

ESTUDIANTES

El aula de primaria como espacio de convivencia y aprendizaje: Una Investigación-Acción desde una perspectiva inclusiva

The primary classroom as a space for coexistence and learning: Action-Research from an inclusive perspective

José Serrano Barrientos*

Recibido: 12 de octubre de 2023 Aceptado: 30 de diciembre de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Serrano Barrientos, J. (2024). El aula de primaria como espacio de convivencia y aprendizaje: Una Investigación-Acción desde una perspectiva inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 91-115. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17755>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.17755>

RESUMEN

Este artículo expone los aspectos más relevantes de un Trabajo Fin de Grado que surgió durante el prácticum III.2 en la mención “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”. Este trabajo se elaboró con el propósito de transformar la convivencia y el aprendizaje en un aula de un centro de Educación Primaria. En este documento se muestra cómo, a raíz de la metodología Investigación-Acción podemos configurar los contextos mediante la detección de una preocupación temática para así poder llevar a cabo el diseño de prácticas educativas inclusivas y, al mismo tiempo, favorecer la formación del futuro docente. Este modelo de investigación abarca un proceso en forma de espiral, que pudiera ser infinito, en el que se entrelaza la cooperación con la reflexión, dándole un sentido a la práctica y a la teoría, constituyéndose como un instrumento de transformación cultural y social. A través del análisis e interpretación cualitativa se realizó una triangulación de métodos de recogida de información (cuestionario abierto, observación participativa, revisión de documentos y fotografía). Se expone como resultado la modificación del contexto-aula, llevando una metodología de proyectos de investigación favoreciendo que el aula sea un contexto inclusivo, mejorando las relaciones sociales del alumnado y posibilitando el desarrollo de sus capacidades. Además, se destaca como hallazgo la transformación del rol de docente especialista en Pedagogía Terapéutica.

Palabras clave: Investigación-Acción; Educación Inclusiva; Aprendizaje; Convivencia; Educación Primaria

ABSTRACT

This article presents the most relevant aspects of a bachelor’s Thesis that emerged during Practicum III.2 in the specialization of “Inclusive School and Attention to Diversity.” The purpose of this work was to transform coexistence and learning in a classroom of a Primary Education center. The document demonstrates how, through the Action Research methodology, we can shape contexts by identifying a thematic concern to carry out the design of inclusive educational practices and, at the same time, promote the training of future teachers. This research model encompasses a spiral process that could be infinite, intertwining cooperation with reflection,



*José Serrano Barrientos [0000-0001-9088-5815](https://orcid.org/0000-0001-9088-5815)

Universidad de Málaga (España)

serranobarrientosjose@gmail.com



giving meaning to practice and theory, constituting itself as an instrument of cultural and social transformation. Through qualitative analysis and interpretation, a triangulation of information collection methods was conducted (open questionnaire, participatory observation, document review, and photography). The result is presented as the modification of the classroom context, implementing a research project methodology to make the classroom an inclusive environment, improving students' social relationships, and enabling the development of their abilities. Additionally, the transformation of the role of the specialist teacher in Therapeutic Pedagogy is highlighted as a finding.

Keywords: Action research; Inclusive education; Learning; Coexistence; Primary Education

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de educación inclusiva como un camino a construir, nos hace atender a los múltiples elementos que componen la palabra educación, y analizar qué posibles barreras u oportunidades hemos de tener en cuenta para seguir avanzando. Es decir, se trata de construir una escuela inclusiva que valore las diferencias como una oportunidad enriquecedora y de aprendizaje. Al pensar la escuela con esta perspectiva, tenemos que analizar que, el foco del problema puede encontrarse a cómo se construye el currículum y las oportunidades de aprendizaje que se ofrece al alumnado. De modo que un currículum que pretende atender desde una perspectiva homogénea está destinado al fracaso (Gimeno Sacristán, 2011).

Es necesario redirigir la mirada hacia el contexto para favorecer la convivencia y hacer del aula un espacio democrático pues, para hallar una verdadera inclusión educativa en las aulas, es preciso un cambio cultural e ideológico que reconozca que todas las personas son competentes para aprender. No solo esto, sino que la escuela pública tiene que ser un espacio donde todos aprendan a convivir desde la diferencia, porque es lo más enriquecedor del ser humano: que somos iguales, pero a su vez distintos.

Cabe destacar que, esta investigación se produce a lo largo de un prácticum III.2, ya que comenzamos a observar que dentro del aula surgen dos modelos educativos diferentes (ordinario y especial) que provocan prácticas excluyentes. No obstante, no podemos hacer de la escuela un lugar deshumanizante dado que el ser humano es biológicamente cooperativo y necesita de los demás para poder seguir aprendiendo (Cortina, 2017). Entonces las prácticas educativas han de favorecer al desarrollo desde una visión social para que posteriormente se interiorice a nivel individual, es decir, es el aprendizaje quien antecede al desarrollo y no al revés (Vygotsky, 2012).

En esta línea se desarrolla el presente artículo, donde se expone que el foco de la investigación se encuentra relacionado con cómo influye la respuesta a la diversidad en la construcción del currículum y la convivencia en el aula. Por ello, en esta propuesta de metodología cualitativa se pone como objetivo conocer cómo es la convivencia en dicha aula, cómo influye el aprendizaje basado en proyectos de investigación en un contexto inclusivo en primaria y transformar el rol docente de la mención “Escuela inclusiva y Atención a la diversidad” desde nuestra propia práctica docente.

Seguidamente, se desglosa de manera exhaustiva el proceso y el diseño metodológico que se ha seguido. Además, a través de los resultados más relevantes que se extraen de la triangulación de los métodos de investigación, estos se ponen en discusión y análisis para esclarecer cuáles han sido sus conclusiones y los aprendizajes que han emergido durante este proceso.

2. MARCO TEÓRICO

Esta fundamentación teórica articula todo el marco de referencia sobre el que se sostiene la planificación de esta investigación cualitativa, construyéndose sobre estos pilares: el cuestionamiento de la cultura de la diversidad en el marco legislativo, el diagnóstico psicopedagógico y el sentido de la inteligencia, el análisis en relación con la atención a la diversidad desde una mirada terapéutica y la necesidad del cambio de paradigma en la educación.

- **Cultura de la diversidad en el marco legislativo**

Actualmente es de vital importancia seguir profundizando en lo referido a la cultura de la diversidad porque ha de existir una convivencia donde la diferencia sea apreciada como una oportunidad para enriquecernos. La escuela ha de ser aquel espacio donde estas diferencias convivan, desde varias dimensiones del ser humano, es decir, desde las autonomías, los lenguajes, la cognición y la afectividad. Por tanto, el reconocimiento de la diversidad provoca que el ser humano sea capaz de romper aquella homogeneización (López Melero et al., 2003) que se sigue perpetuando no solo en las aulas, sino en el resto de los contextos culturales y sociales.

