido las características de la I-A. Comenzaremos por exponer las características de Greenwood & Levin (2007), que consideran que tiene tres componentes:

- *Acción*, ya que es un proceso que tiene como fin la autogestión, liberación y sostenibilidad.
- *Investigación*, al ser una de las formas más poderosas de lograr conocimiento.
- *Participación*, en la que las personas involucradas tienen responsabilidad en democratizar el proceso y la consecución de conocimiento.

Estas tres características nos dan las claves de en qué consiste la I-A, y una comprensión rápida del potencial que tiene en la transformación de situaciones sociales. No obstante, consideramos oportuno entrar en una discusión entre textos de autores respecto a las características más referenciadas en los textos sobre I-A en educación. Siendo estas:

*Participativa*. La investigación acción es un tipo de investigación vinculada a los docentes que quieren mejorar su labor docente, los aprendizajes del alumnado y el clima del aula (Contreras Domingo, 1994; McKernan, 1996; Stenhouse, 1984). Esto hace que se centre en abordar los problemas que se encuentran los docentes para darlos solución (Elliot, 1993). El investigador no es un experto externo, sino un coinvestigador, que realiza su labor con y para los participantes de la I-A, para resolver problemas prácticos y mejorar la realidad (Latorre, 2003; Lomax, 1995; Zuber-Skerritt, 1992).

Para el propósito de nuestra investigación es pertinente la propuesta de López-Pastor y colaboradores (López Pastor et al., 2005; López Pastor, Monjas Aguado, & Manrique Arribas, 2011) que consideran que ha de hacerse desde equipos colaborativos con presencia de profesorado universitario, docentes de diferentes niveles educativos y estudiantes de magisterio.

Por tanto, la I-A se trata de una investigación al servicio del maestro (Barba, 2011; McKernan, 1996) y los docentes implicados trabajan con la intención de mejorar sus propias prácticas (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003)

*Relación teoría práctica.*, Este método de investigación está orientado a lo que Freire (1968/2007) denominaba Praxis, es decir la unión de la teoría con la práctica (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003). A través de esta metodología el profesorado puede unir el conocimiento teórico y el práctico integrando ambos en una misma realidad (Barba, 2013; Kemmis & McTaggart, 1988; Zuber-Skerritt, 1992; Elliot, 1993; Lomax, 1995, Latorre, 2003). Lomax (1995) afirma que al tratar de mejorar la práctica desde la I-A, se llega a crear teoría. En esta línea, Elliot (1993) afirma que las teorías, a través de la I-A, se desarrollan a través del proceso reflexivo sobre la práctica.

La finalidad de la I-A es transformar el contexto (Carr & Kemmis, 1988; Contreras, 1994; Elliot, 1993). Para realizar esto es fundamental no sólo actuar, sino el proceso de reflexión, al que Elliot (1993) referencia, pues a través de los resultados obtenidos se avanzará en el conocimiento acerca del campo y se mejorarán las prácticas después del proceso de investigación (Latorre, 2003; Zuber-Skerritt, 1992).

*Colaborativa.* La I-A se realiza en grupo por todas las personas implicadas en el proceso de transformación de la realidad (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003). La colaboración es necesaria ya que la finalidad de la I-A es transformar el contexto de forma estable y duradera (Carr & Kemmis, 1988; Contreras, 1994; Elliot, 1993) y para ello es necesario entender el trabajo de investigación como una realidad colaborativa entre maestros para planificar, implementar, analizar y tomar decisiones para mejorar abordando procesos colectivos (Barba, 2008, 2013; Contreras Domingo, 1994; Elliot, 1990; McKernan, 1996).

El hecho de esperar resultados grupales hace que la I-A fomente el diálogo con otros compañeros y compañeras (Elliot, 1993; Latorre, 2003). Necesitan coordinarse para avanzar y planificar siguiendo un mismo objetivo. Aún así, los resultados que se obtienen son a nivel individual y grupal (Kemmis & McTaggart, 1988), si bien los individuales transforman al docente, los grupales tienen un mayor potencial porque transforman a la comunidad educativa en el pensamiento, las práctica y el lenguaje.

*Interpretativa y reflexiva.* Al ser una metodología destinada a la investigación social, no está basada en respuestas correctas o incorrectas para las preguntas de investigación sino que se basa en las interpretaciones de las experiencias transformadoras de las personas implicadas (Latorre, 2003; Zuber-Skerritt, 1992).

Con la finalidad de conseguir credibilidad, es necesario un proceso de reflexión e investigación por parte de los docentes en el que se registre y analice los propios juicios y las reacciones en torno a lo que sucede (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003). Esa reflexión e investigación docente, apoyada por la repetición de los ciclos de I-A, es lo que permite enriquecer y mejorar las sucesivas intervenciones pedagógicas (González Calvo & Barba Martín, 2014; Elliot, 1990, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1996; Stenhouse, 1984; Woods, 1987).

*Crítica.* Esta característica se encuentra ligada al proceso de reflexión, si bien presenta la particularidad de ofrecer una visión autónoma de la realidad. En este sentido una de las finalidades de la I-A es la creación de comunidades críticas de participantes (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Zuber-Skerritt, 1992). El profesorado participante, con el fin de cambiar el clima y el proceso, realiza análisis críticos de las situaciones, desde una perspectiva de ver las problemáticas que existen y buscar alternativas para solucionarlo (Kemmis & McTaggart, 1988; Latorre, 2003; Zuber-Skerritt, 1992).

*Emancipatoria,* la I-A es un proceso por el cual comunidades críticas se emancipan, a sí mismas y a sectores sociales más amplios, de las opresiones en las que se encuentran (Contreras Domingo, 1994). Lo que supone que el pensamiento crítico pase a ser una acción que poco a poco libera al grupo. Esto conlleva que uno de los objetivos de la I-A sea la necesidad de cambiar las estructuras educativas que les suponga a los participantes modificar el contexto, emancipándose (Contreras, 1994).

Pero la emancipación también ha de producirse en los investigadores (Greenwood & Levin, 2007; Stringer, 2014), ya que estos se encuentran al servicio del grupo social, y a medida que se les necesite menos se han de apartar. Su objetivo ha de ser generar autonomía del grupo respecto de ellos, a la par de tener precaución para no generar dependencias.

#### **2.4. El proceso de actuación del grupo a través de la investigación-acción**

La dinámica de actuación en I-A se basa en la espiral de desarrollo de Dewey (1938), aunque lo enunciara antes del primer texto sobre I-A (Lewin, 1946). Esta espiral ha sido adaptada por diferentes autores, si bien en esta investigación seguiremos la adaptación de Kemmis y McTaggart (1988), ya que son los autores que se siguieron en

la solicitud del PID. Sin embargo, el proyecto se fue formando poco a poco antes de empezar a trabajar a través de las siguientes fases.

#### **2.4.1 Creación del grupo**

A principio del curso José Juan Barba, profesor de la Facultad de Educación de Segovia, nos invitó a formar parte en un PID sobre Educación Inclusiva en Educación Infantil, al grupo de estudiantes que realizábamos el máster. A esta propuesta aceptamos dos. Yo accedí encantado, aunque con dudas, ya que el Proyecto se desarrollaba en Educación Infantil y yo había terminado el Grado en Educación Primaria, no obstante lo veía cómo una oportunidad para aprender nuevas cosas que seguro me serían muy útiles

La primera reunión del grupo la realizamos la segunda semana de Noviembre, a ella asistimos pocas personas, una profesora del CEIP El Espinar, una maestra del CRA Mirador de la Sierra, dos estudiantes del máster de Investigación en Ciencias Sociales de la Facultad de Segovia, una estudiante de primero de Grado de Educación Primaria y el coordinador del proyecto, profesor de la Facultad de Segovia.

Ese primer día tomamos contacto con el tema de educación inclusiva, el coordinador que nos conocía a todos nos animó a contar al resto de compañeros y compañeras los trabajos que habíamos realizado sobre la temática: Trabajos Fin de Grado sobre aprendizaje cooperativo, evaluación formativa y Comunidades de Aprendizaje y las maestras nos expusieron cómo trabajaban ellas en sus aulas. Sin embargo, nos dimos cuenta de que apenas sabíamos sobre educación inclusiva, a pesar de haber usado formas de trabajo que la fomentan en las aulas, por lo que decidimos entre todos organizar unas jornadas para formarnos teóricamente y además que fuesen abiertas, para invitar a todo aquél que quisiese participar en ellas y en el proyecto. Las jornadas quedaron programadas para el viernes día 13 de diciembre por la tarde y el sábado día 14 por la mañana.

Durante los siguientes días los miembros que asistimos a esa primera reunión nos encargamos de difundir las jornadas y las maestras además informaron a sus compañeros y compañeras sobre el PID para animarlas a participar. Antes de las jornadas, el coordinador se reunió con los nuevos docentes que habían decidido participar, para informales acerca del Proyecto.

El día de las jornadas, se presentaron cerca de 50 personas, con ponentes expertos en teoría y prácticas de educación inclusiva. Los ponentes nos informaron sobre diferentes temas dentro de la educación inclusiva: el término diversidad, escuelas inclusivas singulares, aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, etc. La finalidad era darnos una visión general sobre el tema del proyecto.

Tras estas jornadas, se decidió realizar otra reunión para empezar ya a trabajar. El grupo había aumentado y éramos aproximadamente 25 personas repartidas entre estudiantes de Máster y de Grado y maestras de 3 colegios. Este día fue cuando se empezó a trabajar a través de los ciclos de I-A (Kemmis & McTaggart, 1988). Estos autores consideran que hay tres fases que se repiten cíclicamente. En el PID estos ciclos se han realizado mensualmente de la siguiente manera:

***(A). pensar de forma colectiva sobre las dificultades***

En esta primera fase el grupo realiza una reflexión sobre las necesidades y los problemas que tienen en la práctica real. En la reunión después de las jornadas el coordinador dio la palabra a los participantes. Las maestras de los colegios implicados en el proyecto pensaron cuál era la mayor problemática que tenían en sus aulas y qué querían abordar. De todos los aspectos tratados en la formación recibida se decidieron por fomentar la participación familiar a través de grupos interactivos. Los participantes del PID que no éramos maestros en ejercicio haríamos de voluntariado cultural en grupos interactivos. Con el fin de podernos desplazar a las escuelas con más facilidad se decidió a que en todas las aulas se llevarían a cabo el mismo día. De esta manera cuando alguien se desplazara podía ver y participar en varios grupos interactivos en una sola mañana.

Ante la inexperiencia en la aplicación de grupos interactivos comenzaron a surgir dudas, por lo que se decidió que sería conveniente que los profesores de universidad participantes en el PID dieran una formación breve acerca de grupos interactivos, las actividades, organización, papel del profesorado, papel del voluntariado, etc. Así que antes de comenzar a llevarlo a cabo en las aulas se realizó otra reunión a finales de Enero para realizar esta formación y que el profesorado expusiese todas las dudas que tuvieran.

### ***(B). Desarrollar actuaciones que aborden el problema***

El grupo decidió llevar los grupos interactivos al aula y durante el mes de febrero se comenzaron a implantar en los tres colegios. Las primeras semanas los padres y madres coparon todas las plazas para el voluntariado cultural, por lo que los participantes del PID que queríamos ir tuvimos que esperar hasta la última semana de febrero. Ya en la primera sesión las maestras comprobaron que iban a conseguir múltiples avances tanto en aprendizajes y socialización como en una mejora de relaciones con las familias.

La primera vez que asistimos los miembros del PID como voluntarios las maestras, pasaban por los diferentes grupos con un cuaderno en el que iba recogiendo datos. Además tenían dos fichas, una sobre el alumnado y otras sobre las actividades que repartían al voluntariado al finalizar la sesión, en las que debían de dar su opinión y las mejoras que harían. Al finalizar la sesión con todo el material recogido la maestra lo archivaba para tener opiniones de aquellos que habían vivido las actividades desde dentro y poder así contrastar las sus observaciones externas.

Dos de los voluntarios que fuimos del grupo ese día éramos estudiantes del Máster y realizábamos nuestro TFM sobre algún aspecto del PID, lo que hizo que también recogiésemos datos y los contrastásemos con los de las profesoras en aquellos momentos.

### ***(C). Reflexionar y comprobar los resultados***

El día 25 de febrero hicimos la primera reunión después de haber llevado a cabo los grupos interactivos en todas las aulas. En esa reunión, las maestras y los participantes que habíamos sido voluntariado, empezamos exponiendo nuestras impresiones tras tres semanas de puesta en práctica al resto de miembros del grupo.

Después, el profesorado empezó a preguntar al resto de componentes del grupo dudas y problemas que les habían surgido en la práctica. Los maestros y maestras de los mismos colegios ya se habían reunido entre ellos y habían solucionado las dudas que les habían surgido individualmente y ahora exponían al grupo las que tenían como pequeño colectivo. La intención que tenían era conocer si a algún miembro del grupo le había pasado lo mismo y ver cómo lo podían solucionar. Si la duda era sobre algún aspecto



teórico intervenían los profesores de universidad, pero en general los datos que habían tomado era de opiniones de padres y dificultades en las actividades. Los diferentes colegios se contaron cómo recopilaban datos, se pasaron los materiales y se mostraron imágenes y vídeos.

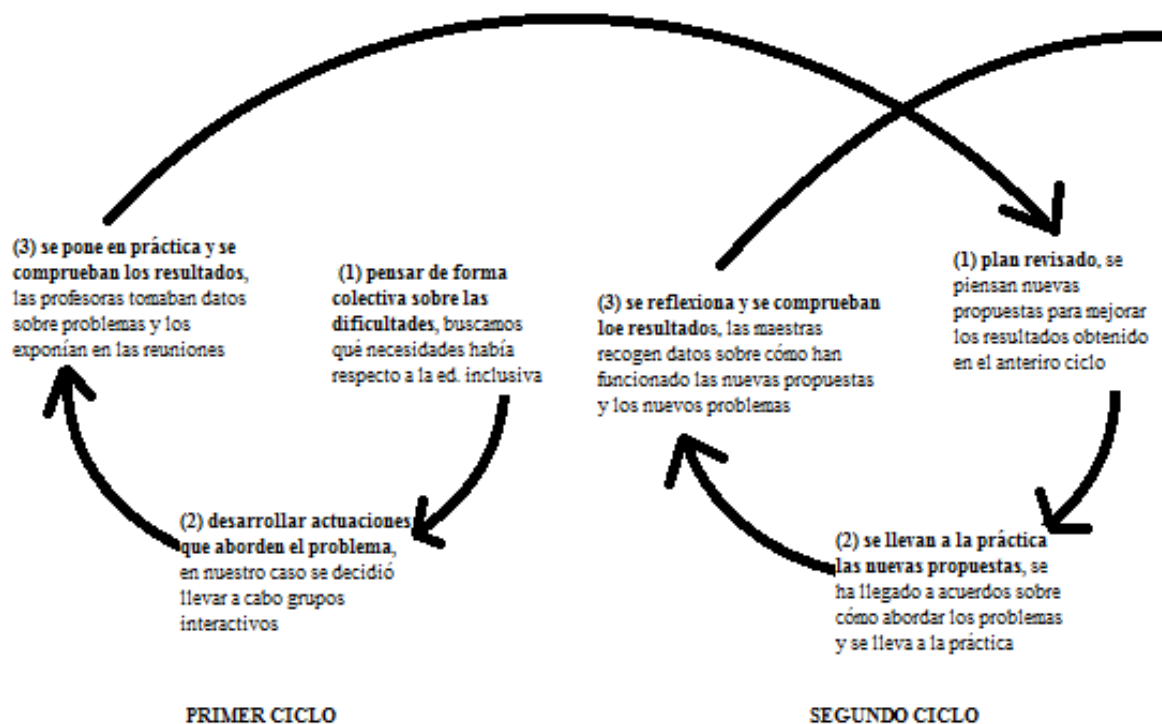


Figura 1. Espirales del proceso de investigación-acción en el PID

#### ***(D). Sigüientes ciclos de investigación-acción***

En esta reunión, no sólo se habló de dificultades, sino que entre todos y todas las participantes se buscaron alternativas para solucionarlo. A partir de esto los participantes de cada colegio recogieron datos de la reunión y se decidió realizar cambios, emprendiendo la primera fase del segundo ciclo. Algunas aprovecharon actividades o variaciones de lo que habían hecho en otro colegio, otras decidieron suprimir una de las fichas de evaluación que pasaban a los profesores.

A partir de aquí, lo llevaron a la práctica y volvieron a comprobar los resultados un mes después en la siguiente reunión. En ella volvieron a realizar un análisis y propuestas de mejora. Durante el PID se han realizado 5 ciclos de investigación acción, si bien no ahondaremos en las temáticas y principales características por estar presente en el capítulo de análisis.

### **3. CONTEXTO Y PARTICIPANTES**

Los y las participantes del PID se pueden considerar un grupo heterogéneo en cuanto a la actividad que desarrollan sus componentes en el ámbito de la educación. Pudiendo considerar tres subgrupos en función de su realidad laboral:

#### *Profesorado de universidad*

Imparten docencia en la Facultad de Educación de Segovia, perteneciente a la Universidad de Valladolid. Se trata de dos profesores uno Titular de Universidad y otro Ayudante Doctor, este último es el coordinador del PID. Su trayectoria docente universitaria desde la implantación de los estudios de Grado se ha desarrollado en los Grados de Educación Primaria y de Educación Infantil. y en el Máster de Investigación en Ciencias Sociales que se da en la Facultad de Segovia.

Ambos profesores son expertos en investigación educativa. Dentro de sus líneas de investigación está la educación inclusiva, la I-A, claves en el desarrollo del Proyecto. Este subgrupo se encuentra vinculado al PID realizando las funciones de solicitarle y crear el grupo, además de la formación y el asesoramiento.

#### *Docentes en colegios*

Son dieciséis maestras con una plaza de Educación Infantil en tres colegios rurales, y un maestro que es jefe de estudios. Aunque todos los participantes son funcionarios sienten la necesidad de continuar formándose para mejorar su práctica diaria. No tenían un conocimiento profundo sobre la I-A ni sobre educación inclusiva. Pertenecen a tres centros educativos en la etapa de educación infantil. Dos de la provincia de Segovia, el CEIP Arcipreste de Hita El Espinar y el CEO Mirador de la Sierra; y otro en la provincia de Ávila, el CEIP Moreno Espinos. Los tres son colegios

rurales, pero con unas características diferentes en su alumnado y en número el número de profesorado participante en el PID.

El CEIP Arcipreste de Hita El Espinar, es un colegio muy numeroso con dos edificios separados un kilometro, siendo uno para educación infantil y otro para primaria. En educación infantil hay cuatro aulas por cada curso. De este colegio participaron 7 personas cuyas actividades dentro del colegio eran: 5 maestras tutoras (3 de 3 años; una de 4 años y una de 5 años); una maestra de apoyo que además es la profesora de psicomotricidad y una Auxiliar Técnico Educativo.

En el CEIP Moreno Espinosa el colegio de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria se encuentra separado del de Educación Primaria casi un kilometro. Durante el curso 2013/2014 en el que se ha desarrollado esta investigación ha contado con dos aulas en cada curso de Educación Infantil. De este centro participan en el PID 6 maestras tutoras de Infantil y el Jefe de Estudios

El CEO Mirador de la Sierra está formado por las localidades de Navas de San Antonio, Villacastín, Zarzuela del Monte, Marugán y Muñopedro. Las etapas educativas impartidas en el centro son: Educación Infantil y Educación Primaria en todas las localidades, además de Secundaria Obligatoria en Villacastín que es la cabecera del CEO.

De este Centro participaron tres maestras que estaban en localidades pequeñas, teniendo los tres cursos de infantil en la misma aula.

La Investigación se ha desarrollado con las maestras del CEIP Arcipreste de Hita, tanto en sus aulas, como en las reuniones comunes del PID.

#### *Docentes en formación inicial*

A este subgrupo pertenecemos los miembros que estudiábamos en la Facultad de Educación de Segovia. Conocemos el grupo y hemos formado parte de él gracias a la información y la invitación del coordinador, aunque poseíamos un conocimiento escaso y teórico sobre I-A y educación inclusiva.