Esa homogeneización cultural se sigue sosteniendo cuando, al observar el RD 157/2022, de 1 de marzo, concretamente en el artículo 17. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, se encomienda a las diferentes instituciones que establezcan “adaptaciones que se aparten significativamente de los criterios de evaluación y los contenidos del currículo”. Por tanto, el propio currículum escolar desarrolla una subcultura estableciendo subcategorías humanas que rechazan el valor democrático, ya que “no es posible una democracia en la que algunos ciudadanos sólo reciben las decisiones que otros han tomado” (Connell, 2006, p. 67). Realizar este tipo de adaptaciones para supuestamente flexibilizar y atender al alumnado implica desarrollar actos descomunales de desigualdades e injusticias sociales, dado que es la propia institución central quién juzga hasta dónde ha de aprender y el qué ha de aprender aquel alumnado censado en esta categoría. No solo inhabilitan el acceso al conocimiento, sino que incumplen con los derechos humanos debido a que, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura —UNESCO— (2020) “la inclusión en la educación consiste en velar porque cada educando se sienta valorado y respetado, y pueda disfrutar de un claro sentido de pertenencia” (p. 8). Esta situación que se sigue sosteniendo tanto social como legislativamente, provoca que el alumnado no sea respetado y no se sienta parte del grupo, que atienden desde la igualdad de oportunidades, se le da el derecho del acceso a la educación, pero no luchan por la calidad de estas prácticas. Por ello, esa igualdad ha de sustituirse como equidad de oportunidades (Dubet, 2006) en el que la co-construcción cultural se enfoque desde una perspectiva cooperativa y democrática.

- **El diagnóstico psicopedagógico y el sentido de la inteligencia.**

Si la atención solo está enfocada al supuesto déficit se rechaza la dignidad de la persona, pues este modelo educativo no protege y apoya la capacidad que puede tener la persona, sino que se ejerce una educación que no tiene un desarrollo real e infantiliza a aquellos y aquellas que la reciben (Nussbaum, 2012). De este modo, la preocupación no es por conocer a la persona, es decir, saber cómo piensa, se comunica, construye los valores, etc., sino que la única finalidad es el conocimiento del diagnóstico, normalmente desde un paradigma deficitario, que anula la esencia del ser humano, cuya etiqueta habla por él o ella.

Cuando el diagnóstico se supedita a la persona, provoca una modificación del contexto, pues las relaciones e interacciones que surgen en él repercuten directamente en ella y llega un momento que toda esta situación se va haciendo más difícil. Por consiguiente, se van entrelazando los hechos y las consecuencias, llegando a un punto en que no se puede discernir entre la causa y los supuestos efectos (Ovejero Bernal, 2003). Por esta razón, se ha de abandonar la ideología del determinismo biológico que aún se sostiene en nuestros días, ya que nadie niega que la carga genética tenga un valor, pero esta no es determinante, puesto que es el contexto quien posibilita el desarrollo de las capacidades naturales (López Melero, 2018; Mariño, 2012; Nussbaum 2012). La posibilidad del desarrollo que le otorgue el contexto es el respeto legítimo hacia la esencia del ser humano, ya que si se entiende la diferencia como un proceso provoca que se abandone esa creencia de que es una “cosa” inamovible (Vygotsky, 1997) que viene con una predeterminación.

Atendiendo a estas palabras podría carecer de sentido, cuando se habla de personas discapacitadas como si fuesen sujetos inacabados e imperfectos, en cambio, desde una mirada biológica no existen errores, ni discapacidades, sino que son en las relaciones humanas donde las personas diagnosticadas pasan a ser limitadas (Maturana, 1994). Todo este constructo social e ideológico se sigue sosteniendo por la gran vinculación y protagonismo que se le continúa dando a la relación aprendizaje-inteligencia.

Ahora bien, ¿qué se entiende por inteligencia?, francamente se siguen segregando y clasificando a las personas midiendo algo que no tiene una definición al uso, es decir, se pretende medir aquello que se desconoce (Angulo Rasco, 2020). Sin duda, esta acción desemboca directamente en la estandarización, pues, se plantean unos estándares que son “medidos, testados, examinados y revisitados; tienen no solo una enorme funcionalidad cuantitativa, sino que actúan como reglas por las que deberíamos o tendríamos que vivir” (Angulo Rasco, 2019, p. 19). Estos cánones determinan la supuesta capacidad que tenemos las personas de aprender, no solo eso, sino que pretenden dar una imagen de objetividad, cuando tras ellas existe una visión subjetiva, en vista de que solo creen en un modelo de persona que se encuentra dentro de ese abanico.

Este constructo social y cultural es el que mantiene el rechazo de la diferencia como valor que nos enriquece, dado que el diagnóstico de este es el que limita la posibilidad del desarrollo de la persona. Es más, este concepto tiene un trasfondo ideológico y político que se encarga de mantener y alinear una clasificación humana donde solo unos pocos tienen la libertad de poder avanzar (Ovejero Bernal, 2003; Gould, 1984). Si atendemos a todo el recorrido histórico que ha tenido la inteligencia hasta nuestros días, mantiene una vinculación con el supuesto saber academicista (Angulo Rasco, 2020), por tanto, todo este pensamiento repercute en la educación, concretamente, en la escuela.

- **Atención a la diversidad como medio terapéutico**

Es evidente la repercusión que todo lo anterior tiene a la existencia de una educación considerada ordinaria y otra de atención educativa especial. Este sesgo sobre qué entendemos por inteligencia y sobre todo qué entendemos por educación, repercute en el desarrollo de todo un conjunto social. Esto nace de las interrogantes que me planteé cuando apreciaba que el alumno diagnosticado que recibía adaptaciones curriculares estaba apartado del aula y la figura del especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) modificaba el contexto por completo, al entenderse

su escolarización entre ambas figuras. Por tanto, se ha de ofrecer un aprendizaje que preceda a su desarrollo desde una perspectiva cooperativa y no en solitario.

Además, tanto las adaptaciones como los centros específicos no generan un aprendizaje trascendente y significativo. Este modelo se focaliza en la individualización y en el trabajo mecánico e incesante en los procesos cognitivos, pero no en los metacognitivos, ni en el lenguaje, afectividad y autonomía, por lo que no desarrollan los procesos lógicos de pensamiento. Con ello se olvidan de los factores sociales que “actúan como una fuerza exterior <ajena>, que, mediante el uso de la constricción” (Vygotsky, 2020, p. 110) pueden modificar aquellas funciones naturales que evolucionan hacia unos procesos superiores. Así pues, un método centrado únicamente en aspectos concretos está destinado al fracaso porque atiende a estados evolutivos ya finalizados desechando el pensamiento abstracto y provocando una involución (Vygotsky, 2012) puesto que, si el aprendizaje se centra en estos aspectos, es ineficaz para el desarrollo del niño o de la niña.

Entonces, habría que cuestionarse si en los centros educativos actualmente favorecen o no al desarrollo, porque no podemos olvidar que los seres humanos somos seres sociales que precisamos estar en correspondencia con el ser de otros (Cortina, 2017; Maturana, 2019). En el momento que la escuela se convierte en un espacio donde el aprendizaje no surge socialmente y rechaza nuestro ser, se transforma en un lugar deshumanizador, desintegrando aquello que nos caracteriza como personas.

Todas estas confrontaciones emergen porque tras ellas existen múltiples discordancias entre los sistemas de creencias (políticos y culturales) que rechazan de manera incesante la neurobiología que nos interrelaciona (Iacobani, 2009). Es por este motivo, por el que la escuela tiene que ser aquel espacio que luche contra el sistema para así educar a una ciudadanía democrática y solidaria. No podemos culpabilizar y enfocarlo todo hacia una dirección —el alumnado—, cuando es el contexto y las relaciones sociales quienes hacen de las personas sean más o menos capaces (Vygotsky, 2012). Por tanto, cuando seamos conscientes de que el déficit y la dificultad lo sustenta el contexto del aula y los sistemas, se posibilitará el desarrollo de todas y cada una de las capacidades. Asimismo, forjar buenas relaciones sociales en el aula según Parages López y López Melero (2012) fomenta que la escuela no solo sea un lugar donde se adquiere cultura, sino también dónde se aprende a convivir en base a la participación, solidaridad y convivencia.

• Cambio de paradigma en la educación

Pero ¿cómo fomentamos un espacio humanizador y que respete la cultura de la diversidad? En él ha de emerger el principio de confianza, y es que, todas las personas son competentes para aprender, entendiendo esto como que todas deben tener aseguradas sus competencias y derechos a aprender (López Melero, 2018). Todo ello se consigue a través del diálogo y del conversar donde las relaciones entre alumnado y profesorado son de vital importancia para la construcción del conocimiento y la creación del aula como un espacio seguro y solidario. De este modo, el docente ha de abandonar ese rol de emisor de contenido (Freire, 2012) que deposita una educación bancaria que no resulta transgresora para el estudiantado, por el de un acompañante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es decir, ha de convertirse en aquel mediador cultural y cognitivo (Vygotsky, 2012) que enfoque la educación desde una perspectiva co-constructivista social en el que se creen “puentes cognitivos entre el alumnado y el material de aprendizaje,

podemos considerarlo como el conjunto de capacidades específicas que se ponen en juego en esas interacciones y que se relacionan con contextos específicos de acción” (López Melero, 2018, p. 55). Centrar pues, la formación del currículum de manera cooperativa, debido a que el “objetivo es construir juntos tal herramienta, será relativamente fácil para cada uno saber adónde se dirige la atención del otro porque el centro de atención es el mismo para los dos” (Tomasello, 2010, p. 89) asumiendo responsabilidades y autonomías éticas y morales.

Todo esto tiene que ir acompañado por una metodología que favorezca la transformación de la convivencia para construir un contexto inclusivo. De este modo, los proyectos de investigación tienen una posición de indagación y búsqueda constante (López Melero, 2018) que entiende el aprendizaje como una construcción social del conocimiento. Los grupos que se formen para el proyecto han de ser lo más heterogéneo posible, puesto que es gracias al debate dialógico (Freire, 1993) y con la compañía del docente como mediador lo que ayuda a que el alumnado llegue a un consenso. Los roles del grupo se asumen desde una perspectiva de mejora, hecho que provoca que se produzca lo que Vygotsky (1997) denomina compensación. Es decir, los sujetos con sus peculiaridades y diferencias trabajan cooperativamente para alcanzar un objetivo común que les ayude a superar las posibles dificultades o necesidades. Todo este proceso se consigue gracias a las diferentes fases de esta estrategia didáctica que son: asamblea inicial, planificación, acción y asamblea final (López Melero, 2018).

En definitiva, la cultura de la diversidad como práctica de libertad y justicia social ha de transgredir a los aspectos culturales y sociales hegemónicos que vivimos actualmente, dado que la diferencia va mucho más allá del diagnóstico. Por tanto, sería necesario que se replanteasen las concepciones acerca de los valores democráticos y de justicia social porque “a nuestro juicio, una educación a la altura del siglo XXI tiene por tarea formar a personas de su tiempo, de su lugar concreto, y abiertas al mundo” (Cortina, 2017, p. 168) que comiencen a ver a las personas por ser personas y no por la peculiaridad cognitiva, lingüística, afectiva y/o autónoma, ya que si se sigue focalizando la mirada hacia ese horizonte se continuará perpetuando las limitaciones e injusticias deshumanizantes que hoy en día afloran. Asimismo, la educación tiene un protagonismo fundamental en cuanto a las transformaciones sociales (Dewey, 1922), por esta razón se siguen apreciando prácticas excluyentes sostenidas por el propio currículum. Así pues, para poder construir una sociedad democrática, crítica y justa se ha de realizar una reforma educativa total (Goodman, 2001) que luche por la abolición del individualismo y la competitividad y que no quede exenta de los contextos políticos, históricos, sociales y culturales.

3. FOCO Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

El fin de esta investigación se centra en transformar el contexto de un aula de primaria y generar espacios de convivencia y aprendizaje que favorezcan a la inclusión, a través de la estrategia didáctica de proyecto investigación y teniendo en consideración una nueva mirada y actuación de la figura del especialista de Pedagogía Terapéutica (PT) diferente a la tradicional.

Por tanto, el foco de la investigación se encuentra relacionado a cómo influye la respuesta a la diversidad en la construcción del currículum y la convivencia en el aula. Todo esto se debe a que durante las prácticas en el prácticum III.2 apreciábamos cómo influía esto en la configuración del

contexto del aula, ya que las estrategias para la atención estaban centradas en el aula de apoyo a la integración o dentro del aula ordinaria, pero desde un enfoque individualista y excluyente.

Todas estas vivencias hacían que formulásemos interrogantes investigadores que nos permitían no perder el rumbo de aquello que pretendíamos, siendo estas: ¿Qué estrategias metodológicas favorecen un contexto inclusivo?; ¿Cómo afectan las relaciones (alumnado-profesorado, alumnado-alumnado) en la convivencia dentro del aula?; y; ¿Cómo podemos tratar la diferencia como un valor enriquecedor?

Referente a los objetivos específicos, estos han de estar en coherencia con el foco de investigación, siendo los siguientes:

- Conocer y comprender cómo se establece la convivencia en el aula de 4º de primaria.
- Conocer cómo influye el aprendizaje basado en proyectos de investigación en la construcción de un contexto inclusivo en un aula de primaria.
- Transformar el rol de la figura del docente especialista en la mención de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” desde nuestra propia práctica docente.

4. DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO Y EL PROCESO METODOLÓGICO

4.1. Contextualización de la investigación

Esta investigación se ha dado a lo largo del prácticum III.2 del Grado de Educación Primaria en la mención “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” en un centro público de la ciudad de Málaga en el periodo del 9 de enero hasta el 13 de febrero de 2023. Concretamente, se realizó en el aula de cuarto de primaria (2º ciclo) con una ratio de 24 alumnos y alumnas. Dentro de ella, se realizaban dos tipos de prácticas educativas que promovían actos excluyentes que se asemejaban a la integración y que influían en la convivencia del aula. Por ello, fue necesario cambiar el rol del especialista en pedagogía terapéutica por un mediador y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cambio provocaba una transformación en el contexto-aula, dado que nuestra intervención autónoma iba a realizarse con todo el grupo y no únicamente con el alumnado diagnosticado. Los sustentos normativos fueron la Orden de 15 de mayo de 2021 que expone en el *artículo 27 Medidas generales de atención a la diversidad y a las diferencias individuales* que indica que puede realizarse el “b) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula” y con “g) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, [...] y aprendizaje por Proyectos”, contribuyendo a la construcción de un aula democrática exenta de injusticias y desigualdades.