Este subgrupo está formado por 4 personas. Dos de ellas son estudiantes de Grado de Maestro de Educación Primaria y otros dos, entre los que yo estoy incluido, del Máster de Investigación en Ciencias Sociales y recién titulados, yo en el Grado de

Maestro de Educación Primaria y mi compañero en el de Educación Infantil. Ambos hemos realizado nuestro TFM sobre el PID.

Nuestra participación en los Grupos Interactivo ha sido como voluntariado cultural y los dos estudiantes de Máster hemos accedido con asiduidad a las aulas para recoger información para nuestros TFM.

### **3.1 Muestra**

La muestra en investigación cualitativa es intencional. Es decir, se selecciona un grupo o unos participantes no de forma aleatoria, sino a través de los criterios del investigador. En el presente TFM se ha escogido los miembros del PID que imparten docencia en el CEIP Arcipreste de Hita. Si bien, en un primer momento se consideró que se podría haber realizado en los tres centros participantes, a medida que avanzó el proyecto nos dimos cuenta que los procesos de formación se mostraban en una doble vía: (a) personales en cuanto a que cada participante tenía una trayectoria previa y una forma diferente de entender la enseñanza con lo que todas las personas partían de puntos diferentes, lo que provocaba que los procesos de formación fueran personales e individuales, y (b) colectivos, aunque las reuniones eran una vez al mes las docentes de los diversos centro educativos se reunían entre ellas de manera informal para hablar de que había sucedido, de la mejora de los procesos y para compartir material, haciendo que se dieran procesos grupales en torno a cada uno de los tres centros educativos participantes. Por esta razón, nos decantamos únicamente por analizar en profundidad un sólo colegio. En este caso decidimos que fuese el CEIP de El Espinar porque el número de maestras implicadas era alto y la accesibilidad desde Segovia más sencilla.

### **3.2 Acceso al campo**

El acceso al campo ha sido fácil gracias al ser un miembro activo del PID. He tenido acceso total a las reuniones y los debates del Proyecto, además en las aulas al participar como voluntariado cultural en los grupos interactivos mi presencia no resultaba extraña. El hecho de que se fomentase la participación familiar y de la comunidad en las aulas y en la escuela en general ha hecho que el alumnado apenas se

percatase de mi presencia, al estar acostumbrados a trabajar con varias personas adultas en el aula.

El grupo fue informado en una reunión sobre las necesidades de entrar en las aulas y recoger información para realizar los dos TFMs vinculados al PID, permitiendo que aquellas personas que no quisiesen pudieran no participar. Mi papel de voluntariado cultural en algún Grupo Interactivo a lo largo de la mañana, hacía que estuviera desde primera hora en el colegio para acceder al resto de grupos interactivos en los que no era participante. Además, la gran confianza que existía con las maestras ha supuesto que me invitasen siempre a entrar a sus aulas, incluso en los momentos que no hacían grupos interactivos y a las celebraciones fuera del aula.

#### **4 TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE DATOS**

Para comenzar este apartado me gustaría recoger que Woods (1987) considera que para obtener información en investigación educativa es importante el nivel de confianza entre investigadores y participantes. Al ser un miembro activo del grupo he tenido total acceso a todos los y las participantes, así como a las diferentes aulas en las que se desarrolla el PID como observador participante. Esto me ha permitido poder contar con un gran número de datos de gran calidad acerca de las perspectivas que tienen los y las participantes del grupo acerca de la I-A y las aportaciones en su formación. Estos datos han sido recogidos a través de múltiples técnicas e instrumentos. Esta diversidad de métodos de recogida me ha ayudado a obtener resultados que me garantizan una comprensión profunda del fenómeno a investigar (Jorrín-Abellán, 2006).

La recogida de datos se ha realizado a través de diferentes técnicas y con diferentes instrumentos. Según Angrosino (2012) las técnicas de recogida de información son: (a) observación, para comprobar las cosas como suceden, pudiendo ser participantes o no participantes; (b) entrevista a través de la conversación, con el fin de comprobar las perspectivas personales y compartir los códigos de los participantes en la investigación; y (c) análisis documental, con el potencial de analizar los constructos del grupo.

En este TFM he recogido los datos a través de las siguientes técnicas, vinculadas con los instrumentos de recogida de información:

### *Observaciones participantes en las reuniones mensuales*

En las reuniones que se han llevado a cabo mensualmente al ser un miembro del grupo, he participado de ellas aportando opiniones e ideas a los debates que se producían. Las observaciones que realizaba en ellas iban centradas en los momentos que hablaban las maestras y el maestro y las interacciones que se producían entre ellos. En el diario del investigador he apuntado todo aquello que sucedía en estas reuniones y que me resulta relevante respecto a los objetivos de la investigación. El diario le iba realizando en un cuaderno en espiral al tiempo que se desarrollaban las reuniones.

### *Observaciones participantes y no participantes en las aulas*

El plan de actuación que se diseñó en el PID consistía en la participación de la comunidad educativa en las aulas como voluntariado cultural. El actuar como voluntario me ha permitido observar desde dentro el funcionamiento del plan, obteniendo detalles de la práctica de aula, que mejorarán a medida que me integre en él (Callejo, 2002).

Además, he realizado también observaciones fuera de los grupos interactivos. Pero como participante del PID estas observaciones han sido como un compañero más de las maestras intercambiando opiniones y reflexiones durante la observación.

Todas estas observaciones han sido recogidas en el diario del investigador. Mi tutor y yo nos marcamos los siguientes aspectos a tener en cuenta en cada observación, agrupados en 3 temas:

*a. En relación con la tarea.* Era necesario que conociésemos el papel de la maestra en los grupos interactivos, desde la organización hasta cómo se desenvolvía dentro de ellos, buscando los cambios que se produjesen a lo largo del tiempo. Por esta razón nos centramos en los siguientes aspectos:

- Cómo da las instrucciones la maestra
- Tipos de tareas
- Papel de la maestra durante los grupos interactivos

*b. En relación con el voluntariado.* Uno de los papeles que cambiaba en el profesorado y que introducía esta formación era la inclusión de la comunidad en las aulas. Por esta razón era necesario comprobar cómo aprendían las maestras a

desenvolverse con el voluntariado y si este comprendía lo que se le explicaba. Los aspectos a observar fueron:

- Claridad de las interacciones
- Papel del voluntariado, guiado por la maestra

*c. En relación con el alumnado.* La finalidad del Proyecto es trabajar la educación inclusiva para producir mejoras en el alumnado. Por esa razón, para comprobar que la formación había sido correcta necesitábamos saber si había mejoras en el alumnado. Los ítems que observamos eran:

- Comprensión de los niños
- Disposición
- Aprendizajes adquiridos

#### *Entrevistas formales y semiestructuradas a los y las participantes del grupo*

Estas entrevistas han tenido una estructura previa y una estrategia de conversación (Devillard, France, & Pazos, 2012), que versó sobre diferentes aspectos de la formación del profesorado.

Existen dos tipos de tácticas que se pueden abordar a la hora de realizar una entrevista (Vallés, 1997): (a) táctica en la elaboración del guión, consistente en la creación del guión que se va a llevar a cabo. Previo a la entrevista he realizado un guión a partir de las preguntas de investigación que me había formulado, con un eje de presentación y un hilo común en los temas (anexo 1); y (b) tácticas durante la entrevista, siendo “estrategias para la escucha”, la animación, la reafirmación, aclaración, etc. Leí previamente algunos ejemplos de entrevistas para hacerme a la idea de cómo debía estar, qué debía decirle al entrevistador para hacerle sentir más cómodo, etc.

Se ha realizado una entrevista a cada maestra, han sido entrevistas de duración media, entre 20 y 25 minutos. Las entrevistas se han realizado en el colegio en el horario del recreo y las horas libres de las maestras. Al ser tantas las maestras participantes necesité dos días para realizar todas. Utilizamos la sala de ordenadores que estaba libre y las maestras la usan como sala de reuniones.

Las entrevistas las grabé mediante una grabadora, y posteriormente transcritas. Además, en las entrevistas utilicé un cuaderno en el que apuntaba los silencios que se

producían, el lenguaje no verbal que el entrevistado me hiciese llegar, etc. En el análisis se utilizaron las transcripciones, con apoyo en las anotaciones sobre lenguaje no formal (Callejo, 2002).

#### *Entrevistas informales con los miembros del grupo*

En determinadas ocasiones pueden suceder conversaciones que no se registren y aporten información relevante, lo que Walker (1989) considera una entrevista informal. Al pertenecer al grupo ha existido una gran confianza con el resto de participantes, este aspecto facilitó que existiese un mayor número de coloquios con todos los miembros en los que preguntaba y hablaba acerca de la investigación de una forma espontánea.

Estas conversaciones tenían lugar en las aulas cuando me surgían dudas o el profesorado comentaba conmigo las problemáticas que tenía previamente a exponerlo en las reuniones. En los instantes previos y posteriores a las reuniones las conversaciones sobre lo que iban a preguntar o lo que se había abordado me ayudaba a entenderlo mejor y a aclarar datos que durante las reuniones se me habían escapado

Estas entrevistas informales las registré mediante notas de campo al finalizar estas conversaciones, apuntando en un papel las ideas principales. Al llegar a casa las redactaba en el diario del investigador tratando de reproducir la conversación.

#### *Análisis de las actas de las reuniones*

En cada reunión del PID se redactaba un acta, que reflejaba lo que había sucedido, sin valoraciones, y en el que se mostraban los acuerdos a los que se había llegado.

#### *Cuestionarios abiertos*

En los cuestionarios abiertos se realizaban preguntas a los participantes en las que tenían espacio y total libertad para responder cómo consideraran oportuno. Nosotros pasamos al empezar los grupos interactivos un cuestionario abierto con 7 preguntas (Anexo....). La intención era tener un conocimiento de lo que esperaban y qué suponía



para ellos este tipo de formación para después comparar con las entrevistas que se realizaron al final del proceso.

Envíe, a través del coordinador, un correo a todos los participantes del PID con el cuestionario abierto. Previamente informé en una reunión de las intenciones de este cuestionario y cómo sería, por si surgía alguna duda.

## **5 ANÁLISIS DE DATOS**

El análisis de contenidos es un procedimiento “para analizar el material textual, con independencia de la procedencia de éste [...] Uno de sus rasgos generales es el uso de categorías” (Flick, 2004, p.206). Según Stake (1998), las categorías de análisis que podemos utilizar para una investigación podemos crearlas a priori o a posteriori. La I-A permite crear estas categorías a posteriori – o categorías emergentes – a partir de lo que sucede en el proceso investigado. Así, estas categorías surgen a través del análisis continuo que se hace del plan de actuación que se va a llevar a cabo. En el caso de nuestra investigación, tras la formación inicial y la elección de las maestras de llevar a cabo grupos interactivos, decidimos estudiar como influía esto en su formación y de común acuerdo con el tutor elegimos el objetivo del TFM basado en: el objetivo compartido por los participantes del PID, en el conocimiento de las docentes, y en las lecturas previas. Del objetivo se extrajeron las preguntas de la investigación que las apunté y agrupé por rasgos comunes, y de la elaboración final de estas preguntas surgieron las categorías de análisis

### **5.1 Categorías**

Respecto al primer objetivo, “conocer los intereses y perspectivas de los docentes para comprometerse en el PID”. Las categorías en las que analizaremos los datos para saber si se han cumplido son:

- Participación en el PID
  - Interés por la educación inclusiva
  - Causas que les llevaron a participar
- El papel de la Universidad y los profesores universitarios

- Valoración de las reuniones
- Valoración de la heterogeneidad de los participantes
- Perspectivas sobre el PID
  - Perspectivas antes de comenzar el PID
  - Valoración de las perspectivas iniciales al finalizar el PID
- Continuación del proyecto
  - Cambios para el próximo año
  - Autonomía en la formación sobre grupos interactivos

Con el segundo objetivo, “vincular las experiencias de formación docente con las prácticas de aula”. Las categorías que creamos fueron:

- Tipos de formación a las que han accedido
- Aportaciones a la puesta en práctica de esas formaciones
- Relación con el tipo de formación del PID

Acerca del tercer objetivo, “conocer las transformaciones que se han producido en el CEIP El Espinar en relación con la participación de las maestras en el PID” queríamos conocer una gran cantidad de detalles que nos ayudasen a comprobar que la formación ha sido buena. Las categorías a través de las cuales hemos decidido analizar los datos son

- Cambios en el pensamiento del profesorado
- Cambios en las prácticas habituales del profesorado en sus aulas
- Cambios del profesorado en la relación con sus compañeros
- Cambios en la relación entre el profesorado y las familias
- Cambios en la escuela
- Cambios en los grupos interactivos
- Forma de resolver los problemas que les surgían
- Mejoras en los aprendizajes del alumnado

## **5.2 Codificación de los datos**

Los datos han sido codificados a través del programa Atlas Ti.7.1.7. Se trata de una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales. A través de este programa he

codificado las entrevistas una vez transcritas y los cuestionarios abiertos que el profesorado ha realizado.

El diario del investigador, al estar hecho en papel se analizó de forma manual con códigos de colores bajo las mismas categorías.

### **5.3 Proceso de anonimato de los participantes**

Con el fin de preservar el anonimato de las personas, los nombres y las situaciones se representan a través de códigos, que se explican a continuación

Los nombres de las maestras y el alumnado se han sustituido por nombres de personajes de cuentos infantiles. Los nombres que se han usado han sido: Esmeralda, Ariel, Serekam, Dumbo, Sarabi, Pocahontas, Iribessa y Mulán.

En el caso de los colegios, hemos decidido que no estuviesen en el anonimato con la finalidad de que se den a conocer los centros en los que se realizan las buenas prácticas de los docentes.

## **6 ÉTICA**

Barba (2013) considera que la ética en la investigación cualitativa no es cuestión de aplicar reglas acríticamente, por eso no se deben utilizar los conceptos de ética-metodológica o ética de los procesos. Considera que al tener que tomar decisiones en contextos diferentes es difícil poder aplicar normas generales. En este sentido, Denzin y Lincoln (2012) van aún más allá cuando defienden que la ética no debe estar elaborada por comités, sino se parte de un proceso negociador del investigador con el grupo. En este sentido hay experiencias como la creación de comités asesores, en el que participan representantes de todos los miembros del grupo (Gómez, Puigvert, & Flecha, 2011; Gómez, Siles, & Tejedor, 2012).

En nuestra investigación hemos tenido en cuenta las dos perspectivas de la ética, tal y como afirma Angrosino (2012): (a) sociales, son los propios del campo de la investigación cualitativa, tales como la negociación, colaboración, confidencialidad, etc. y (b) personales, son los valores que demuestra el investigador en la práctica.

La ética entendida desde los aspectos sociales, consistió en solicitar permiso a los y las participantes del grupo para investigar narrando en qué consistiría la investigación y que participación se solicitaba. En este sentido se ofreció confidencialidad y anonimato en cuanto a los menores y situaciones concretas, si bien se llegó al acuerdo que las buenas prácticas tienen que ser contadas con los nombres de las protagonistas para que se conozcan y se les del mérito que tienen. Durante el proceso se fue informando de los avances de la investigación así como se consultó de forma individual con las participantes aspectos sobre la propia aula. En la última reunión se expuso con detalle a todos y todas las participantes del PID los resultados que aparecen en este TFM para ser sometidos a crítica, validación, o modificaciones. En esta reunión se validó por los participantes el trabajo. Respecto a la ética individual durante el proceso han surgido numerosas dudas que han sido reflexionadas, consultadas con el tutor, con las maestras cuando entraba en el aula, o con los participantes del PID. Un ejemplo ha sido la cuestión del anonimato, ya que por una parte podía nombrar a las maestras ya que tenía permiso y consideramos que las buenas prácticas tienen que tener nombre, pero esto podía ocasionar que se reconociera a algún estudiante del aula. Por eso se nombra el centro y en los agradecimientos a las maestras, pero no se les identifica con el aula.

## **6.1 Triangulación**

Stake (2006) considera la triangulación como una forma de ver una misma realidad desde múltiples puntos de vista. Esto otorga credibilidad si la perspectiva es similar desde todas las partes. Para mostrar la credibilidad de este trabajo hemos decidido seguir las cuatro formas de triangulación de Denzin (1978), que son:

*Triangulación entre datos*, al recoger datos a lo largo del tiempo, con diferentes técnicas y a diferentes participantes, permite tomar conciencia de lo que sucedió desde múltiples perspectivas.

*Triangulación entre investigadores*, si bien Denzin (1978) considera que es la aproximación de investigadores desde diferentes disciplinas, en nuestro caso, al ser los participantes del PID un equipo internivelar y con presencia en las mismas aulas permitía tener diferentes perspectivas de la realidad. Además, de dialogar con mi

compañero que realizaba el TFM en el mismo contexto pero sobre una temática diferente.

*Triangulación metodológica*, se ha realizado una aproximación desde diferentes técnicas con diferentes cortes tras de sí, como han sido: cuestionarios, entrevistas, diarios del investigador, observaciones, actas de reuniones. Estas técnicas e instrumentos conllevan diferentes perspectivas metodológicas que hacen que haya una gran riqueza de datos desde diferentes enfoques. En este sentido que sea una I-A permite que las reuniones sean propias de esta perspectiva, sin embargo las observaciones estén más basadas en el estudio de caso, y las entrevistas al tener un carácter de comprensión personal interese más la narrativa.

*Triangulación de teorías*, en el marco teórico hemos presentado el estado de la cuestión en la actualidad tratando de abordar una realidad múltiple que nos permita abordar la discusión de datos de una forma amplia y con perspectiva general.

# CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

## 1. PARTICIPACIÓN EN EL PID

El PID tiene como finalidad trabajar la educación inclusiva en Educación Infantil. Queríamos conocer qué era lo que había hecho a las maestras querer formar parte del Proyecto. Por esta razón buscamos conocer los intereses de participación a través de las entrevistas y los cuestionarios.

### 1.1 Interés por la educación inclusiva

Aunque el Proyecto estaba centrado en conseguir fomentar la educación inclusiva en las aulas, descubrimos que en algunos casos el interés por este tema no es lo que las impulsó a querer formar parte del Proyecto.

No, lo del proyecto no fue por lo de la educación inclusiva [...] Yo creo que me hubiera encaminado hubiera sido lo que hubiera sido. (Entrevista a Serekam)

No sé a lo mejor si el tema hubiera sido que no me hubiera llamado nada, nada, pero que no fue el hecho de la educación inclusiva sino el hecho de un proyecto de innovación más lo que me llamo. (Entrevista a Serekam)

No, no me interesaba nada. (Entrevista a Ariel)

Al analizar más en profundidad por qué no había un interés por la educación inclusiva descubrimos que había un desconocimiento de las maestras sobre el tema. La información que tenían previamente sobre educación inclusiva era nula y al desconocer su existencia ellas reiteran que no podían mostrar ningún interés.

No, porque tampoco sabía muy bien de que iba eso. (Entrevista a Iridessa)

No había oído hablar de la educación inclusiva. (Entrevista a Pocahontas)

Nunca, bueno yo no sabía ni que existía. (Entrevista a Sarabi)

Pues no tenía ni idea de la educación inclusiva, no tenía información ni formación de la educación inclusiva para nada. (Entrevista a Esmeralda)

Tan solo una maestra había escuchado hablar sobre el tema, pero el conocimiento que poseía era nulo también.

No, casi no sabía lo que era, había escuchado hablar de ella pero no sabía muy bien lo que era [...]Sabía que existía algo que se llamaba educación inclusiva pero no sabía muy bien qué era, ni para qué, ni cómo hacerlo en el aula para llevarlo a la práctica. (Entrevista a Dumbo)

A pesar de que la educación inclusiva es un tema crucial, fundamental y un reto creciente en la educación en la actualidad (Rodríguez, Torrego, & Flecha, 2013) y que en los últimos años se esté impulsando en muchos sistemas educativos (Mitchell, 2005) las maestras no habían oído hablar nunca de él y la que lo había hecho únicamente se lo habían nombrado. No habían tenido ninguna formación al respecto, ni se les habían ofertado cursos sobre esta temática.

## **1.2 Causas que les llevó a participar**

Ante la desinformación que tenían sobre la educación inclusiva, decidimos preguntar sobre la forma en la que les había llegado la información del PID, para saber no sólo qué les había animado, sino quién también. A una maestra, le había llegado la información a través del coordinador del Proyecto.