4.2. Proceso Metodológico

Este proceso metodológico se sustenta en la transformación de los contextos desde la propia práctica, debido a que según Kemmis y McTaggart (1988) la Investigación-Acción (I-A) “es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas” (p. 9). Ello se ajusta a aquello que pretendía la investigación, es decir, implica un compromiso

con la acción, de cambio hacia la mejora del hacer docente. Esta ha de estar fundamentada en la evidencia, dado que los datos que se van extrayendo y analizando, han de ser cuestionados con otras fuentes de información académica y científica (Fernández y Johnson, 2015). Es también una investigación formativa, dado que adentrarnos en ese proceso de indagación introspectiva hace que la figura del docente se configure como un ser inacabado, puesto que cada uno de los aprendizajes lo sitúa en el inicio de otro, haciendo de la docencia un mundo reflexivo, crítico y coherente con aquello que se pretende. Es decir, generando procesos de enseñanza-aprendizaje por y para la práctica (Bausela, 2004) que fomenten y enriquece los cambios en la construcción del conocimiento y en la práctica docente.

Un aspecto que considerar es que esta metodología no solo se enfoca en una recogida de datos para su posterior análisis, lo que desembocaría directamente en la generalización, sino que se trata de respetar, reconocer, apreciar y comprender una situación compleja que se crea alrededor de las posibilidades culturales y cognitivas de todas las personas, para que todos los agentes educativos comiencen a comprender y convertirse en los verdaderos protagonistas de la investigación (López Melero, s.f.) y convertir la comunidad en un espacio crítico permanente.

Ante esta situación, el modelo de investigación no solo se preocupa por aquello que sucede en los contextos (escuela y aula), sino que va más allá, en el sentido de que favorece al desarrollo de un sistema educativo que se sustente en el respeto de la diversidad, en la cooperación y la justicia social, para así educar desde la libertad.

Asimismo, desde este enfoque emana diversas acciones que intentan anunciar, adelantar y promover cambios desde una visión más amplia de las relaciones que representan a nuestra cultura y sociedad (Kemmis y McTaggart, 1988). Es este el motivo por el que los cambios no se pueden producir de manera individual (Elliot, 2000), sino que se ha de cuestionar y reflexionar críticamente la cuestión educativa que se ha de tratar. Así pues, al relacionarse con acciones colectivas y culturales respecto a la mejora educativa, podríamos decir que este modelo de investigación tiene una mirada hacia el cambio, que engloba la configuración individual y colectiva de las identidades culturales. Produciéndose según Kemmis y McTaggart (1988) una serie de cambios en el lenguaje, en las relaciones sociales que construyen la educación y una transformación en las actividades de esta como parte de la vida social e histórica siendo necesario una modificación en lo educativo y administrativo.

Teniendo en cuenta lo que conlleva este enfoque metodológico, se ha de tener claro que estos cambios se interrelacionan entre sí, es decir, que la modificación de algunos de ellos precisará que en los demás también se produzca. Como bien se aprecia, estos precisan de las relaciones que se ejercen dentro del contexto educativo siendo esta la razón por la que en este proceso de investigación se llevó a cabo una triangulación entre el docente en formación, alumnado y tutoras.

4.3. Fases de la I-A

La consecución de las fases se ha de tomar como un proceso a construir abierto a cualquier tipo de circunstancias y no como un acontecimiento que se aplica para resolver una situación problemática aislada. Si contemplamos la Ilustración 1, podemos observar el procedimiento seguido en la investigación.

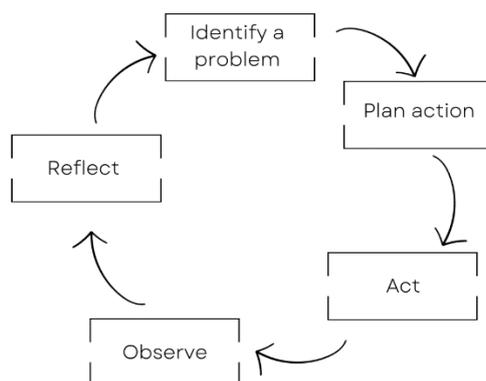


Ilustración 1. Ciclo de la Investigación-Acción según Kemmis y McTaggart. **Fuente:** Elaboración propia.

Las fases que ha recorrido la investigación toman como referente el modelo de I-A de Kemmis y McTaggart (1988). Se trata de un proceso cíclico y continuo, dado que al finalizar la “fase de reflexión” surge la detección de nuevas necesidades iniciándose nuevamente el proceso. Por tanto, las fases que ha recorrido la investigación toman como referente el modelo de I-A de Kemmis y McTaggart (1988).

1. Detección de Necesidades

Esta fase consiste en la detección de una situación problemática o una cuestión educativa. En ella, según Kemmis y McTaggart (1988) los diferentes agentes comparten las inquietudes y preocupaciones para comenzar a dialogar sobre aquello que podría hacerse. De este modo, surge una preocupación temática que “define el área sustantiva en la que el grupo decide centrar su estrategia de mejora” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 14) para analizar la naturaleza de esta y así modificar el contexto. Como se puede apreciar, no consiste en aplicar un método para mejorar algo, sino cuestionarse qué está sucediendo para introducirse en los siguientes aspectos fundamentales de la Investigación-Acción.

Esto último es la necesidad que surgió en las prácticas, detectar y formular la naturaleza problemática de una preocupación educativa específica, pues la temática de nuestra investigación aparece cuando al entrar en el aula de 4º de primaria observé que la mayoría del alumnado diagnosticado era atendido fuera de clase y/o con una atención individualizada centrada únicamente en el supuesto déficit. Al darse esta situación, veía que no todo el estudiantado, con o sin diagnóstico, no era atendido como correspondía, debido a que las estrategias metodológicas que se llevaban a cabo tenían un enfoque individualista repercutiendo en las relaciones sociales entre el alumnado-alumnado y profesorado-alumnado.

2. Planificación

Una vez llegado a este punto, se elabora un plan organizado que adelante la acción, es decir, debe focalizarse en lo que se pretende alcanzar (Kemmis y McTaggart, 1988). Para estos autores esta

fase consiste en preguntarse ¿Qué debe hacerse?, en el que los agentes han de plantearse cuáles son sus posibilidades y limitaciones para poder cambiar el contexto educativo e incluso replantearse qué valores sociales y éticos son los que sustentan sus prácticas.

En este instante, tuve que reconocer cuáles eran nuestras restricciones como maestro en formación, dado que no podía transformar por completo lo que acontecía en el aula y en el centro en el periodo de prácticas establecido por la institución universitaria. Una vez que asumimos nuestras limitaciones, tuve que replantearme lo que Kemmis y McTaggart (1988) reconocen como decisión estratégica, tratándose de “una decisión práctica acerca de dónde hay que actuar para producir el efecto más poderoso posible” (p. 86) desde un enfoque estratégico y metodológico. Asimismo, organizamos nuestra intervención docente, en la semana del 16 de enero de 2023, con una estrecha vinculación con este modelo de investigación, ya que el diseño de nuestra propuesta se trataba de un Aprendizaje Basado en Proyectos. Este modelo educativo nace a raíz de una situación problemática que le concierne a todo el grupo-clase (Kilpatrick, 1918) coincidiendo con la fase de detección de necesidades y donde a su vez, el alumnado realizó la planificación, acción y evaluación final, sobre todo el proceso de investigación.

3. Acción

Se trata de llevar a cabo el plan que se ha organizado desde una perspectiva controlada y premeditada, pero Kemmis y McTaggart (1988) apoyan que esta tiene que tener una mirada reflexiva sobre la práctica que esté fundamentada críticamente. Es en este punto donde nuestra puesta en práctica coincide con el desarrollo de nuestra intervención docente, la cual no estaba cerrada y controlada por diferentes planes, sino que “la acción es, pues, fluida y dinámica y exige decisiones instantáneas” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 18) en cuanto al cuestionamiento de qué se debe hacer.

Todo este proceso de actuación lleva un control y registro a través de una observación en la que se ha de recoger información crítica que posteriormente será la base de la reflexión, es decir, es lo que se conoce como “pensar hacia adelante” (Kemmis y McTaggart, 1988). A lo largo de toda nuestra propuesta de intervención autónoma se realizó una observación de la acción docente. Esta se recogió a través del diario de campo, dónde se reflejaban nuestras reflexiones y las aportaciones de nuestra tutora de práctica. Además, se grabaron vídeos de las diferentes sesiones del proyecto de investigación que se analizaron junto con la tutora académica. Albergar todos estos instrumentos ayudó que se tuviese un registro exhaustivo de todo el proceso, y así, obtener los propósitos que se pretendían desde un sentido fiable y crítico en cuanto a la introspección de la misma y lograr con lo requerido en la reflexión.

Como se puede apreciar la observación y recogida de datos tiene un valor sustancial en la acción. No obstante, no podemos olvidar esa triangulación que surgió entre docente en formación-tutora de práctica-tutora académica, debido a que esta sinergia aportó que los datos fueran analizados y contrastados desde diferentes miradas, dado que según Sagor (2000) nos aporta una base argumental compleja mejorando su validez y credibilidad de los posibles resultados encontrados. No solo esto, sino que con el transcurso de las diferentes sesiones impulsó que la toma de decisiones instantáneas estuviera abiertas al cambio. Esta fase tuvo lugar entre el 31 de enero de 2023 y el 10 de febrero de 2023, ambos inclusive.

4. Reflexión y análisis de los datos recogidos

La reflexión recuerda la acción según haya quedado registrada en los materiales de observación (Kemmis y McTaggart, 1988). A su vez, esta sigue siendo un elemento activo debido a que “pretende hallar el sentido de los procesos, los problemas y las restricciones que se han manifestado en la acción estratégica” (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 19). En la que se toman en cuenta los diferentes enfoques de los agentes que intervienen en la I-A conduciendo a una (re)construcción de la naturaleza de la preocupación temática y ofrece un sustento para el plan revisado (Ferrance, 2000.)

Realmente se establece un “diálogo” entre los elementos que se han ido describiendo en los diferentes artefactos para poder discernir entre lo que sucedía y lo que se ha llevado a cabo, es decir, transitar desde las necesidades hasta la acción y, cuestión más vital aún, pues para Kemmis y McTaggart (1988) te permite identificar qué aspectos son posibles ahora en ese contexto, tanto individual como colectivamente.

Es a raíz de estos argumentos, cuando nace la necesidad de atender a las tenido en cuenta categorías previas: convivencia en 4º, la puesta en práctica de la metodología de investigación y el rol de la figura del especialista por los que en esta fase se organizó la información a partir de categorías que iban surgiendo en el proceso de investigación (categorías emergentes) y se realizó una triangulación entre las fuentes de los métodos de recogida para el análisis. Se tuvieron en cuenta las diferentes perspectivas que se dieron entre los agentes, dado que, gracias a la fragmentación de los vídeos, entrevistas, fotografías y revisión de documentación, se pudo dar un sentido a los datos para así poder narrar la historia que aconteció (Simons, 2011). Una vez analizado, descrito e interpretado las diferentes conclusiones de la preocupación temática, se valoraron las posibles mejoras acerca de la acción y los aprendizajes que se produjeron, dándose un paso hacia el proceso de espiral (Kemmis y McTaggart, 1988) en la I-A, que te sitúa en la “Replanificación” surgiendo nuevas interrogantes.

4.4. Cuestiones éticas

Independientemente de la naturaleza y del tipo de investigación, las cuestiones éticas se tienen que tomar en consideración para que los participantes e investigadores establezcan relaciones desde la confianza, el respeto y la integridad de ambas figuras (Simons, 2011). Este trabajo siempre tuvo en cuenta la seguridad de todos los agentes y el derecho al anonimato. De este modo, se firmó un documento de confidencialidad por parte de la Universidad de Málaga y el centro de prácticas. Además, todos el material audiovisual e incluso el cuestionario reservaron sus identidades y en ambas ocasiones se pidió permiso para poder llevarla a cabo. No solo con esto, sino que los vídeos realizados no han sido publicados en ninguna plataforma, ya que de manera oral con la directora del centro nos pusimos de acuerdo en que estas herramientas no serían públicas y que únicamente iban a ser material de análisis e interpretación para la investigación.

Estos enfoques se llevaron a cabo desde una perspectiva democrática de la ética, así que se tuvo en cuenta a lo largo de todo el prácticuma III.2 de la mención “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad” del Grado de Educación Primaria.

4.5. Métodos de recogida de información

Cuestionario abierto

En él se pretendió encontrar información u opiniones a través de las palabras de las personas que están respondiendo (Kemmis y McTaggart, 1988). Además, este modelo “no presencial” fomenta que en las diferentes cuestiones se pueda reflexionar con detenimiento y expresarse sin complacer al entrevistador (Simons, 2011). No solo le otorga una cierta libertad, sino que “acrecienta la exactitud y validez de la exposición” (Simons, 2011, p. 79) para su posterior análisis e interpretación. Al tratarse de respuestas escritas, las cuestiones tienen que estar bien elaboradas para que no se dé pie a la ambigüedad (Kemmis y McTaggart, 1988), por ello, cuanto más restringido sea el abanico de temas tratados, mayor será la calidad de la información.

Son por estas razones por las se realizó un Cuestionario Abierto, para intentar abordar la percepción que tenía la directora del centro y la especialista en Pedagogía Terapéutica, acerca de la educación inclusiva y el protagonismo que cobra en el RD 157/122 (1 de marzo). Asimismo, fue una estrategia útil y eficaz, puesto que el tiempo del prácticum III.2 era reducido y precisaba de la recolección de información para poder seguir con el proceso de investigación. A su vez, el realizarlo de este modo permitió que las diferentes respuestas fuesen más profundas y reflexivas por parte de las encuestadas, ya que suele ser un tema que puede desembocar en la confrontación por el sustento ideológico e histórico cultural que se posee.

Observación participativa

La observación nos permite formar una idea íntegra del contexto, creando una concepción del escenario que no se alcanza únicamente dialogando con las personas (Simons, 2011). Asimismo, cobró un sentido claro dentro del proceso de investigación, debido a que se pudo conocer las normas, los valores y los vínculos sociales que se encontraban establecidos en el aula. Por tanto, la pretensión de dicha observación era la de apreciar cómo se formaba la convivencia entre los diferentes agentes educativos, así como, analizar las diferentes prácticas educativas que se llevaban a cabo tanto dentro como fuera del aula.