Me lo comentó el pasado año un profesor de la universidad. (Cuestionario 1)

Al resto de maestras la información no les llegó desde la Universidad, sino a través de esta compañera que las informó y las animó a participar en una reunión de centro.

Una compañera del Colegio nos lo comentó. (Cuestionario 2)

A través de una compañera del Colegio donde trabajo. Nos lo comentó en una reunión de ciclo y nos interesó. (Cuestionario 3)

Por una compañera del centro. (Cuestionario 4)

Una compañera del Colegio, lo comunicó en una reunión y nos explicó un poco de qué iba. (Cuestionario 5)

Una compañera de cole nos habló de ello. (Cuestionario 6)

A través de una compañera del colegio en el que trabajo. (Cuestionario 7)

La causa de que esta maestra lo difundiese, era cumplir con la finalidad de crear un espacio colectivo de aprendizaje en el colegio, como se habló en la primera reunión del PID.

El coordinador nos ha pedido que informemos sobre las jornadas y a las maestras que informen a sus compañeras para que haya más participación dentro de los colegios. (Diario del investigador, 07/11/2013)

Una vez conocidos los medios a través de los que les llegó la información, hemos analizado las causas que las llevaron a decir que sí a su compañera o esta al profesor de Universidad antes de conocer qué se iba a trabajar sobre educación inclusiva.

Las causas fueron muy diversas. El desconocimiento y la falta de interés por la educación inclusiva antes analizadas hicieron que sólo para una maestra fuese la causa de participar. En este caso, la maestra, que había escuchado hablar sobre el tema, vio una oportunidad para aprender acerca de la educación inclusiva y cómo trabajarlo.

Me pareció interesante el tema de la educación inclusiva, puesto que había oído hablar de ella pero no tenía muy claro lo que era realmente. Así que quise participar para aprender y mejorar mi práctica docente. (Cuestionario 1)

A algunas maestras, aunque no fuese la causa principal, les ayudó el decidirse a participar, la necesidad de conseguir puntos para los traslados y el hecho de que no se tratase de una formación como las que recibían, sino participar en un proyecto que les otorgaba otro tipo de puntuación, fue lo que las motivó.



Yo ahora no necesitaba puntos de nada, me sobran un montón de puntos por el tema de la formación [...] pero como te daban puntos diferentes que no eran solo de formación. (Entrevista a Ariel)

Otras profesoras, al no ser tutoras de aula, veían que la formación no la iban a poder llevar a la práctica, por lo que su principal motivación para pertenecer al Proyecto fue tener algo en común fuera del colegio con sus compañeras para afianzar la relación que se estaba creando, ya que era su primer año en la escuela.

Era una forma también de relacionarme mejor con ellas y tener un vínculo o algo más aparte de verlas aquí por el colegio que también te ves y todo pero también como algo más social, aunque sea quedar un día por la tarde para preparar las cosas del proyecto, pero quieras o no ya tienes más relación que no es solo las cosas del cole. (Entrevista a Esmeralda)

Encontramos tres causas que las maestras afirman que son las que las animaron a participar. La causa principal, que destacan la mayoría de las maestras, estaba en la mejora y ampliación de su formación para poder llevarlo a cabo en el aula.

Quería seguir haciendo cosas pero que me valieran realmente para el aula para el día a día y para la práctica docente. (Entrevista a Serekam)

Me pareció que podía ser interesante y enriquecedor para el aula del que soy tutora, para mí como maestra y para el centro en general, por lo que fueron estos los motivos que me hicieron participar. (Cuestionario 1)

Buscar un poco de cambio e innovación en mi aula con mis alumnos. (Cuestionario 6)

También, la necesidad de buscar una formación que les ayudase a innovar. Estas maestras acusan el gusto por metodologías que se aparten de las tradicionales.

Yo estoy siempre muy metida en cosas nuevas, por ejemplo y más si son de Educación infantil y en trabajar metodologías diferentes, nada de fichas y

estas historias que me aburren un montón y entonces siempre estoy buscando cosas nuevas. (Entrevista a Pocahontas)

La necesidad de actualización e innovación pedagógica. (Cuestionario 4)

Y por último, el trabajo con las compañeras en procesos de innovación. Esta maestra buscaba formar parte de un proyecto común para aprender más.

La necesidad de aprender más y formar parte de un proyecto educativo. (Cuestionario 2)

Imbernón (2007a) defiende la formación desde dentro como una forma de actualizar las situaciones problemáticas. Este autor expone que existen varias características para conseguirlo y una de ellas es que la formación se adapte a cubrir necesidades o situaciones problemáticas colectivas, partiendo de las necesidades reales.

Sin embargo, en este caso hemos comprobado que esta no ha sido la manera en la que se ha creado ya que no existía un conocimiento acerca de la educación inclusiva que les llevase a formarse en situaciones problemáticas reales. Lo que se ha realizado ha sido un acercamiento formativo primero, para después buscar las necesidades o los problemas.

Las maestras buscaban cambios, en general, de su práctica sin tener una problemática específica al decidir participar. Esta idea coincide con la del PID, que entendía que la formación debe tener como finalidad producir cambios en la práctica y el contexto (Imbernón, 2007a; González Calvo, 2013). Para conseguir esto el Proyecto ha trabajado a través de I-A que es una metodología que tiene como finalidad el cambio y las mejoras en la acción (Elliot, 1991; 1993)

## **2. EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD Y LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS**

En esta categoría hemos analizado las perspectivas que tenían las maestras acerca de lo que ha supuesto para su formación trabajar apoyadas por la Universidad y profesores universitarios.

Hay maestras que destacan que el papel de la Universidad y de los profesores ha sido fundamental ya que han supuesto un apoyo constante para resolver dudas.

Si nosotras tenemos alguna cualquier duda de “alto estándar” como de universidad, pues les tenemos ahí (Entrevista a Sarabi).

Necesidad si quisiera ampliar otras unidades de éxito en las que yo me encuentro más perdida a la que ellos me pueden acercar experiencias (Entrevista a Serekam).

Además, han sido los encargados de dinamizar la forma de actuación del PID, de formarlas al comenzar y para el futuro si el PID sigue.

¿Qué son los grupos interactivos? ni idea teníamos y a través de la Universidad lo hemos sabido, lo hemos podido poner en práctica que si no seguramente por nosotras mismas no lo hubiéramos hecho sin ese apoyo (Entrevista a Dumbo).

Ellos han sido los que han movido todas las jornadas, todas las charlas cuando fuimos en diciembre (Entrevista a Iridessa).

Pero las opiniones que tienen acerca de la importancia de la Universidad y de los profesores universitarios en su proceso de formación son muy amplias, no sólo se centra en que han sido los precursores y las que les han formado al principio.

El hecho principal que destacan las maestras es que la Universidad es la que les ha permitido tener este tipo de formación basado en el intercambio de experiencias con otros colegios para formarse. Su opinión es que sin la Universidad el enriquecimiento hubiese sido menor porque no hubiesen trabajado con otros colegios, las maestras ven difícil que ellas hubiesen podido mantener una relación con otros centros escolares sin el papel organizador de la Universidad.

Venga vamos a hacer un grupo que también participa el cole de Cebreros el cole de tal. Entre todos, hacemos reuniones a ver qué les pasa, ¡ah! unos mira coinciden contigo, un poco todo que sin la Universidad no estaríamos haciendo grupos interactivos ahora mismo seguro (Entrevista a Dumbo).

Se necesita mucho de... sobre todo a la hora de coordinarnos con otros colegios y ver en las reuniones cómo unos tienen unos problemas y otros tienen otros, ver cómo los han resuelto... sobre todo para interrelacionar entre profesores (Entrevista a Esmeralda).

Nos pone en contacto con otros coles y también es súper enriquecedor ver como lo hacen en otro contexto, en otro sitio, ver cómo funciona entonces a mí me parece que es genial o sea que está montado fenomenal (Entrevista a Pocahontas).

Han movido a diferentes colegios, mueven las reuniones o sea yo creo que son ellos los que están moviendo todo un poco sino nosotras solas no lo podríamos hacer (Entrevista a Iridessa).

Otro de los aspectos que las maestras destacan del papel de la Universidad es la difusión de lo que hacen. Ellas entienden que si no trabajasen con la Universidad todo el trabajo que están desarrollando en su aula no lo conocería el resto de la comunidad científica. Gracias a la Universidad y su profesorado han conseguido exponer sus experiencias a más gente interesada, a través de ponencias en jornadas o en el congreso de CIMIE. Para ellas es fundamental que la información trascienda de las paredes de su aula, se trata de una forma de reconocimiento el que se dé a conocer aquello que están haciendo bien en su aula.

Si no se cuenta con el apoyo de la Universidad pues al final será algo que haces aquí en tu clase, que lo haces muy bien que tal pero que se cierra ahí sin embargo el hecho de que a la Universidad esté, ahí que se siga y se publique al final pues hace que se dé a conocer (Entrevista a Ariel).

Pues a mí me ha aportado como que parece que estamos haciendo las cosas con mayor rigor científico [...] el rollo de cursos, de ponencias el congreso de CIMIE, todas esas cosas que si no lo canalizas por la Universidad es más difícil llegar, te abre más las puertas a otras cosas y hacerlo más eso darle un poco más carácter científico a lo que tú estás haciendo día a día en el aula (Entrevista a Serekam).

Hay a veces que te pones a hacer un grupo de trabajo tú aquí con tus compañeras y parece que no trasciende de ahí (Entrevista a Serekam).

Además, el trabajar con profesorado universitario en un Proyecto común y no sólo recibir una formación esporádica por su parte ha hecho que muchas de las maestras cambiasen el concepto que tenían de los profesores universitarios. En un caso era ya bueno ya que los conocía y eso la animó a participar.

Antes de comenzar el PID las maestras tenían la visión del profesorado de universidad como personas lejanas centradas en sus aulas de Universidad y a través del trabajo conjunto con ellos han modificado esta perspectiva y los han sentido como unos compañeros más, muy cercanos, lo que ha facilitado que las maestras se encontrasen más cómodas y que la formación que recibieron fuese mejor al estar el formante dentro del entorno.

La formación que tienen ellos su forma de ser como persona... ya sabía un poco como iban y eso también me ha echado para delante para poder participar (Entrevista a Esmeralda).

Me ha cambiado un poco el concepto de profesores, pues yo tenía de cuando estudié la carrera, que eran personas no muy cercanas de no hablar mucho y así [...]cuando comenzamos a conocer a los profes yo decía ¡jo! que cercanía, que bien, te tratan como de compañero (Entrevista a Pocahontas).

Tú los ves a ellos que son muy cercanos y que realmente se interesan, y es más fácil para nosotras que ellos nos ayuden porque conocen el entorno (Entrevista a Sarabi).

Marcelo García (1994) cuenta en su libro varias experiencias en las que expone cómo a través de otros estamentos como la Universidad se pueden realizar formación continuas para los docentes. Entre las características de estos programas nosotros destacamos las dos que se relacionan con los datos que hemos extraído. La primera es que las maestras hablan del profesorado de universidad como aquel que les formó al principio, forjándose la figura de lo que Marcelo García (1994) define como mentor. La segunda característica es el papel de la Universidad para juntar a docentes de diferentes colegios. Marcelo García (1994) apoya esta característica a través del ejemplo de un proyecto de la Universidad de Harvard que pone en contacto por correo electrónico a docentes principiantes (Mershet, 1991).

Además, las maestras ven en la Universidad una manera de abrir las puertas de su aula a la comunidad científica a través de publicaciones, jornadas o exposiciones en congresos. Ellas ahora ven la necesidad de hacer públicas sus experiencias a todo el mundo, idea que defiende Zuber-Skerritt, (1992) cuando aborda las características que implica hacer una I-A.

Otra de las ideas con las que nos hemos encontrado es el hecho de que el profesorado de universidad haya trabajado como uno más con las maestras ha hecho que, en algunos casos, estas cambiasen los conceptos que tenían hacia ellos. Una de las características de la I-A es que los investigadores, en este caso el colectivo de docentes de la Universidad, no es un externo al grupo y al proyecto, sino que trabaja para resolver los problemas como un participante más (Latorre, 2003; Lomax, 1995) dándose por tanto esa relación más estrecha de la que hablan las maestras.

### **3. VALORACIÓN DE LAS REUNIONES**

Una de las características que seguía este PID es que los ciclos de la I-A se cerraban mensualmente en reuniones, donde se analizaba lo que había sucedido hasta el momento y entre todos los participantes buscaban soluciones a los problemas encontrados, para mejorar la práctica en cada ciclo.

Las valoraciones que hacen las maestras son muy positivas. Destacan que es una manera diferente de formarse y aprender, que al final consigue el mismo propósito porque es una formación.

Te está formando cuando hacemos las reuniones, porque eso al final sigue siendo formación. (Entrevista a Pocahontas)

Son muy interesantes y enriquecedoras, porque intercambias información con otros profes que están realizando la misma actividad que yo, comentas dificultades, problemas, posibles soluciones, surgen propuestas de actividades... Se aprende mucho en esas reuniones. (Cuestionario 1)

Afirman que es una manera de intercambiar experiencias de aula con el resto de participantes. Un momento en el que contarse entre ellos la actividad docente que desarrollan cada uno en su clase.

Son interesantes en cuanto a poner en común la práctica docente (Cuestionario 6).

Valoran también el que se trate de un momento en el que trabajar con otros colegios para resolver problemas y dificultades a través del intercambio de experiencias de compañeros y compañeras.

Son importantes. Te ayudan a solucionar dificultades, ver otros puntos de vista de otros colegios, corregir cosas o mejorarlas (Cuestionario 3).

Las considero muy importantes, ya que son la clave del trabajo. El intercambio de experiencias, de opiniones... dan sentido a la labor docente y sobre todo la mejoran. En la educación muchas veces tendemos a encerrarnos en nuestra aula y no compartir. Sin embargo, el abrirse a los demás tiene muchas ventajas tanto para el propio maestro, como para el resto, ya que te permite conocer otros puntos de vista y aprender a trabajar de otras formas (Cuestionario 7).

Me parece muy interesante, sobre todo cuando cada uno habla de sus experiencias y de sus dudas, aunque a veces luego nos vamos de tema (Cuestionario 5).

Las maestras ven el diseño de estos espacios con la finalidad de buscar mejoras de manera colaborativa para llevarlas a la práctica.

Son muy enriquecedoras pues compartimos experiencias y evaluamos conjuntamente nuestras actuaciones, buscando mejorar en todo lo que hacemos (Cuestionario 4).

Muy importantes para poner en común dudas, inquietudes y nuevas formas de actuar. Es imprescindible. (Cuestionario 2)

El hecho de que el PID trabaje a través de ciclos de I-A (Kemmis & McTaggart, 1988) hace que tengan que crearse espacios en los que se evalúen los resultados de los ciclos y se busquen soluciones para emprender unos nuevos (Kemmis, 1989; Latorre, 2003). En el Proyecto estos espacios han sido reuniones, las cuales las maestras ven como una oportunidad para mejorar e intercambiar experiencias y conocimientos, ya que otra de las características de la I-A que el PID ha trabajado es la colaboración entre todas las partes implicadas (Kemmis & McTaggart, 1988).

#### **4. VALORACIÓN DE LA HETEROGENEIDAD DE LOS PARTICIPANTES**

El grupo que formaba el PID contaba con profesorado de universidad, docentes en colegios y docentes en formación inicial. La heterogeneidad en cuanto a la realidad docente era muy amplia.

Las maestras valoran esta heterogeneidad de participantes de forma positiva. Hay maestras que le dan importancia a que haya una gran variedad de docente con diferentes realidades.

Muy importante para enriquecer interacciones (Cuestionario 2).

Muy enriquecedora. Cuanto más heterogéneo, mejor (Cuestionario 3).

La diversidad siempre es riqueza y más en un proyecto de Escuelas Inclusivas (Cuestionario 4).

Otras maestras, entran a valorar y explicar las razones por las que apoyan esta heterogeneidad de participantes. Al ser todos los miembros participantes activos ya sea implementándolo en su aula o yendo como voluntariado cultural, las opiniones son conociendo el contexto y desde diferentes puntos de vista, lo que supone de que haya más variedad de opiniones y por tanto más enriquecimiento, cómo afirman las maestras.

Me parece muy enriquecedor que trabaje gente: estudiantes, maestros, gente de la universidad, creo que eso está muy bien porque cada uno puede aportar ciertas cosas. (Entrevista a Serekam)



Muchas veces aquí en el Centro te limitas mucho a trabajar con tus compañeros y en tu propia aula y el hecho de haber podido trabajar con personas de la Universidad, con estudiantes, con tal, te ha permitido ver otras formas de pensar de poder compartir cosas. (Entrevista a Ariel)

El papel del profesorado de universidad ya hemos analizado lo que les aporta a las maestras, por lo que nos centraremos a continuación en analizar por separado los datos acerca de la participación de otros docentes en formación continua y de los docentes en formación inicial.

Respecto a que existan varios centros con docentes en formación continua compartiendo experiencias a las maestras las parece una forma de enriquecerse aún más. Conocer las experiencias que se dan en otros contextos, con gente que trabaja de forma diferente, que tiene otras relaciones en la escuela y con las familias, etc. las ayuda a tener opiniones que les supone aprendizajes más amplios que los que extraerían si no salieran de su contexto. Además, conocer que en otros lugares funciona lo que ellas hacen, o que tienen los mismos fallos, las supone una confirmación de que lo que están haciendo está bien hecho.

El hecho de que sean tan positivas (refiriéndose a las interacciones) es porque entre muchas clases se está haciendo, se está compartiendo en diferentes clases, en diferentes colegios (Entrevista a Ariel)

Está guay que haya salido tanta gente de diferentes colegios porque eso yo creo que lo enriquece muchísimo [...] si tú estuvieras sólo en tu cole con tus cosas y con tu historia sin recibir nada de la Universidad y de otros colegios se reduciría muchísimo. (Entrevista a Pocahontas)

Eso desde mi punto de vista es clave, ya que el hecho de ver que algo que tú haces funciona también en centros muy diferentes al tuyo y además, el estar con gente con diferente forma de trabajar y de ver la educación te enseña mucho (Cuestionario 7).

Respecto a los docentes en formación inicial, las maestras también han realizado un análisis positivo, aunque las aportaciones que hacen hacia este subgrupo respecto a

su formación son mínimas. Las maestras valoran nuestro papel como voluntariado cultural y las conversaciones y aportaciones posteriores que han salido de ello. Además afirman, que gracias a los TFM que hemos realizado y las entrevistas que las hemos hecho, ellas han vuelto a reflexionar sobre aspectos pasados que habían olvidado y que consideran importantes para darse cuenta de todo lo que han conseguido.

Vosotros que sois estudiantes que lo tenéis mucho más reciente que nosotras, siempre nosotras nos vamos reciclando, pero vosotros conocéis más (Entrevista a Sarabi)

A vosotros por ejemplo con los trabajos que estáis haciendo le estáis dando otra visión que nosotros a todo el papel del proyecto o de las familias (Entrevista a Serekam).

Sí y esto que estáis haciendo vosotros, a mí me ha hecho la regresión de la vuelta atrás. Que parece que vas haciendo, tiras para adelante y no te das cuenta de donde partías (Entrevista a Serekam)

Basándonos en las evidencias científicas (López Pastor et al., 2005; López Pastor et al., 2011) que defienden que la I.A debe realizarse en grupos heterogéneos con presencia de profesorado de universidad, docentes de diferentes centros educativos y estudiantes de magisterio, podemos afirmar que el trabajar en grupos internivelares es una forma en la que se va a producir la transformación social y conocimiento aplicado, como se evidencia desde la I-A.

Las maestras creen defienden las mismas ideas de estos autores al ver que los cambios que se están produciendo en su contexto y en ellas, es gracias en gran medida, al aporte variado de opiniones.

## **5. PERSPECTIVAS SOBRE EL PID**

En esta categoría hemos analizado las perspectivas que tenían las maestras antes de comenzar el PID y que nos aportarían una visión de lo que les hizo seguir adelante en el Proyecto cuando ya conocieron de qué se trataba. Además hemos comprobado si esas perspectivas se han cumplido, no lo han hecho o se han superado.

## **5.1 Perspectivas antes de comenzar el PID**

Las perspectivas que tenían las maestras cuando decidieron participar eran muy variadas. Hay maestras que destacan el aprendizaje que les iba a dar la formación cómo su principal perspectiva.