Todo este recorrido tuvo un hilo conductor, dado que observar lo que acontecía en clase con lo reflejado en el cuestionario abierto, hizo que se obtuvieran una interpretación cruzada conseguidas en las entrevistas (Simons, 2011). Además, realizarla de este modo hizo que la observación tuviera un enfoque directo y continuo desde adentro (Retegui, 2020), ya que según Guber (2008) “la ‘participación’ pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a ‘estar adentro’ de la sociedad estudiada” (p. 109) para formar parte de lo que sucede. Por ende, tiene dos miradas, una contextualizar y detectar las necesidades; y otra reflexionar sobre las propias prácticas en tercera persona y en el video. Este último, sirvió para registrar las diferentes observaciones realizadas en el aula y pasar a su análisis. No solo con esto, sino que “su principal virtud es que nos puede llevar más allá del mundo hablado” (Simons, 2011, p. 94) y abarcar un registro más exhaustivo

En definitiva, la observación se realizó a lo largo de todo el proceso de investigación, es decir, transcurrió desde el 9 de enero hasta el 10 de febrero de 2023, ambos inclusive.

Revisión de documentos

Atendiendo al modelo de I-A, la revisión de documentos cobra un valor relevante (Kemmis y McTaggart, 1988; Simons, 2011), puesto que sumergirse y reflexionar sobre ellos te dan una información bastante útil para intentar responder a diversas preguntas y a su vez, conocer el contexto educativo y socioeconómico del centro. Al estudiar qué es lo que sucedía en esta clase de 4º se tuvo la necesidad de revisar el Plan de Centro para conocer en profundidad aquellos aspectos y/o fines que se marcaban en cuanto a las relaciones sociales y las prácticas inclusivas. Es decir, interpretar estos datos fue de una suma importancia, debido a que lo que ocurre en el aula “puede estar estrechamente vinculado a la cultura de las instituciones cuyas políticas éstas representan” (Simons, 2011, p. 97) para poder comprender cómo se lleva la práctica y si lo redactado en este documento se alejaba o se acercaba a la realidad que acontecía. Todo esto se realizó entre el 9 de enero hasta 10 de febrero de 2023.

Fotografía

La fotografía se empleó como una herramienta de recogida de información que fue útil para registrar momentos específicos (Kemmis y McTaggart, 1988) tanto de una actividad de clase como para registrar las diferentes identidades de las aulas. Por esta razón, este material tuvo una doble función en la investigación, debido a que, la primera función permitió que se pudieran analizar e interpretar cómo se construía el contexto de clase y cómo podían configurar las relaciones sociales y las prácticas educativas. No solo del aula de 4º de primaria, también para averiguar el significado del aula de apoyo a la integración y cómo se construía el currículum. La segunda función, es que se realizaban con la pretensión de registrar aquello que iba sucediendo a lo largo de las diferentes sesiones, para obtener más evidencias sobre la evolución del alumnado a lo largo del proyecto. Toda esta recopilación de fotografías tuvo lugar durante todo el periodo del prácticum III.2 desde el 9 de enero hasta el 10 de febrero de 2023.

Diario de campo

El diario de campo es un instrumento donde se registran las anécdotas, acontecimientos, reflexiones, emociones que emergen o tienen lugar a lo largo de una investigación. Por ello, ha sido aquel documento donde se ha podido reflejar los pensamientos, inquietudes, debilidades y fortalezas de la actuación como docente e investigador. Este ha sido el sentido y la importancia de este instrumento empleado desde el 9 de enero hasta el 10 de febrero de 2023.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS MÁS RELEVANTES

Los resultados giran en torno a una serie de categorías previas que son: 1. La convivencia en un aula de 4to de primaria; 2. La puesta en práctica de la metodología por proyectos de investigación en la construcción de un contexto inclusivo en un aula de primaria, y; 3, El rol de la figura del docente especialista en la mención de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”. Todas estas categorías previas nacen de los objetivos que se propusieron para dar respuesta a la preocupación temática siendo necesario el análisis de la triangulación entre los métodos de recogida de información, así como, una narrativa entre los resultados y fundamentos teóricos que avalen

la consecución de estos. Sin embargo, en la primera categoría previa surge una categoría emergente que es la “reconstrucción del aula como espacio democrático”.

Convivencia en un aula de 4to de primaria

Al llegar al aula apreciamos que los alumnos y las alumnas estaban sentados en pequeños grupos, pero esta organización del espacio no estaba configurada realmente para la construcción del conocimiento. Es decir, aunque se tuviese la percepción de que la clase era cooperativa y democrática, realmente el aprendizaje en su mayoría era individual y el conocimiento estaba sesgado por las diferentes asignaturas. Aspecto que nos llamaba la atención, dado que al consultar el Plan de Centro (2023), en referencia a la organización de las actividades, exponen como objetivo “trabajar con metodologías activas, que desarrollen la creatividad, la expresión, el razonamiento, etc. y que impliquen relaciones de grupos y trabajos cooperativos” (p. 34). Al no darse esto, el alumnado de manera diaria tenía conflictos internos en los pequeños grupos y con el gran grupo clase. Esta objeción, se puede apreciar cuando al consultar nuestro diario de campo el día de 10 de enero de 2023 indicaba que:

Es en ese momento cuando he pensado que ese es uno de los verdaderos motivos por el cual el nivel de conflicto no disminuye, ya que, si el alumnado no empieza a cooperar, a respetarse y a valorarse como grupo, no se hallará nunca una solución (Diario de campo, 10 de febrero de 2023, portafolio virtual)

es que, debemos tener en cuenta, que todo lo que hace el ser humano nace de las conversaciones cotidianas —de vida— que se entrelazan con el lenguaje (Maturana, 2019) estando inmerso en nuestro ser. Entonces, esta organización del aula en pequeños grupos tenía la pretensión para que el contexto social propiciara la construcción del conocimiento. No obstante, el diálogo no estaba preestablecido para que el alumnado se conociese, puesto que dentro de esta clase había una alumna llamada Julia que no empleaba el lenguaje oral para comunicarse con los demás y al no tener diagnóstico parecía que no había necesidad de modificar el aula y el método de trabajo. Esta situación desembocaba en que:

“los chicos y chicas de 4ª tienen que empezar a darse cuenta de que en su clase son 25 y no 24, y que la voz de Julia es igual de importante que la de todos[...] Es inevitable que para que se produzca el aprendizaje hemos de conocernos todos y todas” (Diario de campo, 17 de enero de 2023, portafolio virtual).

Por ello, en el momento que una alumna no tiene un reconocimiento dentro del aula, provoca que las relaciones entre ellos sean deficitarias, ya que al no estar reconocida se anula la confianza por el que todas las personas son competentes para aprender, y sin olvidar que “hablar de convivencia es hablar de educación y para mí ésta supone un proceso de humanización y, por tanto, lleva implícito el respeto y la participación” (López Melero, 2012, p. 137). A ello se une, que no parece haber consciencia de que el aprendizaje es un hecho social (Vygotsky, 2012) que necesitamos de los demás para poder seguir (re)construyendo el conocimiento conjuntamente.

Ahora bien, en cuanto al establecimiento y cumplimiento de normas, el alumnado tenía asociado una responsabilidad para la función del gran grupo (otorgadas por orden de lista), pero

dentro de los grupos heterogéneos no existía un consenso de roles a desempeñar, sino que cada uno de ellos acogía el que mejor “sabía hacer”. A nuestro parecer, esto se encuentra enlazado con lo anteriormente dicho, y es que, en el vídeo de la fase de Planificación, una alumna en asamblea dijo en referencia a coger el rol de coordinadora que ella quería asumirlo.

“para seguir practicando [...], y siempre lo realizo más o menos en mi grupo” (Planificación, 2023, 4m16s).