Aprender lo que era la educación inclusiva y como podía llevarla a la práctica en mi aula (Cuestionario 1).

Aprender sobre la temática del proyecto y la forma de llevarla al aula (Cuestionario 2).

Aprender cosas nuevas, nuevas formas de enseñanza, nuevas formas de implicación de las familias (Cuestionario 5).

Otras maestras afirman que esperaban que se diese un aprendizaje que pudiesen llevar a la práctica. Buscaban este aspecto a través de la obtención de recursos de los que las podía dotar el PID.

Obtener recursos que me permitieran trabajar con alumnos con NEE (Cuestionario 3).

A trabajar en un proyecto novedoso y puesto en práctica en el aula (Cuestionario 6).

El fomento de relaciones con otros profesores y profesoras con los que intercambiar experiencias fue otro de los aspectos que destacaron.

Ampliar formación y obtener contactos de otras personas de la Comunidad Educativa (Cuestionario 4).

Intercambio de experiencias (Cuestionario 4).

Una maestra destaca por su falta de perspectivas positivas respecto al PID. Esta maestra no esperaba nada positivo, sino que creía que ocurriría como con otras formaciones en las que el aporte que obtuvo fue mínimo.

Cuando me apunte, pensé que no me aportaría mucho en mi formación, por lo que no esperaba demasiado, pensé que sería como muchos otros cursos, actividades... que he realizado que aunque comienzas con ilusión al final no te aportan tanto como pensabas (Cuestionario 7).

## **5.2 Valoración de las perspectivas iniciales al finalizar el PID**

Aunque las maestras buscaban cambiar sus prácticas y mejorar sus conocimientos, las perspectivas iniciales se han visto superadas en la mayoría de los casos. Creían que los cambios que se producirían no serían tan grandes.

No, no esperaba así tantos cambios (Entrevista a Pocahontas)

Ahora mismo estoy súper contenta, al principio no pensaba lo mismo pero ahora estoy súper contenta (Entrevista a Ariel)

Algunas de las maestras creen que el hecho de no saber completamente de qué trataba y cómo funcionaba el Proyecto es lo que las ha hecho que los cambios las hayan supuesto una mejora de lo esperado.

Es que no tenía ni idea de expectativas de algo, ya te he dicho que cuando nos embarcamos en este proyecto, como casi no sabíamos ni lo que era pues a ver por donde salimos, que será esto que vamos a hacer, que habrá que hacer en el cole (Entrevista a Dumbo)

No para nada, si te soy sincera realmente me apunté en este proyecto sin saber muy bien de que iba y de hecho en la primera reunión aun me quedaban como dudas pero claro ahora haces una comparación y dices no tiene que ver nada con lo que pensaba yo (Entrevista a Iridessa)

Otras maestras señalan las mejoras producidas en ellas y en la comunidad, y no sólo en el alumnado, como la principal razón para que hayan visto sus expectativas superadas.

Ahora mismo estoy súper contenta, al principio no pensaba lo mismo pero ahora estoy súper contenta, creo que ha sido súper positivo haberme metido en ello tanto para mí como persona a la hora de trabajar y demás como para el grupo (Entrevista a Ariel)

Con los niños por supuesto pero parece que el tema de los alumnos que iban a mejorar como que lo sabíamos, como que era algo que bueno sí, pero toda la repercusión que ha habido después no pensábamos que la iba a haber [...] Yo esperaba pues eso mejora con los niños, yo pensaba que esto era algo enfocado a la mejora de la calidad de la enseñanza de los alumnos, no de toda la comunidad (Entrevista a Sarabi).

Las maestras, cuando comenzaron su participación en el PID esperaban adquirir recursos para llevarlos a la práctica, pero no esperaban que se produjese la transformación que se ha llevado a cabo. En este sentido, se ha producido lo que para Havelock & Huberman, (1977) es un verdadero cambio, pues se ha transformado el contexto y no sólo se han producido cambios puntuales en actividades. Esta transformación ha venido apoyada desde el PID con el trabajo mediante la I-A, la cual está basada en la búsqueda de esas transformaciones.

## **6. CONTINUACIÓN DEL PROYECTO**

El PID comenzó en el curso 2013/2014 y para el siguiente sigue adelante. Por esta razón queríamos saber qué esperan o desean las maestras para el próximo año. Además hemos querido conocer si la forma de trabajo del Proyecto les ha aportado autonomía para regular y organizar su propia formación y por tanto el próximo año no necesitarían más formación guiada desde fuera sobre grupos interactivos.

### **6.1 Cambios para el próximo año**

Respecto a lo que incumbe a su práctica de aula, las maestras ven la necesidad de que el próximo año se amplíe la formación y puedan ser orientadas para implementar

en el aula alguna actuación más además de los grupos interactivos con los que desean seguir.

Me gustaría seguir trabajando como lo estamos haciendo ahora seguir con los mismos retos intentado afianzarlos y sobre todo ir buscando nuevas actividades (Entrevista a Ariel)

A mí me gustaría hacerlo más veces a la semana Ariel (Entrevista a Pocahontas)

Pues seguir con grupos interactivos y como comentábamos el otro día meternos en otra medida de actuación como pueden ser las tertulias (Entrevista a Iridessa)

Las entrevistas se realizaron antes de las últimas jornadas en las que se las iba a dar información sobre otras prácticas inclusivas, por lo que por lo general sólo hablan de implementar algo nuevo a la espera de que las formen. Estas maestras creen que el proyecto debe seguir avanzando y no estancarse en grupos interactivos, de los que además no comentan nada de que quieran seguir formándose en ellos.

Seguir trabajando cosas que se pueden llevar a la práctica novedosas, tipos grupos interactivos pues otra cosa pero cual, no se te decir, habría que verla (Entrevista a Dumbo)

Ampliar nuestra formación para no quedarnos sólo en hacer grupos interactivos, sino que ir avanzando poco a poco, introduciendo otras actividades inclusivas. (Cuestionario 4)

Hay una maestra que tiene claro que le gustaría que se implementasen las tertulias literarias dialógicas. A diferencia del resto de sus compañeras que están esperando a que las formen sobre otras actuaciones, esta maestra afirma conocerlas brevemente y haber escuchado comentarios muy positivos sobre ellas.

(Refiriéndose a si le gustaría hacer tertulias literarias dialógicas el próximo año) Sí, sí a mí personalmente me han hablado muy bien de ellas y me gustaría hacerlas. (Entrevista a Iridessa)

En cuanto a los cambios con el Proyecto en general, a las maestras les gustaría que se produjesen cambios en las reuniones. El hecho de que estas se realicen en su horario libre hace que tengan que buscar huecos para poder cuadrarse con el resto de compañeros y compañeras. Además, al ser colegios de fuera de la ciudad de Segovia hace que se tengan que desplazar y tengan que invertir más tiempo, por lo que a alguna maestra también le gustaría que en las reuniones se centrasen más los temas con la finalidad de acortar el tiempo.

Tener un horario más establecido y unos objetivos comunes más específicos a la hora de llevar a cabo el proyecto (Cuestionario 2).

Reuniones periódicas más programadas (Cuestionario 4).

En las reuniones periódicas optimizar más el tiempo, “ir al grano” con los puntos de la reunión (Cuestionario 6).

Respecto a los participantes, a las maestras también les gustaría que se produjesen cambios. Afirman que sería bueno que el grupo se aumentase para poder contar con una mayor cantidad de experiencias diferentes, que como decía al analizar las opiniones sobre la heterogeneidad de participantes, les aporten más variedad de opiniones para enriquecer su formación. Siguiendo esta idea, al incluir a más participantes al PID, una maestra espera que se incorpore algún compañero o compañera de su área, la Educación Física, para poder conocer e intercambiar opiniones de cómo se desarrollan en otros centros las actuaciones que ella está llevando en esa área.

Yo soy profesora de Educación Física y me gustaría que hubiese algún profesor que lo llevase a cabo en esta asignatura, es muy enriquecedor y viendo cómo funciona en psicomotricidad, veo que habría muchas más experiencias (Cuestionario 5).

Si te refieres a la heterogeneidad de los participantes en el proyecto de innovación, lo cierto es que mucha variedad no hay, pues somos pocos los coles implicados, ojalá otro año se sumen más centros al Proyecto (Cuestionario 1).

También hay maestras que consideran que lo que se ha realizado ha estado muy bien y se debería mantener. Recalcan algunos aspectos que les gustaría que se mantuviesen, aunque una maestra aprovecha para recalcar que al principio del PID la hubiese gustado tener un mayor seguimiento dentro de las aulas, porque a pesar de intercambiar opiniones y resolver dudas con sus compañeras de centro, no fue hasta la reunión general, que se hizo 3 semanas después de empezar a implementar grupos interactivos, cuando supo realmente si lo que había hecho estaba bien, al obtener en ese momento la confirmación a través de las opiniones de los profesores de universidad.

Me parece que está todo funcionando muy bien, al principio estábamos un poco sin saber si lo estábamos haciendo bien y en esos momentos hubiese estado bien que vinieran a observar alguien que lo conociese para que nos digan cómo íbamos (Cuestionario 5).

Las jornadas informativas me gustan y me parecen interesantes, seguir con ellas (Cuestionario 6).

Al igual que las maestras con su práctica en el aula, el PID sufre ahora un proceso de evaluación para poder rehacerse de nuevo. En este caso, requiere de una evaluación profunda en la que es importante analizar las opiniones de todos los participantes. Para ello se ha realizado una evaluación en la que se ha triangulado la información a través de diferentes formas (Denzin, 1978), con una triangulación de datos y una triangulación de investigadores: (a) a través de las opiniones que han recogido los profesores de universidad en las reuniones y conversaciones con los participantes; y (b) a través de las producciones que han surgido del PID, como los TFM o las ponencias en congresos.

Otro de los aspectos a destacar del análisis de esta subcategoría es que para el próximo año el Proyecto, al contrario que este año cómo ya hemos analizado en la primera categoría, empezará con unos participantes que conocen la temática y que han analizado su práctica para que de esta manera la formación que reciban desde el PID vaya acorde con sus necesidades (Imberón, 2007a).



## 6.2 Autonomía en la formación sobre grupos interactivos

Las maestras por lo general creen que la formación recibida las ha dotado de autonomía para poder realizar grupos interactivos en el próximo año sin el apoyo de la Universidad. Aunque les gustaría que siguiese porque consideran fundamental su papel para que las unan con otros colegios.

Las docentes afirman que han adquirido una autonomía para hacer grupos interactivos y formarse sin necesidad de ser guiadas por la Universidad.

Lo puedo seguir haciendo (Entrevista a Ariel)

Hombre ahora que ya sabemos un poco por donde va todo el tema de la inclusión que ya nos hemos formado un poco y eso, algo podrías hacer (Entrevista a Esmeralda)

Yo creo que sí, yo creo que se podría encarrilar, ya sabemos cómo funciona, ya sabemos más o menos por dónde lo tenemos que llevar y habiendo una coordinadora y tal yo creo que sí que se podría llevar (Entrevista a Iridessa)

Sin embargo en algunos casos ven que sería fundamental continuar con el trabajo colaborativo, aunque defienden el realizar esta colaboración con diferentes subgrupos, algunas maestras sólo con las compañeras, otras con otros centros y otras con todo el grupo del PID.

Una maestra defiende que el hecho de que sus compañeras de centro lo hagan es fundamental para que se pudiese seguir llevando a cabo.

Sí, yo creo que sí, más que nada porque en mi cole hay muchas compañeras interesadas en seguir haciéndolo [...] Grupos interactivos seguro que sí (Entrevista a Dumbo)

En otros casos, ven imprescindible el hecho de estar en contacto con otros centros y con otros docentes en formación continua para intercambiar experiencias.

Sí, pero no sería lo mismo [...] nos pone en contacto con otros coles y también es súper enriquecedor ver como lo hacen en otro contexto, en otro sitio, ver cómo funciona [...] sí funcionaría porque ya estamos llevamos

todo el año con ello pero a lo mejor no de la misma manera (Entrevista a Pocahontas).

Para grupos interactivos no, necesitaría a lo mejor, lo que es de la universidad no, yo creo que con tener contacto con otros profesores como lo estamos haciendo podría (Entrevista a Serekam)

Y una maestra considera a todos los miembros del PID necesarios y le gustaría que siguiésemos, aunque cree que lo podría hacer si al final el Proyecto no siguiese.

Sí, supongo, pero yo prefiero que estéis (refiriéndose al resto de participantes del PID) [...] si fuera que pasara cualquier cosa y no pudierais sí que lo podríamos hacer pues la verdad es que este año ha sido de mucha ayuda pues todos los que habéis participado, yo creo que sí más o menos, pues las pautas como hay que hacerlo y todo lo tenemos bastante organizado (Entrevista a Sarabi)

Hay una maestra que no sigue en este colegio y que cree que ha adquirido la autonomía suficiente para llevarlo a cabo en otro colegio el próximo año. Recalca, además, que como forma de seguir formándose buscará fomentarlo en su nuevo colegio para que las compañeras y compañeros se animen. Al igual que el resto de maestras cree que la formación que seguiría realizando sobre grupos interactivos debe estar basada en las interacciones con sus compañeras y compañeros.

Yo si estoy en otro colegio yo voy a seguir implantando los grupos interactivos [...] (Entrevista a Serekam)

Transmitir al colegio donde vaya todo, yo creo que es algo súper beneficioso lo hemos comprobado en estos meses y tampoco lleva un trabajo tan extra para que la gente se eche para atrás (Entrevista a Serekam)

Una de las características de la I-A es que esta debe ser un proceso que suponga en los participantes una emancipación o una autonomía al finalizar el proceso (Greenwood & Levin, 2007; Stringer, 2014). Al analizar estos datos comprobamos que el PID ha conseguido la afirmación de estos autores, ya que las maestras se ven

capacitadas para desarrollar y formarse el próximo año sin el apoyo del profesorado de universidad, los investigadores.

## **7. TIPOS DE FORMACIÓN A LOS QUE HAN ACCEDIDO**

Las maestras tienen acceso a diferentes tipos de formación. Nosotros queríamos conocer a cuáles habían accedido previamente a participar en el PID y las razones que les llevaban a participar, para conocer las carencias formativas que tenían.

La mayor parte de las formaciones que realizan las maestras son los cursos que el CFIE oferta en los colegios., son los cursos que más conocen y realizan, pues todos los años al comenzar se llevan a cabo en el propio centro. En algunos casos sólo llegan a conocer ese tipo de cursos.

La formación que nos llega todo por el CFIE [...] solemos solicitar los cursos que queremos realizar a nivel de Centro (Entrevista a Ariel)

Los planes de formación de aquí del propio centro (Entrevista a Serekam)

En otros casos, aunque vuelven a destacar los cursos del CFIE en el centro, conocen una gran variedad de formaciones realizadas desde diferentes organismos cómo la Junta o las Universidades,.

Los cursos del CFIE, cursos, jornadas, tal, los cursos que hace la Junta a través de Internet, pero que bueno... los sindicatos también han realizado cursos, suelen ser de pago, la Universidad (Entrevista a Dumbo)

Sobre todo la formación del CFIE, la que hacemos aquí en el Colegio que podemos hacer grupos de trabajo, proyectos, seminarios y luego también pueden darnos cursos específicos de algo (Entrevista a Pocahontas)

Cursos del CFIE, sí hay algunas jornadas pues algunas reuniones o charlas que dan ponentes (Entrevista a Iridessa)

Estas maestras suelen participar en esta formación por dos causas principalmente, por un lado está la comodidad de que se realiza en el propio centro.

Hombre la verdad es que está muy bien, pues te facilita mucho no tener que desplazarte o hacer otros cursos por Internet (Entrevista a Ariel).

Es muy cómodo, porque lo haces en horas de exclusiva, de dos a tres o bien por las tardes el día que te toca taller y no tienes que estar aparte haciendo otros cursos y demás (Entrevista a Ariel).

Y por otro, la necesidad de puntos, que cada seis años, las exigen tener por formaciones continuas.

Sólo lo hacías por otros intereses como pueden ser puntos para las oposiciones (Entrevista a Iridessa)

Hay maestras que destacan las dos cosas, ya que esos cursos les ofrecen los puntos de forma sencilla. El hecho de no tener que desplazarse y que no se realice en su tiempo libre las ayuda a que sea la forma más fácil de conseguir los puntos.

Lo haces porque te interesa pero también claro tienes que hacer cada seis años por puntos de formación (Entrevista a Ariel)

Son del CFIE dan puntos (Entrevista a Sarabi)

Las maestras también le ven pegas a este tipo de formación, pues hay cursos prefijados o que al ser cursos específicos no se adaptan a lo que ellas necesitan en ese momento. Las maestras se quejan de que tienen cursos prefijados en el centro que no se centran en sus necesidades lo que supone falta de ganas al realizarlos. Aunque piden cursos de acuerdo a su problemática, a veces no todas tienen las mismas necesidades formativas, lo que supone que a una parte del grupo esos cursos no les sirvan en ese determinado momento.

Lo que pasa es que este año por ejemplo se ha centrado en la niña que tiene Ariel en Mulán para que todos nos formemos en las necesidades y obviamente como yo no tengo ningún tipo de necesidades educativas en el aula pues no lo he podido llevar tan acabo (Entrevista a Pocahontas)

Aquí cuando llegas siempre están esos dos cursos, puedes proponer otros pueden que salgan o puede que no (Entrevista a Sarabi)

La formación que recibimos en el cole se adapta a lo que nosotros queremos [...] muchas veces dices sí esto está muy bien pero ahora no me pilla porque no tengo un niño con estas características (Entrevista a Ariel).

Aunque respecto a este problema las maestras del PID no contarán con este problema el próximo año ya que CFIE ha ofertado un curso basándose en el trabajo que han realizado este año sobre educación inclusiva. De esta manera tendrán una formación adicional a la que les oferta el Proyecto.

Al año que viene ya hemos encaminado otra nueva rama de educación inclusiva [...] pues vinieron del CFIE y nos dijeron que nos iban a abrir una tercera rama para hacer grupos de trabajo, seminarios y cursos de educación inclusiva o sea que estábamos todas y comenzamos huy que bien, huy que bien eso es una manera de que tú estás aquí trabajando de dos a tres todos los días y también te lo están reconociendo y entonces está muy bien (Entrevista a Serekam)

Pero las maestras también realizan otro tipo de formaciones a parte de la ofertada por el CFIE en los centros, sólo que en este caso lo hacen porque tienen un gran interés en la temática que se oferta, dejando de lado la adquisición de puntos o títulos.

Participar en esta formación requiere un esfuerzo por parte de las maestras. En los cursos que el CFIE da en el centro ellas no tienen que salir del colegio, mientras que aquí deben asistir a determinados lugares, en algunos casos fuera de su ciudad porque no se los ofertan en ella; estas formaciones tienen que hacerlas fuera de su horario lectivo, invirtiendo su tiempo libre para formarse; y, en algunos casos, deben pagar dinero para poder participar y realizar la formación.

Si es verdad que luego en el CFIE tienes un montón de cursos que te da y tal y yo sinceramente a no ser que haya un curso que me interese mucho no... (Entrevista a Ariel)

Haciendo un curso que yo estoy asistiendo de forma presencial pero que a mí no me sirve de nada porque es solo para profesores, entonces yo asisto, me entero de las cosas pero en plan de título que me vayan a dar un título o unas horas que me vayan a servir, no me sirve de nada (Entrevista a Esmeralda)

Yo este año es los que he hecho los del CFIE y de la Junta de Castilla y León a distancia y la UNED (Entrevista a Serekam)

El año pasado fui a dos de Oxford, que estaba muy bien de la inteligencia emocional que la hizo Elsa Punset, y fui a dos de esas y luego también estoy yendo, pero eso lo tengo que pagar yo, a cursos de Reggio Emilia que hacen en Madrid (Entrevista a Pocahontas)

Son varias las ideas que se pueden extraer del análisis de estos datos. En primer lugar las maestras tienen problemas con la formación que se les da CFIE en el colegio porque muchas veces no se adapta a las necesidades que ellas quieren. Bell y Day (1991) afirman que este es un problema común cuando se realizan formaciones con un enfoque colaborativo ya que las necesidades formativas suelen quedar de lado, lo que produce que parte del profesorado la realice sin ningún compromiso. Al no adaptarse a sus necesidades, lo normal es que los participantes las hagan para conseguir puntos (Carro, 2000) como afirman las maestras que las pasa a ellas.

Por estas razones las maestras se ven forzadas a buscar fuera y de manera individual la formación que necesitan. Sin embargo, el hecho de participar en el PID, una formación colaborativa ha hecho que el próximo año cuenten con una formación de CFIE en el centro orientada a todo el grupo, siguiendo por tanto un modelo colaborativo de verdad (Marcelo García, 2002).

## **8. APORTACIONES A LA PUESTA EN PRÁCTICA DE ESAS FORMACIONES**

Al conocer las formaciones a las que tienen acceso las maestras nos interesaba saber si estas se quedaban únicamente en conocimientos teóricos para ellas o les

facilitaba la puesta en práctica en las aulas y por tanto repercutía en una mejora en el alumnado.

Los cursos que realizan del CFIE en las escuelas sí que les ayuda a llevarlo a la práctica por dos razones fundamentalmente, porque muchos están orientados a lo que ellas buscaban y porque disponen de momentos para realizar material. Si el curso ha sido centrado en algún problema, como en el caso de una maestra con una niña sordo-ciega, la formación sí la ayuda a ponerlo en práctica, sino la adquisición de recursos materiales es, en su mayoría, toda la aplicación práctica que extraen de esta formación.

En verdad, obtener recursos materiales no conlleva un cambio en la práctica, sino la utilización de un recurso diferente que ayude a fomentar en el alumnado un aspecto en un determinado momento, pero que no supondrá una mejora continua en el alumnado.

Pues ahora mismo la verdad es que sí. También elegí ese curso porque me hacía falta al estar con la niña con sordo-ceguera y no tenía ni idea de lengua de signos (Entrevista a Esmeralda)

La que hago con el CFIE sí, sí más o menos sí [...] tienen unas horas de hacer material que es al final lo que haces, pero en realidad tampoco sacas mucho en provecho (Entrevista a Pocahontas)

los grupos de trabajo del centro no solo para formación sino también para elaboración de material, entonces eso te vale para el día de mañana en el aula con los niños avanzar mucho, eso está muy bien (Entrevista a Serekam)

Las maestras critican aquellas formaciones a las que acceden que son teóricas, sin tiempo para crear recursos y que no les aporta cambios en las prácticas. Ven estas formaciones como innecesarias o vacías y por tanto solo las cursan para conseguir créditos.

Tienen la concepción de que la formación que ellas reciben tiene que verse reflejada en mejoras en el alumnado y con las formaciones teóricas creen que esto no siempre lo consiguen y por tanto las perciben como si no tuvieran ninguna utilidad práctica, sólo informativa para ellas. La aplicación práctica se produce en contadas ocasiones.

Depende que formación, porque hay alguna que es muy teórica y dices está muy bien la teoría pero luego hay que adaptarlo [...] la formación para mi gusto tiene que ser sobre todo práctica que la puedas adaptar, que te de ideas o recursos para adaptar en el aula, porque en teoría ya hemos estudiado en la carrera, hemos estudiado en las oposiciones y dices pues muy bien pero luego en la realidad no siempre es verdad lo que dice la teoría (Entrevista a Dumbo)

No me llama la atención porque son cosas que no puedes aplicar al aula, son para el docente (Entrevista a Sarabi)

La verdad es que te haces un curso de rincones en Educación Infantil pues a lo mejor alguna cosa es más innovadora pero otras cosas se quedan hay un poco, amplio conocimientos pero no puedo poner en práctica muchos de ellos, ya sea porque no son innovadores porque no te llaman o porque no hay recursos para hacerlos en el aula (Entrevista a Serekam)

Por esta razón, algunas maestras ven esta formación únicamente como una forma de obtener puntos para oposiciones o traslados.

Hay cursos que dices este recurso lo guardo en el ordenador porque es súper importante y hay recursos que los guardas en la carpeta porque dices la verdad que no me ha gustado o la verdad que solo lo hacías por otros intereses como pueden ser puntos para las oposiciones (Entrevista a Iridessa)

Luego los cursos de fuera algunos no valen para nada más que para darte créditos (Entrevista a Serekam)

Las maestras buscan que las formaciones las produzcan cambios en las prácticas (Escudero y López, 1992; González Calvo, 2013), ya sean puntuales con la utilización de recursos que han adquirido en la formación o con cambios más profundos. El problema de estos cambios es que no son cambios en el contexto, que debería ser la finalidad de la formación (Imbernón, 2007a). Por estas razones es necesario que la



formación sea realmente colectiva, implicando a todas las maestras del centro a través de objetivos comunes (Hargreaves, 1996).

## **9. RELACIÓN CON EL TIPO DE FORMACIÓN DEL PID**

Tras conocer las opiniones acerca de las maestras para llevar a la práctica lo aprendido en otras formaciones, hemos recogido datos sobre esas formaciones y la que les ha dado el PID en relación con la implementación en la práctica de lo aprendido.

Las maestras se posicionan a favor de la formación recibida desde el PID. Llevan con más facilidad para la puesta en práctica y una formación aplicable en el aula durante todo el proceso. La finalidad del Proyecto era la implementación de actuaciones que favoreciesen la Educación Inclusiva en las aulas y a partir de ahí realizar la formación, lo que ha hecho que las maestras valoren mejor el PID en cuanto a aplicación en la práctica.

Es una formación que has ido conociendo, luego la has podido aplicar realmente y la has aplicado (Entrevista a Ariel)

El proyecto ha sido totalmente práctico y eso está en el aula todas las semanales (Entrevista a Dumbo)

Mucho mejor a través del proyecto porque lo estás viviendo cada día (Entrevista a Iridessa)

Además otorgan un papel importante al proceso que se lleva a cabo en las reuniones, a través del cual deciden, basándose en sus dudas y problemas, qué van a llevar a cabo.

No tiene nada que ver, esto es mucho más completo porque creo que siempre los cursos de lo que pecan mucho es como muy teórico, es lo de siempre [...] lo de las reuniones que hacemos, que nos juntamos, que decimos lo que hacemos unos, lo que hacemos otros, ya [...] y luego se centra mucho en la práctica, que realmente es lo que vale (Entrevista a Pocahontas)

Por estas razones, hay maestras que diferencian esta formación de la del CFIE, otorgándole a la del PID un aspecto más práctico.

El proyecto nos ha servido para la práctica desde el primer momento [...] yo creo que la formación externa del CFIE, yo creo que es menos práctica, puedes poner menos en práctica que con el proyecto por lo menos en nuestro caso sí se ha dado (Entrevista a Serekam)

Además añaden que el tipo de formación del Proyecto les permite analizar los resultados, que con otras formaciones al ser más individuales no pueden porque no tienes con quién evaluar. El implicar a varias docentes del colegio ha supuesto que las maestras encuentren apoyo fácil cuando dudan de si lo están haciendo bien y que analicen los resultados de las mejoras que ha supuesto desde varios puntos de vista. Con el resto de formaciones, únicamente les queda un recurso que llevar a la práctica, pero no se involucran en proyectos comunes, que es lo que hace que se encuentren más a gusto con el PID.

Esto al haber sido una formación que luego hemos participado todo el cole, pues sí que la hemos llevado a cabo, sí que has visto que ha tenido resultados (Entrevista a Ariel)

Online sacas el recurso si quieres, algo que te ha llamado la atención, lo imprimes, lo haces y ya está, pero esto es sobre la marcha, un día tras otro lo vas viendo vas viendo, sacas los resultados (Entrevista a Iridessa)

Sí lo he notado que ha funcionado que a lo mejor el día de mañana yo me voy a otro cole y digo, puedo trasladarlo, puedo usarlo, puedo echar mano de ello, pero a lo mejor otra formación no (Entrevista a Iridessa)

Sobre todo eso la finalidad práctica y también el hecho de que cuando tú estás haciendo un curso a distancia o bueno aunque sea presencial vas al curso estás allí 3 horas y te vas (Entrevista a Serekam)

Esa dinámica de trabajo en equipo es mucho más real aquí que en los cursos [...] Los cursos es más individualizado todo, tú vas asistes a tu curso aprendes cuatro cosas y ves a alguien con la que estuviste hace tiempo en un

colegio y ya está pero no emprendes proyectos en común con un grupo de gente y con el proyecto en cambio sí (Entrevista a Serekam)

A pesar de formarse en la práctica, ven también la necesidad de que haya formación teórica al comenzar. Creen que el PID tiene sentido en todo su proceso, juntando la breve teoría con la práctica. Además, el hecho de que cuando entraron en el Proyecto fuese sin tener conocimientos sobre la educación inclusiva hace que las maestras lo viesen imprescindible.

La primera formación previa que creo que necesitábamos, porque casi no sabíamos a que veníamos a principio de curso. útil, además con experiencia de otros coles, con gente entendida, bien la parte teórica pero siendo práctica así que bien y luego llevarlo a la práctica las profesoras (Entrevista a Dumbo)

Te da una pequeña formación, que no es excesiva tampoco, que es lo que ocurre en el CFIE que te largan unos rollazos... (Entrevista a Pocahontas)

Las maestras creen que el PID tiene sentido en todo su proceso, juntando la breve teoría con la práctica. A lo largo del curso más maestras y maestros se unieron a hacer grupos interactivos y las que habían comenzado en el Proyecto veían necesario que se les diese al menos la formación teórica, ya que no participaban en las reuniones PID.

Se ve la diferencia de los que han empezado después y no están metidos de lleno en el proyecto que las que hemos estado desde el principio y sabemos cuál es la esencia (Entrevista a Serekam)

Las maestras creen que tienen que ir los profesores de universidad a formarles (Acta de reunión, 03/04/2014).

Ven necesario la formación para ellos ya que no quieren hacer reuniones ni más horas. Las maestras que llevan desde el principio en el PID dudan de que lo estén haciendo bien entonces (Acta de reunión, 03/04/2014)

Las maestras ven en el tipo de formación del PID un modelo más completo. Al participar en un proyecto común de forma colaborativa varias maestras han comprobado que les es más sencillo llevarlo a cabo, planificar y evaluarlo (Barba, 2008, 2013; Contreras Domingo, 1994).

En el PID la mayor parte del aprendizaje se realiza desde la práctica, pero empezando con una breve formación teórica con la que unir lo que van a llevar a cabo. La I-A favorece esa unión de teoría y práctica (Kemmis & McTaggart, 1988), a través de esta metodología el PID ayuda a las maestras a que unan el conocimiento teórico que se les dio al comenzar y que ellas veían fundamental, con la práctica (Barba, 2013; Kemmis & McTaggart, 1988), aspecto que para ellas es el principal.

## **10. CAMBIOS EN EL PENSAMIENTO DEL PROFESORADO**

A lo largo del proceso de formación se han producido cambios en las aulas y en la escuela debido a los que el docente ha experimentado en su pensamiento. En esta categoría hemos analizado esos cambios de pensamiento que el docente ha sufrido inconscientemente a la par que se formaba.

La formación ha ayudado a los docentes a ver cómo la forma de dar la clase influye en el aprendizaje del alumnado. Hasta el punto de que han descubierto que a través de los grupos interactivos o dinámicas de trabajo parecidas pueden multiplicar los aprendizajes del alumnado. Las maestras afirman que trabajando con esta dinámica potencian los aprendizajes del alumnado tantas veces como actividades hacen, pues en una hora pueden trabajar hasta 5 actividades diferentes. Esto para ellas, cuando empezó la formación, era un aspecto que no se creían.

Me he dado cuenta de una forma diferente de trabajar que aprendan a ayudarse, y claro requiere tiempo el que aprendan a ayudarse como tú quieres que se ayuden, claro porque si tú no trabajas el que se ayuden al final se van a ayudar diciendo pon aquí blanco pon aquí no se qué y ya está y sin embargo ahora sí que intento en clase que ellos mismos ya (Entrevista a Ariel)

En 10 o 15 minutos que dura cada niño con cada voluntario aprende mucho más que en una hora haciendo una ficha y veo que es súper enriquecedor en

todo, en cuanto luego socialmente que unos se ayudan a los otros que ahora los niños están en clase y enseguida se están ayudando y eso antes no lo hacían (Entrevista a Esmeralda)

Yo personalmente no tengo una tutoría, pero es mi forma de pensar de cómo dar clase. Si me ha cambiado, ver que los niños en una hora pueden aprender mucho más que en las cinco horas que están con el profesor solo, y todo por la ayuda de los voluntarios. (Cuestionario 5)

Una maestra afirma que pueden hacer mucho más los profesores si están las familias en el aula, aprovechan muchísimo más (Acta de reuniones, 03/04/2014)

Han cambiado la concepción de las clases. Han dejado de pensar en las aulas como aulas tradicionales basadas en el orden, el control y el silencio. Aunque en Educación Infantil es difícil ver al alumnado cada uno en una mesa con su ficha de manera individual, el acercamiento, a través de la teoría, que el PID les ha proporcionado de otras experiencias en Educación Primaria ha hecho que vean que pueden darse las clases de otra manera.

Las maestras, de estas metodologías tradicionales, lo que tenían muy arraigado en sus prácticas era la necesidad de silencio y control en sus aulas. Para algunas maestras era un aspecto fundamental, sobre todo si accedía al aula algún adulto de la comunidad, ya que para ellas, que el adulto viese que el alumnado no daba un ruido y permanecía quieto durante su estancia era la forma de demostrarle que era buena maestra. Sin embargo ahora este pensamiento ha desaparecido y se han dado cuenta de que las interacciones entre el alumnado potencia sus aprendizajes y los ayuda a mejorar socialmente y para ello es imprescindible que dialoguen y se comuniquen constantemente.

Siempre era como niños portaros bien me daba igual que los niños disfrutaran que no... que solo que los niños se portaran bien y los padres dijeran mira que bien y sin embargo ahora no, me he dado cuenta que al final vienen y tienen que aportar cosas los niños disfrutan y yo ya no soy tan pendiente de si se portan bien, porque al principio me obsesionaba mucho el

cómo se porten el cómo estén pues luego salen y dirán menuda clase, entonces me preocupaba mucho eso (Entrevista a Ariel)

La verdad que me ha servido mucho para cambiar la forma que yo tengo de pensar, así que todo depende un poco las ideas. Yo tenía de la clase típica a lo mejor en primaria todos sentados o en Infantil si se trabaja más por rincones, pero en primaria el trabajar cada uno en su mesa, pues me ha hecho cambiar la forma de pensar [...] Luego en cuanto a la forma de pensar el dar las clases típicas de siempre a saber que hay otras cosas, que puedes innovar en hacer otras cosas y que sabes que funcionan que es lo bueno porque todo el mundo está viendo que funciona y que se saca mucho provecho de esto (Entrevista a Esmeralda)

Yo era mucho que en clase, silencio, tranquilidad que no se alborotaran mucho y claro para que favorecer las interacciones tienen que estar hablando, tiene que haber movimiento y en eso también me ha cambiado [...] Ahora cuando entro en la clase y veo a los niños hablando digo ¡ay qué bien! y antes ¡huy estos! esta profesora los tiene aquí a rajatabla porque están desmadrados (Entrevista a Serekam)

Para otras maestras el aporte fundamental ha estado en la formación y el conocer nuevas estrategias de trabajar la inclusión en las aulas.

Yo no sabía que se podían hacer estas cosas hasta que no me han hablado de todos los métodos que hay grupos interactivos, tertulias y otros muchos, yo no conocía nada de esto, me parece muy enriquecedor para tu formación personal. (Entrevista a Iridessa)

Estos cambios en la mentalidad, respecto a las clases tradicionales, han hecho que el profesorado vea que hay formas de trabajar con todo el alumnado y que es importante fomentar otros aspectos que no solo los aprendizajes

(Hablando sobre una niño con sordo-ceguera) te das cuenta de que no es tanto lo que aprendan o no, sino la estimulación, los compañeros, la relación es que los aporta muchísimo (Entrevista a Ariel)

Ver otras maneras de trabajar para ver que con todos los niños se puede trabajar cualquier cosa, no porque tengan limitaciones (Entrevista a Iridessa)

La formación ha servido en algún caso para desmontar pensamientos que veían imposibles cuando recibieron la formación teórica inicial. Al comenzar, algunas maestras eran un poco escépticas con lo que se les contaba sobre grupos interactivos y no creían que se produjesen esos cambios de verdad en el alumnado porque hasta el momento no los habían visto.

Cuando los niños están trabajando y entra alguien no le miran [...] ahora veo que es verdad (Entrevista a Sarabi)

Afirman las maestras que ahora el alumnado dialoga para saber y tenerlo todos igual. Dicen que eso antes era impensable (Acta de reunión, 08/05/2014)

También se ha modificado en las maestras, aunque en este caso, más que un cambio en el pensamiento se trata de un aspecto que han desarrollado, tiene que ver con las observaciones que ahora realizan. Las maestras afirman que antes no eran conscientes de ciertas actitudes en el alumnado y que ahora son en lo primero en lo que se fijan. Estas observaciones tienen que ver con las interacciones y el fomento de la inclusión, antes no se fijaban en que una actividad trabajase estos aspectos, sino en el aprendizaje de conocimientos que extraían de ella. Ahora buscan que se fomente como sea el diálogo entre el alumnado y que nadie se quede fuera.

Otro de los aspectos, derivados de esta observación, que ha cambiado en las maestras es la finalidad de los procesos reflexivos, que desde el PID les han ayudado a que se transformen en procesos de investigación. Las maestras afirman que es importante que lo que ellas trabajan no se quede sólo en su aula, sino que se dé a conocer tanto a las familias y a otros compañeros para intercambiar información, a todo aquel que esté interesado, porque si te quedas en tu aula sólo, pierdes el potencial de intercambiar opiniones sobre experiencias y de animar a otros docentes.

Estoy un poco obsesionada ya porque a todo lo que hago con los niños le tengo que ver la inclusión (Entrevista a Serekam)

Porque luego hay que tener mucha capacidad de observación y tú puedes poner grupos interactivos y traer a los padres y preparar otras actividades y si te quedas ahí no ves realmente la evolución, si no estás atendiendo un grupo viendo cómo interactúan, viendo cómo, hablándolo luego con las familias, comentándolo luego con los compañeros (Entrevista a Serekam)

Tú puedes trabajar muy bien en tu aula, pero si no se da a conocer no sirve de nada (Entrevista a Ariel)

El aspecto que más cambios ha producido en las maestras es el poder de la reflexión. El trabajo mediante del PID ha favorecido la figura del profesor como un práctico-reflexivo (Zeichner & Liston, 1996) y que es uno de los aspectos claves en el aprendizaje de los docentes (Schön, 1998) como defienden las maestras al afirmar que este proceso es el que más cambios las ha producido.

Además, las maestras han visto transformado el pensamiento individual en colectivo, creando así, a través de la I-A una dimensión colectiva que crea una nueva forma de entender la escuela y la educación (Elliot 1993; Kemmis & McTaggart, 1988)

## **11. CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS HABITUALES DEL PROFESORADO EN SUS AULAS**

El profesorado ha implementado grupos interactivos en sus aulas, pero queremos conocer si la formación recibida las ha proporcionado la suficiente soltura y conocimiento como para que hayan extrapolado los aprendizajes que ha adquirido en los grupos interactivos a otras prácticas de aula.

Al analizar estos datos nos encontramos con dos casos muy diferenciados: (a) aquellas que trabajaban con metodologías parecidas a los grupos interactivos, pero sin adultos; y (b) aquellas maestras que solían trabajar de forma individual mediante fichas en gran grupo.

Respecto a las maestras que usaban metodologías parecidas, pero sin adultos, apenas han visto modificada metodológicamente su práctica habitual. El trabajo que realizaban con su alumnado también era en pequeños grupos y con rotaciones cada poco



tiempo para que cambiasen de actividad, al igual que la dinámica de grupos interactivos pero sin la supervisión de un adulto para que fomente las interacciones. Es la propia maestra la que va entrando en todos los grupos para ayudar al alumnado.