Si el alumno o la alumna siempre ejerce ese rol y por lo que iba observando lo realizaba con soltura, entonces, en esa aula no se trabajaba asumiendo la responsabilidad como objetivo para aprender (López Melero, 2018). Es ahí donde surgieron numerosos conflictos, debido a que no se comprendía por qué era necesario cambiar esa perspectiva e intentar dejar que el resto de los compañeros y compañeras pudieran también experimentar esa responsabilidad y no solo eso, sino modificar la idea de que no se trata unir individualidades, sino que es a través de la cooperación donde todas las personas aprendemos de las otras y nos necesitamos mutuamente para seguir desarrollándonos.

En ello, es imprescindible el papel que desempeña el profesorado en la construcción de un aula democrática, en relaciones con el alumnado y entre las propias docentes. Deteniéndonos a reflexionar en lo acontecido, nos damos cuenta de que, la distribución del aula no acompañaba a la convivencia e influía en la comunicación y conocimiento del grupo. Prácticamente el alumnado diagnosticado se encontraba reunido en diversos grupos y eran dependientes de la maestra, provocando que el aula de 4º estuviera sesgada entre aquel alumnado con diagnóstico y sin diagnóstico, pues la relación alumnado-profesorado estaba establecida a que la docente depositaba una respuesta para todos sus interrogantes sin dejar espacio a la reflexión e investigación. En consecuencia, cuando el conocimiento se “vierte” no se convierte en algo significativo y relevante, ya que el docente ha de acoger ese rol de acompañante en los procesos de enseñanza aprendizaje (Vygotsky, 2012; López Melero, 2018), convirtiéndose en un mediador cognitivo y cultural.

Tomando todo esto en consideración, como se puede apreciar a través de esta categoría previa nació una categoría emergente que fue “la reconstrucción del aula como espacio democrático”. Sin embargo, hablar de convivencia es sumergirse en las relaciones sociales y cómo estas se tienen en cuenta a la hora de planificar el aprendizaje. Por tanto, todas y cada una de ellas se encuentran conectadas, debido a que surgen a partir de intentar mejorar la convivencia. De este modo, tuvimos la necesidad de modificar el espacio del aula para convertirla en un lugar democrático en el que los aprendizajes nacieran de los intereses e inquietudes del alumnado, puesto que tenerlo en cuenta “muestra una vez más que la importancia de la enseñanza escolar radica no solo en la adquisición directa de los conocimientos, sino también en las nuevas motivaciones distanciadas de la práctica inmediata” (Luria, 1987, p. 157) siendo necesario modificar completamente el contexto para mejorar los vínculos sociales. Es decir, como se aprecia en la Ilustración 2, todo lo que ocurrió en el aula lo consensuamos y argumentamos para poder llevarlo a cabo.



Ilustración 2. 1ª sesión de asamblea ¿Qué queremos saber?
Fuente: Elaboración propia.

Realizar esta reconstrucción obtuvo buenos resultados. El emplear las asambleas como estrategia didáctica hizo que el aula se convirtiera en un espacio dónde pensar cooperativamente a raíz del conversar y el diálogo era necesario para convivir desde la diferencia y en el que tanto alumnado como profesorado aprendemos conjuntamente (Soler García et al., 2018). Como se puede apreciar, no solo se modificaron la característica física de la clase, sino que la relación alumnado-profesorado cambió, ya que, al incluirme dentro de la asamblea, esta relación acogió una forma horizontal. Nuestra figura como docente tuvo que cambiar para poder mejorar dicha relación, porque a nuestro parecer, el maestro se tiene que comprometer generando la necesidad de que todas las personas han de aportar y asumir responsabilidades (Hooks, 2021), para así desarrollar aquello que defendía Esteve (2010) cuando exponía que “las normas se respetan no por una vigilancia externa, sino porque se han interiorizado y aceptado” (p. 145) y esto se asumió con el compromiso que mostró el grupo para llevar a cabo el proyecto de investigación.

Respecto a las relaciones entre el alumnado, todo esto condujo a que mejoraran, puesto que las responsabilidades de los pequeños grupos se comenzaron a establecer y asumir a través del consenso y teniendo como norma que se asume dicha responsabilidad como un aprendizaje específico. Realizar esto, hizo que progresaran las relaciones entre ellos y ellas, como queda reflejado en nuestro diario de campo

“Creo que el que se hayan establecido los roles de manera heterogénea y tomándolo como una dificultad a superar ha hecho que la motivación y el compromiso se incrementara” (Diario de campo, 2 de febrero de 2023, portafolio virtual).

Además, esta actuación se vio reforzada cuando dialogamos con nuestra tutora de prácticas sobre qué le habían parecido las primeras asambleas, argumentando que nunca había visto una participación tan activa, sobre todo en cuanto al alumnado diagnosticado. Esto nos hizo ver que estos resultados conducían al cumplimiento de nuestros objetivos porque lo verdaderamente relevante es la reflexión que debemos de hacernos en relación al conflicto cognitivo-cultural que se produce cuando el alumnado toma conciencia de cómo aprendemos y qué hacen falta interrogantes en los que investigar con la ayuda del otro y la otra (Salazar Nogueira et al., 2018), tal y como ocurrió con Julia quien comenzó a formar parte del aprendizaje que surgía en el aula, como se muestra en la Ilustración 3.



Ilustración 3. Aprendemos Conjuntamente.
Fuente: Elaboración propia.

La puesta en práctica de la metodología de proyectos de investigación en la construcción de un contexto inclusivo en un aula de primaria

Comprender y analizar cómo se conforma la convivencia dentro del aula te da indicios de la metodología de trabajo que se lleva a cabo. Es decir, aunque el alumnado estuviese en grupos realmente las estrategias metodológicas no iban acorde a esa distribución espacial, pues en su mayoría se trabajaba de manera individual, y si lo hacían en grupos eran solo en determinadas asignaturas. Coincidiendo con la idea de López Melero (2012), las personas somos seres inacabados que nos vamos construyendo a través de la cultura y la educación, por tanto, no se puede pretender discernir y categorizar el conocimiento de las diferentes ramas, sino que se ha de acceder a él de forma conjunta. Estas apreciaciones surgen al observar día a día en clase que el alumnado no construía el currículum de manera cooperativa y menos aún, que naciera de sus intereses, a pesar de que el centro aboga por:

“actividades en grupos heterogéneos, en grupos internivelares, patios con multitud de ofertas de encuentro, trabajo colaborativo, apadrinamientos lectores y/o de otras tareas, convivencias, exposiciones entre cursos de diferentes edades, puertas regaladas (hacer algo bien hecho para regalar a otros), etc.” (Directora, cuestionario abierto, 23 de enero de 2023).

En el diario de la práctica docente no se apreciaba, o solo de manera esporádica, el ideario de la dirección del centro y su proyecto educativo. De este modo, cuando en el aula se plantea una única vía de acceso al conocimiento que solo se centra en un proceso cognitivo determinado deja de lado las demás dimensiones (lenguaje, afectividad y acción). Por ende, provoca que se recaiga directamente en la homogeneización cultural y a su vez, a las desigualdades e injusticias.