Cambios metodológicos en el aula no he hecho ninguno porque mi forma de trabajar en el aula por rincones es igual que la que hago en los grupos interactivos, pero conmigo solo en el aula sin padres o adultos (Entrevista a Dumbo)

Trabajaba de una manera a lo mejor un poco diferente a como trabajan el resto [...]. Entonces, yo entras a mi clase y los niños no están en mesas todos haciendo lo mismo siempre están trabajando por rincones, haciendo actividades, no jugando (Entrevista a Pocahontas)

En mi práctica docente del día a día no. (Cuestionario 1)

Pero estas maestras sí que han sufrido un cambio en cuando a la programación de las actividades. Ahora aprovechan los grupos interactivos para realizar actividades con las que ellas solas en clase no podrían hacerlas. Al tener que ser ellas las que pasan por todos los grupos fomentando que el alumnado se ayude correctamente hacía que programasen una o dos actividades más complicadas y que requerían que ellas estuviesen más encima y otras que el grupo podía hacer de forma autónoma. Ahora al tener momentos en los que cuentan con la presencia de adultos en el aula ha hecho que busquen unas actividades diferentes en sus aulas, dejando aquellas que necesitan de un mayor control para que se hagan y se fomenten las interacciones para cuando está el voluntariado.

Cuando hago grupo interactivo hago actividades que no hago cuando estoy yo sola aprovecho para cada rincón, como hay un adulto (Entrevista a Dumbo)

Potencia mucho, podemos hacer otras actividades en el aula que una persona sola no puede (Entrevista a Dumbo)

Sí, sigo trabajándolo igual únicamente que me ayuda muchísimo a actividades que a lo mejor yo no puedo hacerlo todas o a la vez juntas [...]

ahora sí que aprovecho los grupos interactivos para hacer las actividades en las que necesitan la presencia de un adulto (Entrevista a Pocahontas)

Respecto a las maestras que hacían trabajar a su alumnado en fichas, todos a la vez e individualmente, la formación les ha supuesto grandes cambios en sus prácticas habituales de aula.

En algunos casos se trata de cambios metodológicos completos en la forma de dar las clases. Las maestras han empezado a usar metodologías, como el trabajo por rincones, que no habían usado hasta el momento, porque apoyaban más el trabajo de fichas o por miedo a no saber cómo implementarlo. Sin embargo, al trabajar con una forma de organización parecida a la de los grupos interactivos ha hecho que vean que es enriquecedor para el alumnado trabajar en pequeños grupos y con variedad de actividades. Además cuando han empezado a adquirir soltura en la creación de actividades para grupos interactivos y en la organización de estos, han comprobado que no es difícil llevar a cabo una forma de organización parecida, sin adultos. Esto ha hecho que perdiesen el miedo y que cambiasen sus prácticas de aula y la forma de impartir la docencia radicalmente.

Por rincones como estamos trabajando nunca he trabajado, cuando terminan su tarea individual se van a rincones pero no de esta manera así sino como juego [...] Ahora he descubierto que esta forma de trabajar sirve para trabajar mogollón de actividades que a lo mejor de forma individual no te da tiempo (Entrevista a Iridessa).

Nunca he trabajado en rincones hasta ahora, ahora ya a partir de los grupos cuando comenzamos con ellos me atreví [...] Antes pues en ficha todos a la vez, todos a la vez, si había una actividad más difícil pues a lo mejor dos grupos hacían la actividad y a los otros dos les ponía otra cosa en la alfombra o plastilina u otra cosa y luego cambiaba [...]ahora puedo hacer cuatro actividades y ellos van rotando, saben quién es su grupo y saben a qué actividad tienen que pasar y es más fácil (Entrevista a Sarabi)

No esperaba para nada pues lo veía complicadísimo y luego es lo más fácil del mundo y te hacen pasar muchas cosas también (Entrevista a Sarabi)

En otros casos los cambios que se han producido tienen que ver con la influencia en las actividades que realizaban habitualmente en clase, cambiándolas ahora por actividades que fomenten más las interacciones entre el alumnado.

Durante otros momentos de la semana, sin voluntarios, realizamos más actividades de este tipo (Cuestionario 3)

Cambiar la forma “tradicional” de dar clase, que los niños se sientan en su mesa y no se relacionan con los demás y con este proyecto existe una interacción entre los niños que es impresionante (Cuestionario 5)

En el caso de la maestra de psicomotricidad el cambio no se ha producido tanto en la metodología que lleva en el aula, que también, como en la programación de actividades, en las que busca que se fomenten las interacciones. Antes usaba una mezcla de metodologías, unas veces trabajaba por espacios de aprendizaje, en el que el alumnado era más autónomo y se trabajaba en pequeños grupos, y otras trabajaba mediante mando directo y metodologías más tradicionales, buscando únicamente la producción de un aspecto. Ahora, sin embargo, esta maestra se fija más en las interacciones, y las actividades que organiza son en pequeños grupos en los que se trabaje de forma cooperativa. Esta programación ha trascendido a su práctica en otras clases que imparte en las que, a través de la modificación de material, ha acabado con el individualismo y ahora busca que se fomente el diálogo.

Al principio en la psicomotricidad estaba un poco perdida y la verdad es que empecé un poco poniendo en práctica cosas que buscaba que leía libros o que buscaba por Internet [...] combinaba metodologías más dirigidas y a veces por zonas de ambiente de aprendizaje [...] no lo que es la metodología en sí, sino los juegos, ahora sí que estoy poniendo más en práctica juegos cooperativos (Entrevista a Serekam)

ha trascendido a otras cosas y yo con la psicomotricidad por ejemplo e incluso con los ordenadores cuando doy informática a los niños y a veces a lo mejor un niño hay diez ordenadores, bueno pues me bajo a siete niños bueno pues ponemos cada uno en uno, ahora no, les enciendo tres os ponéis de dos en dos y por lo menos vais hablando de lo que vais haciendo (Entrevista a Serekam)

En otros casos, a algunas maestras los cambios que les han supuesto no han sido metodológicos, sino que han aprendido a darse cuenta de ciertos aspectos que ahora los fomentan mucho más. Este cambio está en relación con la categoría sobre los cambios en su pensamiento que hemos analizado anteriormente. Esos cambios han producido modificaciones en sus prácticas para fomentar aquello que ahora ven que es fundamental en el aprendizaje del alumnado.

En algunos casos tienen que ver con las interacciones entre el alumnado. Ahora plantean y observan todos los aspectos del alumnado teniendo en cuenta esta característica.

Si, la forma en cómo plantear las interacciones entre los alumnos durante toda la jornada educativa (Cuestionario 2)

Sí, lo más importante considero que ha sido a darle más importancia a la interrelación entre los niños. No centrarme tanto en los contenidos, que aunque importantes no lo son todo, y que se adquieren mucho mejor así, ya que antes sólo se apoyaban en mí cuando no sabían algo o no lo entendían sin embargo ahora les animo a que sean sus compañeros los que les ayuden y esto es mucho más rico (Cuestionario 7)

Y en otros casos tiene que ver con la percepción que tienen ahora del diálogo. Las maestras han cambiado el ver siempre como negativo que el alumnado hablase entre sí.

A la hora de trabajar hacia más no, no se lo digáis, tenía un trabajo más individualizado [...] con el proyecto, sí me he dado cuenta de una forma diferente de trabajar que aprendan a ayudarse (Entrevista a Ariel)

Yo era mucho que en clase, silencio, tranquilidad que no se alborotaran mucho y claro para que favorecer las interacciones tienen que estar hablando, tiene que haber movimiento y en eso también me ha cambiado (Entrevista a Serekam)

Havelock y Huberman (1977) afirman que pueden existir diferentes tipos de cambios, unos son los que las maestras que ya realizaban dinámicas parecidas a grupos interactivos han sufrido y son cambios en las actividades pero actuando de las mismas metodologías. El otro son los cambios profundos que han sufrido las maestras que han cambiado por completo su práctica, lo que ha supuesto una transformación de su contexto.

El trabajo mediante I-A ha favorecido a los dos grupos de maestras pues se trata de una metodología que produce cambios a todos los niveles, y los maestros trabajan para mejorar sus prácticas (Kemmis & McTaggart, 1988)

## **12. CAMBIOS DEL PROFESORADO EN LA RELACIÓN CON SUS COMPAÑEROS**

El Proyecto está basado en una metodología de formación que fomenta el trabajo en grupo y las relaciones entre los compañeros y compañeras. Con este análisis queremos conocer si ha hecho que se produzcan cambios en la relación habitual fuera del Proyecto y fuera de las reuniones que realizan para programar actividades de grupos interactivos.

Por lo general las relaciones entre las maestras ya eran muy buenas antes de comenzar el Proyecto, por lo que en el ámbito personal estas relaciones apenas se han visto modificadas.

Pero al hablar de las relaciones que las maestras tienen dentro de la escuela, hay un dato que llama la atención y es que únicamente hablan de que existía buena coordinación por niveles y no hacen referencia a una coordinación del centro.

Era muy buena antes, personalmente en mi nivel nos coordinábamos muy bien dentro de a la hora de programar las actividades entre las unidades (Entrevista a Iridessa)

Siempre ha sido buena [...] yo en mi nivel con los de tres años la verdad que desde siempre nos coordinamos mucho (Entrevista a Sarabi)

Yo empecé de 5 años, yo sola haciendo los grupos, esto es más digamos de de nivel, las de 3 hablan más entre ellas para hacer la actividad los de cuatro

y los de 5 pues como empecé yo sola en 5 al principio era yo un poco autónomamente yo me lo guiso yo me lo como (Entrevista a Dumbo)

Hay un caso puntual, en el que la coordinación del ciclo no era muy buena y el PID las ha unido más. Esta maestra no contaba con ninguna compañera de su ciclo en el Proyecto, pero cuando se fueron incorporando más maestras a realizar únicamente grupos interactivos, vio su relación mejorada al tener que ayudarlas a formarse y a compartir con ellas todo lo que había aprendido hasta ese momento en el PID.

Al hacer esto y poder trabajar más con otros compañeros y al final al hecho de que ellos lo hayan visto y se hayan incorporado al final ha hecho que en cierta medida esta separación se haya unido un poquito y podamos trabajar un poquito mejor [...] sigue habiendo menos intercambio, pero bueno si que ha mejorado, si ahora hay algo de intercambio que antes no había (Entrevista a Ariel)

Sin embargo con el PID, volviendo a la idea anterior, la coordinación ha pasado a ser por niveles a ser de todo el colegio, lo que ha producido que se mejoren las relaciones. Esto ha resultado necesario y positivo para algunas maestras.

Para mí ha sido muy positivo porque yo empecé sola en esto dentro de mi nivel, pues nadie quería saber nada, entonces claro el hecho de poder trabajar con las de otros niveles, a mí me ha unido más a ellas (Entrevista a Ariel)

Este año pues al estar más tiempo juntas haciendo todas algo que va en la misma dirección, pues al final crea más vínculos (Entrevista a Pocahontas)

Sí. Ha cambiado, sí, no a lo mejor la relación mía personal con ellas , pero lo que es la profesional ha cambiado mucho [...] tenemos una mejor relación entre lo que es el equipo docente (Entrevista a Serekam)

Aunque los intercambios de actividades se produzcan, en su gran mayoría, únicamente entre las maestras del mismo ciclo. El emprender un Proyecto común con un mismo objetivo en todos los niveles ha supuesto que se reúnan con asiduidad para

intercambiar experiencias y sacar líneas en común de sus problemáticas para exponerlas en las reuniones del PID, lo que conlleva a que las maestras estén más coordinadas a nivel de centro.

No nos coordinamos tanto a nivel de Ciclo, nos coordinamos más a nivel de centro por ejemplo de los de 4 años (Entrevista a Ariel)

El nivel de 3 años sí estaba más, coordinaban y hacían actividades más en conjunto, llevaban una planificación. Pero en los otros niveles, el nivel de 4 años por ejemplo un profesor hacía una cosa, el otro otra, nada cada uno iba a su rollo y a su... y la verdad desde que hemos empezado, empezamos cinco clases y ahora somos nueve y he visto como una coordinación entre todo infantil (Entrevista a Serekam)

Se ha generado una coordinación, no solo en el nivel sino en todo el ciclo, que no la había y a mí me parece que aquí hacía falta, que era fundamental (Entrevista a Serekam)

He visto una actividad en un grupo de 3 años que me ha llamado la atención, la maestra me comenta que se la vio hacer a una compañera de 5 años, se la pidió y la ha adaptado (Diario del investigador, 16/05/2014)

Incluso, hay un caso en el que el PID ha sido la forma que una maestra ha tenido de unirse a sus compañeras. Al no ser maestra tutora y ser su primer año en la escuela vio el participar en una formación conjunta una oportunidad única para mejorar su relación.

Era una forma también de relacionarme mejor con ellas y tener un vínculo o algo más aparte de verles aquí por el colegio que también te ves y todo pero también como algo más social, quedar un día por la tarde para preparar las cosas del Proyecto pero quieras o no ya tienes más relación que no es solo las cosas del cole (Entrevista a Esmeralda)

El profesorado ha visto afianzadas sus relaciones y, aunque generalmente eran ya buenas, ha mejorado la amistad entre las compañeras, consiguiendo una de las características que dice Imbernón (1994) que consigue la formación con I-A

Además la pertenencia a un mismo Proyecto ha supuesto que se dé una formación colectiva en la que el profesorado se ha visto más unido y ha creado lazos de coordinación nuevos, más allá de su propio nivel, consiguiéndose una relación que Hargreaves (1996) incluiría dentro de la forma de colegialidad, cultura de colaboración, ya que las maestras comparten y se apoyan para realizar su trabajo cotidiano.

### **13. CAMBIOS EN LA RELACIÓN ENTRE EL PROFESORADO Y LAS FAMILIAS**

En esta categoría queremos analizar si el fomento desde el PID la participación familiar ha hecho que las maestras hayan visto mejoradas las relaciones a nivel general, dentro y fuera del aula, lo que supondría que se ha dado un paso más en el fomento de la educación inclusiva en las maestras y en la escuela.

Por lo general las relaciones con las familias han mejorado. Aunque la mayoría de ellas ya eran buenas, las maestras admiten que se ha dado un aspecto de más confianza en las interacciones que tienen ahora. Hasta este momento las relaciones eran cordiales, pero el hecho de estar entrando continuamente en clase y en la escuela ha hecho que haya más interacciones y que estas se vean mejoradas por esa confianza que se crea del trato continuo.

La relación que tengo ahora es que muchos incluso bromean conmigo y podemos llegar hasta el punto ese de llegar a bromear, que hombre, yo con los padres siempre tienes un trato cordial y bien pero hasta ese punto pues sí que tienes mucho más trato y mejor, una relación más de tú a tú (Entrevista a Esmeralda)

Quizá para mejor, sí, [...] me piden más participar a lo mejor hay una relación más estrecha no tan seria (Entrevista a Iridessa)

Antes te daban un hola o un adiós o como mucho un qué tal y ahora vamos hablando de más cosas [...] con los grupos pues facilita mucho eso que los



que no son tan abiertos o no les ves tanto puedan venir y te conozcan a ti un poco más (Entrevista a Iridessa)

Las maestras afirman que a veces tienes a los padres en tu contra y con los grupos interactivos esa ha mejorado, se sienten parte y fluye mejor (Acta de reunión, 07/04/2014).

En algún caso la relación era muy buena y de confianza y apenas ha cambiado. Aunque aún así han visto mejorados los comentarios recibidos en esas interacciones. Las conversaciones que ahora tienen las maestras con los familiares están más centradas en aspectos del aula y el trabajo de las maestras, destacando las cosas positivas que están haciendo y que conocen ahora gracias a poder entrar en las aulas.

Sí que a lo mejor relación ha seguido siendo muy buena porque ha sido buena siempre [...] ya me paraban, lo mismo son prácticamente, lo mismo, lo que pasa que los comentarios que recibo y las cosas que me dicen son mucho más positivas y no sé (Entrevista a Pocahontas)

Este aumento de confianza en la relación ha ayudado a que las maestras se sientan más cómodas cuando tienen tutorías o al hacerlos participar en otras actividades. Ha cambiado en algunos casos el concepto hacia las familias.

Antes las maestras percibían la participación de los padres o las conversaciones con ellos como momentos incómodos y que les generaban miedo y tensión. Sin embargo, ahora al tener más confianza las maestras se encuentran más relajadas y distendidas al hablar con los padres y las madres.

Yo tenía muchos miedos porque a mí lo de la participación de los padres... [...] tenía mucho miedo a que juzgaran a Mulán (Entrevista a Ariel)

Cuando haces ya las reuniones generales yo ya no me asusto [...] Pero ya no, ya súper relajada ya dices pues les voy a hablar de esto, siempre te haces tú guión y tal y es mucho más cordial, es un trato que yo creo que beneficia luego el trabajo y luego el aprendizaje de los niños claro y mi trabajo porque te sientes respaldada también (Entrevista a Sarabi)

También a darle más importancia a la participación de la comunidad educativa, ya que antes veía más como un “incordio” que como una ayuda cuando participaban en actividades de clase (Cuestionario 7)

Además, el trabajo conjunto con otras maestras y que el colegio esté abierto ha hecho que las relaciones hayan mejorado, en algunos casos, también con los padres de otras clases. Al producirse el movimiento continuo de familiares por el colegio para ir a grupos interactivos ha hecho que las maestras conozcan más a otros padres y madres que no son de su clase.

Siempre he tenido buena relación, pero si es verdad que tengo más relación con padres de otras clases (Entrevista a Ariel)

Familias que ni siquiera conoces, ellos te conocen porque bueno con los que nunca habías hablado, ahora te ven por la calle o tal ahora y ya vas sabiendo más quiénes son y no te ves limitada a tus padres, tu clase y tú, tú, tú (Entrevista a Ariel)

Uno de los aspectos que más destacan las maestras es que han visto su labor docente más valorada por las familias. El hecho de que hayan entrado en el aula les ha ayudado a comprender mejor la labor de las maestras que sienten un apoyo mayor y una mayor valoración de su trabajo.

Este cambio de valoración consiste en el hecho de que los familiares al entrar en las aulas, ven todo el trabajo que desarrollan las maestras con 20 o 25 niños y niñas a la vez. De esta manera han aprendido a comprender en profundidad la labor de las docentes y a valorar todo el trabajo que conlleva.

Para las maestras este aumento de la valoración de las familias por su trabajo ha producido efectos muy positivos en ellas, que ven que las familias agradecen su esfuerzo y su dedicación y esto las anima a seguir en la misma línea y con ganas de mejorar cada día.

Los padres, las madres vienen al aula y ven lo que haces y ven como trabajan los niños y muchos se van alucinados es que como trabajan [...] yo

creo que valoran más nuestro trabajo en el aula, porque lo viven están ellos dentro (Entrevista a Dumbo)

Ven como trabaja el grupo y realmente valoren mucho más nuestro trabajo, porque se dan cuenta de cosas que hacen los niños pero ellos ven al suyo en su casa y tal pero no ven a todos haciendo lo mismo, entonces se quedan sorprendidos (Entrevista a Sarabi)

Una mejor relación, una mejor valoración del trabajo de los maestros (Entrevista a Serekam)

A mí me ha sorprendido mucho el que te den tanto las gracias los padres [...]nos felicitan todo el rato y que sigáis con este tipo de actividades porque están encantados de la vida y yo eso al principio yo no me imaginaba eso. Yo pensaba que iba a funcionar pero no que te dieran tanto las gracias (Entrevista a Esmeralda)

Una maestra de El Espinar dice que los padres valoran mucho más la labor docente y lo que aprenden sus hijos (Acta de reunión, 03/04/2014).

La participación familiar fomentada a través de los grupos interactivos ha producido mejoras de la convivencia (INCLUD-ED Consortium, 2011). Las relaciones entre las maestras y los familiares se ha visto afianzada, el hecho de entrar en clase ha supuesto que conozcan cómo trabajan las maestras con sus hijos, valoren más su trabajo y les ayude a que, al salir de la escuela, sigan trabajando con esa dinámica con sus hijos e hijas, creando así un entorno común de aprendizaje en el que se aprenda a través de las interacciones en los diferentes contextos (Aubert et al., 2008).

## **14. CAMBIOS EN LA ESCUELA**

En esta categoría hemos analizado que en la formación que han recibido desde el PID haya supuesto cambios también en el colectivo, en la escuela en general, y no sólo a nivel individual.

Uno de los cambios más importantes que ha habido es que la escuela se ha convertido en un lugar de intercambio social, en el que cualquier espacio es un lugar

para interactuar con los compañeros y compañeras y con las familias. Encontrarse por los pasillos ha pasado a ser una forma perfecta de intercambiar opiniones acerca de actividades, las profesoras entran y salen de las clases de las compañeras en todo momento, hablan y comentan cómo funcionan los grupos e intercambian información en cualquier momento y lugar.

Aquí la gente iba por libre y cada uno hacía las cosas en su clase no hay trabajo en equipo que falta de coordinación la gente va cada una a lo suyo y ahora sí, aunque solo sea para eso, pero es un principio, es un inicio (Entrevista a Serekam).

Serekam entra constantemente por la clase y ayuda a controlar en las actividades a la maestra (Diario del investigador, 21/02/2014)

Serekam, Dumbo y Esmeralda intercambian cuestiones acerca de los grupos en un momento y al acabar la clase (Diario del investigador, 21/02/2014)

A Iridessa se ha desplazado a clase de Sheila porque el alumno de prácticas le ha dicho que había una actividad muy buena (Diario del investigador, 16/05/2014)

Antes de comenzar el Proyecto, una profesora nos afirma que la escuela era un lugar cerrado para las familias. Se les permitía el acceso únicamente en ciertos momentos y sabiendo siempre quién entraba a través del control que se producía por tener que llamar a un telefonillo para que les abriesen la puerta.

Desde que han comenzado con la formación del PID la escuela ha dado un cambio por completo y se ha pasado a una dinámica de puertas abiertas en las que toda la comunidad entra y sale y nadie se preocupa ni se extraña de que eso suceda. Los pasillos del colegio se han convertido en lugares en los que las familias andan para ir hasta la clase en la que le toca grupos interactivos y el telefonillo ha dejado de tener uso, pues durante la mayor parte del tiempo las familias pueden entrar a grupos interactivos o a ayudar en otras tareas en las que las maestras les piden colaboración.

Cuando yo llegué era cerrar las puertas del colegio, cerradas a cal y canto.

Cuando yo llegué pusimos un telefonillo para que aquel que quisiera entrar

tuviera que llamar al telefonillo para hacer un control extremo de todos los que entran en el centro (Entrevista a Serekam)

En un mes implantar una metodología de puertas abiertas en la que estas metiendo a toda la comunidad dentro del colegio [...] Sí y ahora eso que ahora ves entrar, salir, ves a gente en los pasillos y hay grupos, ¿hoy quien tiene grupos? y antes era ¿este quién es? (Entrevista a Serekam)

Al trabajar mediante la I-A y de forma colaborativa entre un grupo numeroso de maestras del mismo centro, los cambios que se han producido no han sido sólo en las aulas o las prácticas, sino que como afirma Elliot (1993) los cambios se producen para transformar el contexto.

La escuela ha pasado a ser un lugar diferente en el que se ha producido cambios profundos, y como busca la I-A estables en el tiempo (Carr & Kemmis, 1988). Estos cambios son de índole social, cumpliendo con la afirmación de Kemmis (1984) que dice que la I-A mejora los entornos sociales

## **15. CAMBIOS EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS**

Desde que empezó el Proyecto se han realizado 5 ciclos de I-A con la finalidad de que las maestras fueran mejorando su práctica de grupos interactivos a través de las experiencias compartidas en las reuniones. En esta categoría hemos analizado todos aquellos cambios que se han realizado desde la primera vez que se hicieron los grupos interactivos a través de las interacciones entre las maestras y con otros miembros del PID.

Los cambios que se han producido principalmente han sido en tres aspectos, que fueron las dudas de la primera reunión y las que más han acompañado a las maestras en todo el proceso.

Son tres las dudas que tienen las maestras al comenzar la reunión: (1) ¿Responder al voluntariado o al alumnado?; (2) encontrar actividades dialógicas; y (3) ¿Explicar al voluntariado y al alumnado a la vez o antes al alumnado? (Acta de reunión, 21/02/2014).

(1) En relación al voluntariado. Al principio las maestras estaban incómodas al tener que intervenir en algún grupo porque la actividad se había desencaminado de su objetivo o porque el voluntariado había tomado un papel de maestro dentro de ellos. No sabían cómo dirigirse a él.

Yo estaba observando y la maestra me ha hecho varias preguntas durante el Grupo Interactivo, tiene dudas de cómo tratar al voluntariado (Diario del investigador, 21/02/2014)

Una maestra pregunta, ¿A quién se le llama la atención? (Acta de reunión, 25/02/2014)

En las primeras reuniones se abordó este problema, en otros colegios había maestras que no tenían ningún problema y les animaron a que les hablasen sin miedo. Pero el problema en algún caso estaba en que no se atrevían, no que no supiesen cómo hacerlo.

Un voluntario está haciendo una actividad individualmente pero a Dumbo le cuesta entrar a decírselo a pesar de que sí que le está viendo (Diario del investigador, 21/02/2014)

Me cuesta mucho decirlo a los voluntarios lo que están haciendo mal y lo que falta (Entrevista a Iridessa)

Sin embargo, el problema ha sido recurrente y en algún caso ha durado hasta casi el final del proceso.

Las maestras afirman que aún siguen los problemas con el voluntariado (Acta de reunión, 03/04/2014)

Al finalizar el Proyecto esto había mejorado y las maestras, por lo general, intervenían más en los grupos si era necesario y corregían al voluntariado si creían que no estaban desempeñando su papel correctamente. Seguían teniendo miedo con alguna madre que era nueva, pero si era voluntariado que había asistido más veces, se notaba la

confianza y la maestra hablaba con él y le guiaba sin ningún problema. A través de mis observaciones creo que este hecho también tiene que ver con hacer sentir a gusto al voluntariado que es nuevo para que repita, porque las maestras creían que si el primer día ya le decían las cosas puede que se sintiese mal y no quisiese volver.

Hoy tiene a una madre nueva, está un poco asustada, pero está más atenta a ella [...] Entra con más facilidad en los grupos (Diario del investigador, 04/04/2014)

Las maestras dicen que el otro día ya le explicaron a los voluntarios que lo importante era que interactuaran, aunque luego no lo tuviesen bien y haya que explicárselo, pero siempre después de que ellos hayan dialogado y llegado a un acuerdo (Acta de reunión, 08/05/2014)

Hoy sí que entra en los grupos interactivos a corregir a los voluntarios (Diario del investigador, 16/05/2014)

En la formación que se le dio a las maestras que empezaron más tarde a implementar grupos interactivos y que estaban fuera del PID surgió la misma duda, pero las maestras que formaban parte del Proyecto ya tenían claro cómo se debía de proceder.

Tienen dudas sobre si los voluntarios no lo hacen bien (igual que el resto de maestras al principio). Las maestras que comenzaron el Proyecto les dicen que tienen que entrar (Acta de reunión, 07/04/2014)

Sin embargo, aunque esto sí que se resolvió por regla general, salieron problemas nuevos con el voluntariado en el último ciclo de I-A que se produjo y que no hemos podido comprobar si se solucionaron.

Hay una maestra de El Espinar con un problema sobre el voluntariado, ¿Si el voluntariado es muy parado, cómo lo hacemos? (Acta de reunión, 08/05/2014)

(2) Respecto a las actividades, las maestras tenían muchas dudas al principio sobre qué tipo de actividades eran las idóneas para trabajar grupos interactivos. Esto hizo que los primeros días fuesen actividades en las que era difícil que se produjesen interacciones.

A principio de los grupos interactivos era como más complicado ¡jobar! ¿y qué actividad pienso?, ¿cómo va a salir? ¡huy! y esto no se cómo va a ser no me va a dar tiempo al principio con más inseguridad (Entrevista a Dumbo).

Sí que veo alguna actividad que no está muy bien para que interactúen los niños, son más individuales (Diario del investigador, 21/02/2014).

Alguna actividad era un poco competitiva, pero la voluntaria que era miembro del PID ha funcionado genial (Diario del investigador, 21/02/2014).

He estado de voluntario en una actividad [...] ocurre el problema de que si alguno se adelanta hay niños que nunca lo dicen. Apenas interactúan, sólo al que iba más lento que lo ayudaban (Diario del investigador, 04/04/2014).

Al pasar el tiempo fueron mejorando las actividades y dándose cuenta de que había algún tipo de actividades cómo las fichas que eran mejor evitarlas, ya que no fomentaban las interacciones entre el alumnado. El aprendizaje de esto se produjo desde la práctica y el trabajar todas las semanas con la dinámica de grupos interactivos. Las maestras recogían información sobre la opinión del voluntariado respecto a las actividades en unas fichas y ellas a la vez que vigilaban la actuación recogían datos. Toda esta información la analizaban y ha sido así como han visto superado este problema.

Ahora después de ya no se cuantísimas semanales, ya dices casi cualquier cosa va a valer porque te lo van a saber hacer, porque sino el ayudante le puede colaborar así a mí cada vez que pasa el tiempo me resulta más sencillo programar, pensar actividades más ideas (Entrevista a Dumbo)

Los miembros del PID afirman que mejor otras actividades que las fichas, porque son individuales, así que usan cosas manipulativas [...] creen que lo



pueden favorece usando fichas pero en A3 para todos o actividades en cadena, cada uno hace una parte (Acta de reunión, 25/02/2014).

Las actividades bien [...] creo que le falta un poco facilitar las interacciones, pero ella sí que ha cambiado, da menos fichas o menos rotuladores que niños y así hace que tengan que dialogar (Diario del investigador, 16/05/2014).

(3) Las explicaciones de las actividades de grupos interactivos fue otro de los problemas que surgió al principio. Las maestras no sabían si debían esperar al día de los grupos interactivos para explicárselo al alumnado, si debían hacerlo antes o incluso trabajar esas actividades. Al tener que explicárselas al voluntariado el mismo día de los grupos interactivos, las maestras dudaban de si con esa explicación también valía para el alumnado.

En la asamblea inicial explica la actividad a voluntariado y alumnado y estos deciden en ese momento dónde va el voluntariado. Resulta que es la tercera vez que explica las actividades a los niños (Diario del investigador, 21/02/2014)

Una maestra pregunta, ¿Cuántas veces se le explica al alumnado las actividades? (Acta de reunión, 25/02/2014)

Con el tiempo y las aportaciones del resto de compañeros y compañeras sobre cómo les funcionaba a ellos hizo que este desapareciese el problema. Las maestras se han encontrado más seguras en este aspecto y han cambiado la forma de explicar las actividades por completo, dando en algunos casos ese papel al alumnado.

El alumno de prácticas ha sido el encargado de explicar las actividades al voluntariado (Diario del investigador, 04/04/2014).

Ya estaban los voluntarios, lo que ha hecho es que los niños les han explicado de que iban las actividades a los voluntarios (Diario del investigador, 16/05/2014)

Ya ha cambiado y me dice que no lo ha explicado tres veces como la otra vez que estuve (Diario del investigador, 16/05/2014)

(4) Otro de los cambios que se han producido, pero que surgieron más adelante, ha tenido que ver con las evaluaciones que realizaban. Al principio usaban fichas de comportamiento, que decidieron eliminar al verlas innecesarias. El voluntariado tenía que rellenar una ficha sobre cada alumno y alumna acerca de su actitud en los grupos interactivos, describiendo el interés que habían mostrado y las interacciones que habían realizado. Pero a parte de un trabajo que necesitaba tiempo para que el voluntariado lo hiciese, este no se encontraba a gusto realizando esa evaluación del alumnado, por lo que se decidió eliminar la ficha.

A los padres les da cosa poner que han hecho mal los niños (Acta de reunión, 25/02/2014).

La evaluación de los voluntarios hacia los niños no está funcionando en ningún colegio (Acta de reunión, 03/04/2014)

Hemos acabado y nos ha dado la ficha de evaluación de la actividad pero no del alumnado como la última vez (Diario del investigador, 04/04/2014).

Las maestras han eliminado la hoja de evaluación de comportamiento (Acta de reunión, 08/05/2014).

El trabajo a través de ciclos de I-A (Kemmis & McTaggart, 1988) ha supuesto que las maestras, a través de los intercambios de experiencias con sus propias compañeras, de las aportaciones de los compañeros y compañeras de otros colegios y de los procesos reflexivos, necesarios en I-A (Latorre, 2003), que llevaban a cabo en cada sesión, hayan visto modificados ciertos aspectos a la hora de programar y llevar a cabo los grupos interactivos. Cumpliéndose así el propósito de la I-A al trabajar mediante estos ciclos, la mejora constante de las prácticas (Carr & Kemmis, 1986).

## **16. FORMA DE RESOLVER LOS PROBLEMAS QUE LES SURGÍAN**

Los problemas que tenían las maestras en los grupos interactivos que hemos analizado en la categoría anterior han sido resueltos a lo largo del PID de diferentes

maneras. En esta categoría analizamos cuáles han sido las principales formas de resolver esas dudas que surgían.

La forma habitual de resolver las dudas o las cuestiones que les surgían en la práctica era a través del intercambio de experiencias con otros compañeros del PID. Las maestras se reunían previamente y resolvían los problemas que podían entre ellas.

Ariel está haciendo el juego del bingo con una variante que introduje yo cuando le hice en otra clase. Me dice que la otra maestra se lo ha contado y lo han modificado (Diario del investigador, 26/05/2014)

Los que no eran capaces de resolver los llevaban a las reuniones del PID. Los profesores de otros centros realizaban el mismo proceso y en las reuniones intercambiaban experiencias con la finalidad de que les sirviese al resto cómo ejemplo para solucionar lo que planteaban.

La mayoría de intercambio de experiencias tenía que ver con el intercambio de actividades o recursos materiales que alguno de los colegios había llevado a la práctica para realizar los grupos interactivos y le había funcionado.

Las maestras y maestros de otros colegios están aportando ideas de cómo transformar actividades individuales para que fomenten el diálogo (Acta de reunión, 25/02/2014).

Se están intercambiando fichas de evaluación los profes entre ellos. Cada cole tiene una y se las están explicando (Acta de reunión, 25/02/2014).

El profesorado de diferentes centros están copiándose los instrumentos que usan. Les llama la atención a las del CEIP Arcipreste de Hita el ponerles carteles a los niños con el nombre para ayudar al voluntariado (Acta de reunión, 03/04/2014).

Aunque también trataban sobre temas que en ese momento eran un problema que no esperaban, como el papel del alumnado de prácticas en los grupos interactivos.

El profesorado de otros centros les dicen que los de prácticas sean voluntarios en otras clases (Acta de reunión, 25/02/2014)

Como consecuencia de compartir recursos de forma informal, se llegó a la conclusión en una reunión que se podría crear una plataforma en la que los maestros y las maestras subieran sus actividades para que los compañeros y compañeras de otros centros los pudiesen utilizar.

Se ha acordado que se va a subir a una carpeta de Google Drive el material de los diferentes colegios para que lo compartan (Acta de reunión, 03/04/2014).

Si los problemas eran más de aspecto teórico o nadie del grupo había tenido ese problema, los profesores de universidad intervenían para guiarlas y apoyarlas con experiencias que ellos habían vivido o sobre lo que la teoría decía acerca del tema.

Además, las dudas que surgieron en la primera reunión fueron resueltas por los profesores de universidad, porque al llevar tan poco tiempo nadie sabía aún cómo se podían resolver.

A la pregunta de ¿Cuántas veces se les explica al alumnado y al voluntariado las actividades? El profesor de universidad les ha dicho que el que se tiene que enterar es el alumnado, así que si ellos se enteran a la primera ya está (Acta de reunión, 25/02/2014)

Respecto a entrar en los grupos porque el voluntariado no lo estaba haciendo bien, el profesorado de universidad considera que una manera de hacerlo es dirigiéndose al alumnado, porque así también lo escucha el voluntariado (Acta de reunión, 25/02/2014)

Hay una maestra de El Espinar con un problema sobre el voluntariado, ¿Si el voluntariado es muy parado, cómo lo hacemos? [...] El coordinador la ha contestado que le pongan en las actividades que menos se le necesite y que fomente que el alumnado le diga al voluntariado lo que tiene que hacer (Acta de reunión, 08/05/2014)

La I-A les proporcionó a las maestras espacios de colaboración y el fomento del trabajo con sus compañeras y con el resto de miembros del PID para analizar y tomar decisiones que mejorasen el proceso colectivo de todas (Barba 2008, 2013; Elliot, 1990).

## **17. MEJORAS EN LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO**

La finalidad con la que se creó el PID era implementar en las aulas actuaciones que fomentasen la educación inclusiva en las aulas. Esas actuaciones estaban destinadas a producir mejoras en el alumnado. Para que la formación haya sido eficaz se debe haber cumplido este objetivo. Por eso en esta categoría analizamos si la formación ha producido mejoras en el alumnado.

La principal mejora que han notado las maestras tiene que ver con aspectos prosociales. Las ayudas, dar las gracias y dejar de lado el egoísmo a pesar de estar en una etapa egocéntrica son las principales mejoras que destacan las maestras. Esto entiendo que es debido al fomento de las interacciones tanto en grupos interactivos como en el resto de actividades en el aula..

He notado que se ayudan más los unos a los otros, la frase te ayudo yo la he oído muchísimo (Entrevista a Iridessa)

En el recreo comparten más, están más pendiente del otro (Entrevista a Iridessa)

si ha cambiado en los niños, los niños si es verdad que son menos... yo que sé egoístas, que se ayudan más, ahora terminan en un rincón normal sin que sean grupos interactivos y ¿ayudo ,seño ayudo?, venga si ayuda... y también han aprendido que ayudar no es hacerle que les cuesta muchísimo (Entrevista a Pocahontas)

Estas mejoras también han supuesto que se den en las prácticas de aula fuera de grupos interactivos. Así las maestras que no trabajaban por rincones y han empezado a usar esta metodología destacan que el trabajo en grupos interactivos las ha facilitado la implementación ya que el alumnado se desenvuelve mejor en grupo.

Para el alumnado ahora es fácil y eso las ha ayudado (Entrevista a Sarabi)

Una vez que les metes en la dinámica pueden trabajar ellos solos perfectamente (Entrevista a Iridessa)

Los niños se han adaptado súper bien además, porque con la ayuda de hacer los grupos interactivos luego trabajarlos yo, ellos ya saben (Entrevista a Sarabi)

Las principales mejoras que han observado las maestras en el alumnado han sido en el aspecto social. Sarto & Venegas (2009) defienden que el fomento de la educación inclusiva en las escuelas produce esas mejoras en las relaciones interpersonales entre el alumnado. Especificando más con la formación del PID, Oliver & Gatt (2010) afirman que el trabajo de grupos interactivos supone una mejora de la convivencia. Este aspecto lo defienden las maestras que han visto que el alumnado ha mejorado tanto en la relación con sus compañeros como con ellas.

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Con la presente investigación hemos cumplido los objetivos de la investigación. Los datos recogidos nos han permitido analizar en profundidad los objetivos que nos habíamos marcado, conociendo con detalle y analizando todas las preguntas que teníamos al comenzar con la investigación.

Aunque los resultados han sido positivos y la cantidad de información recogida ha sido extensa, hemos encontrado un problema al tratar de conocer los pensamientos de las maestras al entrar a formar parte del PID. Tratamos de recoger estos datos a través de los cuestionarios abiertos que se pasaron a principio del Proyecto, sin embargo, en algunos casos, la información que se extrajo fue insuficiente y al querer contrastarlo con las entrevistas realizadas al final las maestras no se acordaban bien. El hecho de tener ya una formación el tema y haber vivido el Proyecto no las permitía retraerse a cuándo decidieron participar sin tener ningún conocimiento al respecto. Por esta razón, en el análisis del objetivo al que pertenece esta problemática creamos más categorías como se explica a continuación, para buscar relaciones que nos permitieran conocer ese pensamiento previo.

El primer objetivo, “*conocer los intereses y perspectivas de los docentes para comprometerse en el PID*” los hemos realizado a través del análisis de tres momentos del PID, al comenzar, durante el proceso y en el futuro.

En el primero de ellos, al comenzar, hemos recogido datos sobre lo que llevó a las maestras a querer formar parte del Proyecto, cuáles eran sus intereses, cómo se enteraron del Proyecto y qué esperaban conseguir con esta formación. En este subapartado nos hemos encontrado con el problema al que nos referimos con anterioridad y es que al recoger parte de estos datos con entrevistas realizadas al finalizar el proceso, a las maestras les costaba hacer la regresión a cuando comenzaron y al tratar sobre cuáles eran las expectativas que tenían al entrar en el PID, las respuestas han sido muy generales o incoherentes con otras afirmaciones, ya que defendían que no conocían la existencia de la educación inclusiva y en las perspectivas afirman que buscaban implementar medidas que favoreciesen la inclusión.

Para poder conseguir conocer este aspecto en profundidad, decidimos analizar por separado la comparación que hacían entre los cambios que han experimentado y las

perspectivas que esperaban. De esta manera hemos vuelto a hacer que las maestras trataran el tema pero en lugar de regresando en su pensamiento, hablando de cómo se sentían en ese momento, así la regresión para hacer la comparación era inconsciente y por tanto no se veían influenciadas por los conocimientos que ya tenían y que cómo hemos explicado antes entendemos que fue una de las causas que les influyó al contar las perspectivas que tenían.

En el análisis del segundo momento, durante el PID, se ha profundizado en lo que han supuesto para ellas las características de esta formación a lo largo de todo su proceso formativo. En este apartado hemos analizado el papel de la Universidad, las reuniones y la heterogeneidad de participantes. Las maestras nos han proporcionado unas amplias opiniones sobre estos aspectos que nos han hecho conocer en profundidad lo que han supuesto para ellas el trabajo formativo de esta manera y con los compañeros y compañeras que formaban el PID. Cabe destacar que las maestras centran mucho el interés de estos tres aspectos como una forma de producir opiniones desde diversos puntos de vista. Entendemos que esto es debido a que las formaciones que han tenido hasta ahora han sido individuales y a pesar de hacerlas con el resto de compañeras de centro no se daban procesos colectivos, por lo que al trabajar por primera vez así las ha llamado la atención cómo se han formado a través de opiniones de otros compañeros y compañeras y no sólo de expertos.

En el tercer momento, el futuro, nos interesaba conocer qué esperan las maestras para comprometerse el próximo curso con el PID. Hemos conocido los cambios que harían, centrados principalmente en acortar el tiempo de las reuniones y las necesidades formativas que les gustaría subsanar el próximo año con el PID. Este análisis nos ha dejado un dato curioso y es que las maestras buscan nuevas formas de fomentar la educación inclusiva el próximo año en sus aulas, pues creen que este año el PID les ha proporcionado una autonomía formativa sobre grupos interactivos y para eso no necesitarían la guía que le proporcionaba el PID, sino que estando en contactos con otros colegios para intercambiar experiencias, creen que sería suficiente. Esta era una de las finalidades del PID, al trabajar con I-A buscaba una emancipación de sus participantes. Esto se ha producido porque al trabajar desde la práctica, las maestras han visto que ellas estaban creando su propio conocimiento a través de reflexiones e interacciones, lo que las ha dotado de una mayor seguridad para poder avanzando en el tema sin un guía externo.



Respecto al segundo objetivo, “*vincular las experiencias de formación docente previas y la desarrollada en el PID con las prácticas de aula realizadas por las maestras que participan en él*”, buscábamos conocer las carencias formativas que tenían las maestras para que se decidiesen a participar en un Proyecto que se realizaba fuera de su horario lectivo y que las suponía una carga de horas.

En esta categoría nos hemos dado cuenta de que la mayoría de las maestras realizan aquella formación indispensable para conseguir la acreditación que le piden para los sexenios y lo hacen a través de los cursos a los que pueden acceder más fácil. Sólo en caso de que les interesase mucho la temática participaban en otros cursos. Todos estos cursos no suponían transformaciones en sus prácticas, simplemente les dotaban de recursos para cambiar actividades. Sin embargo, para ellas esto ya suponía cambios en la práctica. Esto entendemos que es debido a que antes no conocían otra formación que la de cursos o jornadas y la mayor parte de ellas teóricas, por lo que en el momento en que obtenían algún recurso que implementar, para ellas ya suponía que se tratase de una formación práctica. Al relacionar esta formación que ellas consideraban que les aportaba cambios de práctica con la del PID, se dan cuenta de que en la comparación, lo que hacían en los otros tipos de formación no les suponía mejoras en sus prácticas habituales de aula.

Para el tercer objetivo “*conocer las transformaciones que se han producido en el CEIP El Espinar en relación con la participación de las maestras en el PID*”, hemos analizado los cambios que se han producido en las maestras desde diferentes puntos de vista: en las relaciones con sus compañeras y las familias, en los cambios individuales de las prácticas de aula, los cambios en la escuela, los cambios en los grupos interactivos y los cambios en el alumnado. De esta manera hemos conocido con detalle todos los cambios que han sufrido las maestras como consecuencia de la forma de trabajo del PID en todos los ámbitos que le incumben en la escuela.

En la mayoría de los casos se han producido cambios profundos que empiezan a ser la base de transformaciones en las aulas y en las escuelas. Esto es debido a que la formación a través de la I-A busca conseguir esas transformaciones tanto individualmente, en este caso con cambios en las aulas, como colectivamente, con cambios en la escuela.

En general, el trabajo de investigación ha arrojado datos muy positivos sobre la formación del profesorado a través de la I-A. Los datos obtenidos nos han permitido

analizarlo en profundidad y hacer una discusión con las aportaciones teóricas sobre el tema, en algunos casos para apoyarlas y en otros para rebatirlas.

Consideramos que si las maestras siguen trabajando de esta manera con el PID los cambios irán aumentando, consiguiendo transformaciones completas en las aulas y en la escuela. Aún así vemos necesario que se tengan en cuenta las peticiones de las maestras para la reformulación del próximo año del PID, respecto a disminuir el tiempo de las reuniones yendo más directos a abordar los problemas hará que las maestras mantengan alto el interés y las ganas que han tenido hasta ahora. Respecto a la inclusión en el Proyecto de más centros, entendemos que es un aspecto básico para que se den más interacciones, otorgando también a las maestras y maestros de los colegios que han estado ahora de un papel más cercano al de los formantes, favoreciendo aún más su emancipación respecto a los grupos interactivos, pues su experiencia servirá de gran ayuda a los nuevos.

## **1. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO**

Hubiese sido recomendable haber tenido claro desde el principio que iba a realizar mi TFM sobre esta investigación. Las dudas que me surgieron al principio sobre la temática a elegir hicieron que perdiese la oportunidad de pasar los cuestionarios justo al comenzar el Proyecto o de realizar entrevistas en los momentos iniciales, que hubiesen sido de gran ayuda en el Proyecto.

También, hubiese sido interesante poder analizar a los docentes en formación continua de los tres colegios que pertenecían al PID, pero la limitación de espacio y de tiempo que supone el TFM ha hecho que nos decantásemos por quedarnos con el CEIP Arcipreste de Hita y las maestras, al ser más asequible entrar en las aulas por la cercanía. Respecto al futuro de esta línea de trabajo, me gustaría que fuera la línea de investigación de mi Tesis Doctoral. Después de los cambios analizados hasta el momento y con las expectativas de que irán en aumento hasta llegar a transformar el contexto, entiendo que hacer un análisis desde el principio acerca de la transformación que ha sufrido un colegio a través de la I-A es una investigación interesante para la comunidad científica.

## CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 125-139. doi:10.1080/1360311032000158015
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Howes, A., Farrell, P., & Frankham, J. (2004). Investigación-acción: Una propuesta para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Cuadernos De Pedagogía*, 331, 54-59.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Apple, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- Apple, M. W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- Apple, M. W. (2002). *Educación "como dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Madrid: Paidós.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. doi:10.1080/01944366908977225
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Barba, J. J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el Prácticum. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 42, 177-190. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/download/articulo/233653.pdf>

- Barba, J. J. (2005). A quién educar y dónde educar en la escuela rural. Buscando respuestas en la educación para la dignidad, el autoconocimiento docente y en la elección de contenidos. *Cuadernos Pastopas*, 2, 48-54.
- Barba, J. J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria. Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Barba, J. J. (2008). La formación del maestro novel mediante la investigación-acción. El camino hacia la construcción de unas prácticas críticas y coherentes. In A. Gutiérrez Martín, & L. Torrego Egido (Eds.), *Participatory action research as a necessary practice for the twenty-first century society* (pp. 39-42). Manchester: Manchester Metropolitan University (CARN).
- Barba, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica*. Universidad de Valladolid). Retrieved from <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. En M. Díaz & A. Giráldez (Coords.). *La investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Barcelona: Graó.
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 78(27,3), 137-144.
- Barba, J.J., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- Barba, J. J., López Pastor, V., Manrique Arribas, J. C., Gea Fernández, J. M., & Monjas Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206.
- Barba, J. J., Martínez Scott, S., & Torrego Egido, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: Una experiencia en el grado de maestra de educación infantil. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu/index.php/REDU/article/view/310/pdf>

- Barba, J. J., Martín-Pérez, G., & Jiménez, J. L. (2012) El proceso de investigación como aprendizaje continuo docente. *En actas del XII Congreso de Actividades Físicas Cooperativas*. Valladolid: LaPeonza.
- Barba-Martín, R., Barba, J. J., & Gómez-Mayo, P. (2014). El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. *Revista Digital EmásF*, 29, 8-18. Recuperado de: [http://emasf.webcindario.com/El\\_papel\\_critico\\_y\\_reflesivo\\_del\\_profesorado\\_ante\\_el\\_aprendizaje\\_cooperativo.pdf](http://emasf.webcindario.com/El_papel_critico_y_reflesivo_del_profesorado_ante_el_aprendizaje_cooperativo.pdf)
- Barba, J. J., & González Calvo, G. (2013). Perseguir el sueño o caer en lo que existe: La socialización del maestro novel entre el habitus y la investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 137-144.
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de disability and society*. Madrid: Morata.
- Bell, L. ,& Day, C. (1991). *Managing professional development of teachers*. Milton Keynes: Open University.
- Berliner, D. C. (1988). Implications of studies of expertise in pedagogy for teacher education and evaluation. In New directions for teacher assessment. *Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference*. Princeton, NJ: Educational Testing Service
- Beyer, L. E., & Zeichner, K. M. (1990). La educación del profesorado en el contexto cultural: Más allá de la reproducción. En T. S. Popkewitz (coord.), *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica* (pp. 272-303). Valencia: Universitat de València.
- Blanco, R (2006). La equidad y la inclusión: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 4(3), 25-153.
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Bousquet, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista De Educación*, 221-222, 3-8.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409-422.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carro, L. (2000). La formación del profesorado en investigación educativa: una visión crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 15-32.
- Chomsky, N. (2007). In Macedo D. (Ed.), *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1990). Teacher research and research on teaching: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19(2), 2-11.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción: ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Comunidades de Aprendizaje. (12 04, 2013). Comunidades de Aprendizaje. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/>
- De la Rosa Moreno, L. (2003). *La soledad o los otros son normales si son como yo. Reflexiones a partir de la autobiografía de un profesor*. Morón (Sevilla): MCEP.
- Delval, J. (2002). Entrevista a Juan Delval. *Investigación en la Escuela*, 43, 71-80.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The discipline and practice of Qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devillard, M. J., Franzé, A., & Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Política y Sociedad*, 49(2), 353-369.
- Doyle, W. (1990). Themes in Teacher Education Research. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 3-24) New York, Macmillan.

- 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: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (1992). El diseño y desarrollo de planes de formación en un contexto de cambio educativo. En J. L. López-Yañez & J. M. Escudero, *Los desafíos y reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio* (pp. 383-418). Sevilla: Arquetipo ediciones.
- Escudero, J.M., & López, J. (1992). (Eds.). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla, Arquetipo.
- Escudero, J.M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*, 33, 127-142
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La pedagogía crítica: Una cuestión de política (y ética). En Á. Sicilia Camacho, & J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 159-175). Barcelona: INDE.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*, Madrid, Paidós
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Flecha R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de Experiencias en Educación*, 11, 11-20.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Freire, P. (1968/2007). *Pedagogía del oprimido* (16ª Edición ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristan, J. (2005). Las bases para la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Jornadas el Protagonismo del Profesorado: Experiencias de Aula y Propuestas para su Formación*.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Gómez, A., Puigvert, L., & Flecha, R. (2011). Critical communicative methodology: Informing real social transformation through research. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 235-245. doi:10.1177/1077800410397802
- Gómez, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la transformación social a través de la metodología comunicativa de investigación. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 36-57. doi:10.4471/qre.2012.02
- González Calvo, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de Educación Física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- González Calvo, G., & Barba, J. J. (2014). La identidad afectivo-personal de un docente y su reflejo en el desarrollo de la identidad profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 397-412
- Greenwood, D. J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research. social research for social change* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A. (1996). *Cultura, profesorado y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El futuro prometedor del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.



- Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1977). *Solving educational problems. the theory and reality of innovation in developing countries*. Geneve: UNESCO-OIE. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000297/029794eo.pdf>
- Hoffman, J., & Edwards, S. (1986). *Reality and reform in clinical teacher education*. New York: Random House
- Howes, A., Frankham, J., Ainscow, M., & Farrell, P. (2004). The action in action research: Mediating and developing inclusive intentions. *Educational Action Research, 12*(2), 239-258. doi:10.1080/09650790400200247
- Huberman, M. (1988). Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente. *XII Conferencia Anual De La ATEE*. Barcelona
- Imbernón Muñoz, F. (1989). La formación inicial y la formación permanente del profesorado. Dos etapas de un mismo proceso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6*, 487-499.
- Imbernón Muñoz, F. (1994). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Paidós.
- Imbernón Muñoz, F. (2007a). *Diez ideas clave: la formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Imbernón Muñoz, F. (2007b). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, Gobierno de España.
- Jorrín-Abellán, I M. (2006). *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de Caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.gsic.uva.es/wikis/ivanjo/images/8/8d/Tesisp.pdf>
- Kemmis, S. (1984). *Point by oint guide ti action research*. Victoria: Deakin University
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una Revisión Crítica del Pensamiento Docente*. Barcelona: Octaedro.

- Kirk, G. (1991). Criterios para el diseño curricular desde la perspectiva de la investigación/acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 35-43.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi: 10.111/j1540-4560.1946.tb02295.x
- Little, J. W., & McLaughlin, M. (1993) (Eds.). *Teachers' work. Individual, colleagues and contexts*, Chicago, Teacher College Press.
- Lomax, P. (1990). *Morning Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Lomax, P. (1995). Action research for professional practice. *British Journal of in Service Education*, 21(19), 1-9.
- López Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., Manrique Arribas, J. C., González Pascual, M., Aguilar Baeza, R., García Pérez, E., et al. (2005). Doce años de investigación-acción en educación física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 90, Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd90/investig.htm>
- López Pastor, V. M., Manrique Arribas, J. C., Monjas Aguado, R., & Gea Fernández, J. M. (2010). Formative assessment in project oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Teaching Learning Journal*, 9, 23-26. Recuperado de [http://repository-intralibrary.leedsmet.ac.uk/open\\_virtual\\_file\\_path/i5747n129244t/Formative%20Oassessment.pdf](http://repository-intralibrary.leedsmet.ac.uk/open_virtual_file_path/i5747n129244t/Formative%20Oassessment.pdf)
- López Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: Efectos y patologías generales en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria De Formación del Profesorado*, 51, 221-232.
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., & Manrique Arribas, J. C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: Seeking more

- collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170. doi:10.1080/09650792.2011.569190
- Liston, D. P., & Zeichner, K. M. (2003). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Little, J. W., & McLaughlin, M. W. (Eds.) (1993). *Teachers' work: individuals, colleagues, and Contexts*. New York: Teachers College Press.
- Marcelo García, C. (1989). *Introducción a la Formación del Profesorado. Teoría y Métodos*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Marcelo García, C. (1991). *Aprender a enseñar. Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*, Madrid, CIDE.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo García, C. (2002). La formación inicial y continua de los educadores. En C. E. Estado (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 161-194). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Marcelo García, C., & Estebaranz García, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas de Formación del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- Marcelo García, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- Marçal, L.M. (2012). La formación inicial de las educadores y de los educadores: profesores y profesoras. *Rizoma Freireano*, 12, 1-18.
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (4ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- McLaren, P., & Giroux, H. A. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes de una redefinición. En T. S. Popkewitz (Coord.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 244-271). Valencia: Universitat de Valencia.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata
- Molina, S. (2007) *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje par la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- Montero Mesa, M. L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación del profesorado. En A. Villa Sánchez (Coord.), *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 61-82). Bilbao: ICE.
- Moon, J. A. (2006). *Learning journals. A handbook for reflective practice and profesional development* (3a ed.). New York: Routledge Falmer
- Negrillo, C., & Iranzo, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13(1), 157-182.
- 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.
- ONU (16, 07, 2014). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Ovejero Bernal, A. (2004). Los test de inteligencia: Consecuencias de su aplicación. *Tabanque*, 18, 153-168.
- Pascual Sufrate, M. T., Ponce de León Elizondo, A., Goicoechea Gaona, M. Á., Torroba Santa María, M. T., & Fernández Armesto, M. L. (2010). *Prácticum: Orientaciones para el plan de prácticas de la diplomatura de maestro*. Logroño: Universidad de la Rioja.
- Pérez García, M. P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez Gómez, A. (1988). Autonomía y formación para la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 8-11.

- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 103-122.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Puertas Velarde, M. C. (2008). Relaciones interpersonales en los primeros años docentes, *Actas del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Racionero, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. Tesis Doctoral. University of Wisconsin-Madison.
- Roda Fernández, R. (2003). Socialización organizacional. En F. Gil Rodríguez y C. M. Alcover de la Hera (Coords.). *Introducción a la psicología de las organizaciones* (pp. 229-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez López, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué
- Rodríguez, H., Torrego, L., y Flecha, R., (2013). El modelo inclusivo en educación desde la investigación: coordenadas teóricas. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.) *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 13-85). Valladolid: Grupo Acoge
- Sántos-Fernandez, R., Carramolino-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 Egido, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia* (pp. 87- 92). Madrid: Wolter Kluvert España.
- Sarto, M.P., & Venegas, M. E. (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: INICO.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectiva desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43, 363-375.
- Sordé, T., y Ojala, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Signos*, 43, 377-391.
- Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Surbeck, E., Han, E., & Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48(6), 25-27. Recuperado de [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_199103\\_surbeck.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_199103_surbeck.pdf)
- Tabachnick, R., & Zeichner, K. (Eds.) (1991). *Issues and Practices in Inquiry Oriented teacher education*. London, Falmer Press.
- Torrego, L. (2012). La formación inicial de maestros y maestras en tiempos de zozobra. Una reflexión personal. *Rizoma Freireano*, 12, 19-29.
- UVa (20, 07, 2014). Grado en Educación Infantil de la Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/grados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Infantil-SG/>
- UVa (20, 07, 2014). Grado en Educación Primaria de la Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativa/grados/2.01.02.01.alfabetica/Grado-en-Educacion-Primaria-SG/>
- UVa (20, 06, 2013). Proyectos de Innovación Docente 2013-2014 de la Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://innovaciondocente.sitios.uva.es/?q=node/12>
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.
- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 11-15.

- Valls, R., Soler, M., y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS
- Van Manen, M. (1990/2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea books.
- Villasante, T. R., & Montañés, M. (2000). Algunos cambios de enfoque en ciencias sociales. En T. R. Villasante, M. Montañés & J. Martí (Coordss.), *La investigación social participativa* (pp. 13-28). Madrid: El Viejo Topo.
- Vonk, J. H. C. (1988). *Perspectives on the education and training of teachers*. Barcelona: Centro Unesco de Catalunya.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- Wiesenfeld, E. (2000). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2) Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002303>.
- Wanous, J. P.(1992). *Organizational entry: Recruitmtent, selection, orientation and socialization newcomers*. Massachussets: Addison-Wesley.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza Beraza, M. A. (1993). La formación en alternancia como respuesta a la relación teoría-práctica. Dilemas curriculares surgidos en la experiencia de los últimos años. En L. Montero Mesa & J. M. Vez Jeremías (Coords.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 131-150). Santiago de Compostela: Tórculo.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- Zeichner, K. M. (1993). El docente como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.
- Zeichner, K. M (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Zeichner, K. M., & Tabachnik, R. (1985). The development of teacher perspectives: Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for teaching*, 11(1), 1-25.

Zuber-Skerritt, O. (1992). *Action research in higher education. Examples and reflexions*. London: Kondon Page