Toda esta argumentación tiene un trasfondo experiencial en este proceso de investigación, debido a que el alumnado siempre reflejaba una actitud inquieta cuando se les realizaba cuestiones acerca de un contenido en específico e incluso se presenciaban situaciones de tensión en las que fomentaban que los compañeros y las compañeras tuvieran una respuesta inmediata sin

realizar ningún tipo de reflexión. Realmente esto es fruto de la metodología del aula, que provocaba un estímulo que condicionaba un tipo de respuesta cerrada, para recibir algún premio (salir el primero de clase, elegir un rol de trabajo...). Esta situación fue objeto de reflexión, recogiendo-se en el diario de campo del 20 de enero de 2023

Otro aspecto para resaltar ha sido la participación de la alumna Julia, y esto ha sido otro espacio de reflexión, ya que cuando intentaba expresarse todos los demás se anticipaban para que terminase la oración. Sé que no lo hacen con mala intención y que intentan ayudarla, pero esto provocan que se solidifiquen sus dificultades a la hora de expresarse. (Diario de campo, 20 de enero de 2023, portafolio virtual)

Esta motivación extrínseca no perduraba en el tiempo, y es que, los seres humanos somos biológicamente sociales que precisamos de los demás para desarrollarnos siendo el altruismo junto al amor (Cortina, 2013; Tomasello, 2010), los únicos motivos que hacen que las personas se motiven entre ellas para alcanzar algún objetivo. Esto es algo que tenía claro en nuestra intervención, por lo que lo primero que pretendía es cambiar las estrategias metodológicas y resurgir ese “altruismo” innato del ser humano. Pues, solo de este modo se produciría una ayuda mutua que eliminase las barreras en el aprendizaje, ya que antes de nuestra llegada este se daba con dificultad y los métodos empleados a floraban las diferencias, es decir, existía una clara brecha entre el alumnado en base a la diversidad presente; no tomándose como un valor, sino como un medio más de distinción y discriminación. Apreciábamos que esta aula precisaba de un cambio en el enfoque educativo para intentar ofrecer a todo su alumnado una educación de calidad, ya que como se recoge en nuestros registros, tuvimos una conversación con nuestra tutora de práctica y la directora del centro.

Al tener una conversación tanto con la directora como con mi tutora, aprecio que en esta clase de 4º se comente un gran error, y es que al haber una alumna que no está accediendo a la cultura escolar ya existe un problema en esa clase. Una problemática que ha de resolverse dentro de ella y no dejar que los años pasen como estoy observando puesto que, al permitir esta situación estamos habilitando espacios excluyentes. (Diario de campo, 23 de enero de 2023, portafolio virtual)

Ahora bien, para que el aula de cuarto se convirtiera en un contexto inclusivo decidimos llevar a cabo una serie de estrategias didácticas como: las asambleas, el proyecto de investigación y formación de grupos. En las primeras fases del proyecto de investigación empleamos las asambleas para dialogar sobre aquello que pretendíamos investigar y clarificar desde qué punto partíamos y hacía dónde íbamos. Todo este proceso tiene un sustento detrás, y es que, el aprendizaje en esta clase se transformó hacia una co-construcción social del conocimiento y se tuvo en cuenta las zonas de desarrollo que avala Vygotsky (2012). Por tanto, las primeras asambleas nos sirvieron para saber cuál era nuestra zona de desarrollo inicial (qué sé de lo que vamos a investigar) y zona de desarrollo potencial (qué es lo que quiero investigar y hacía dónde voy). De este modo, todo lo que sucedía en las fases posteriores —planificación, acción y presentación del producto final— se realizaba en la zona de desarrollo próximo, ya que es en esta dónde los niños y las niñas se conforman por ellos mismos desde fuera ofreciendo un gran abanico de posibilidades para su desarrollo (López Melero, 2018).

Sin embargo, el tiempo fue un condicionante de esta puesta en práctica, obligándonos a que los grupos heterogéneos se mantuvieran, aunque realizamos una modificación en el reparto de roles. Es decir, unas responsabilidades consensuadas por los pequeños grupos, asimilándolas desde una perspectiva de mejora. Consideramos, sin duda, que esto fue uno de los grandes resultados de esta investigación, debido a que el aula se transformó por completo y comenzó a tomarse la diferencia como un valor enriquecedor. Se reconoció pues, lo más importante que ha de tener una escuela pública, y es que todas las personas son competentes para aprender. Si apreciamos la Ilustración 4, en ella se refleja un pequeño grupo heterogéneo en el cual se encuentran dos alumnos y una alumna diagnosticados, siendo uno de ellos por trastorno de la conducta, dislexia y una enfermedad neurodegenerativa.

El resultado no es solo que estos niños y niñas, por estar diagnosticados estén aprendiendo juntos, sino la propia transformación de paradigma que esta acción encerraba ya que este grupo anteriormente realizaba tareas específicas relacionadas únicamente con su supuesto déficit. Realmente, si no hubiésemos expresado sus diagnósticos, considero que sería imposible decir que están diagnosticados, ya que es un grupo más que está trabajando. Además, otro hallazgo fue que la convivencia en el aula mejoró, obteniendo cómo resultado que aquellos niños y niñas que no participaban en clase y no construían el conocimiento con los demás comenzasen a realizarlo. Por ello, quisiera retomar el caso “Julia” que al modificar su contexto hizo que este le ofreciera una serie de posibilidades para que aprendiera y siguiera desarrollándose, puesto que si no sabe el idioma tiene que aprender el lenguaje dentro del aula para que a través de las conversaciones con sus compañeros y compañeras, percibiera los sonidos que hacen que se produzcan activaciones cerebrales (Iacoboni, 2009), y “cuando escuchamos a otros, las áreas cerebrales motoras correspondientes al habla se activan como si estuviéramos hablando” (Iacoboni, 2009, p. 106) siendo de vital importancia las relaciones sociales con la configuración de las identidades. Todo esto, lo podemos apreciar en la siguiente Ilustración 5.



Ilustración 4. Fase de investigación Grupo heterogéneo. **Fuente:** Elaboración propia.



Ilustración 5. Evidencias de la fase de investigación grupo heterogéneo. **Fuente:** Elaboración propia.

Por último, al observar las diferentes grabaciones de videos, otros pudimos distinguir como resultado relevante que el grupo clase en su conjunto trabajó cooperativamente y a través de sus portafolios de investigación compartieron sus anotaciones para poder crear el producto final. Además, decidieron exponerlo al resto de clases del colegio, debido a que tomaron la decisión de que si ellos habían aprendido sería importante que fuese comunicado a los demás para incluso animarlos a continuar investigando sobre el tema. A veces las imágenes no te permiten observar toda la realidad, pero si tenemos en cuenta la Ilustración 6 se aprecia todo el progreso del proyecto, cómo han trabajado cooperativamente y el producto final que decidieron realizar.



Ilustración 6. Evidencias del Proyecto de Investigación.
Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, en la escuela pública la inclusión tiene que ser un eje central y no un objetivo a conseguir, porque si es lo que se pretende lograr con el tiempo se asume que existen actos excluyentes. Con ello, lo único que ha pretendido nuestra práctica educativa ha sido crear un contexto que posibilite el desarrollo de todas las capacidades y mostrar que el verdadero déficit no está en las personas, sino en los vínculos que se crean y en el contexto, y ello ha sido posible entre otras cosas, al cambio de la metodología.

El rol de la figura del docente especialista en la mención de “Escuela Inclusiva y Atención a la Diversidad”

Desde nuestra experiencia creemos que, la especialidad de Pedagogía Terapéutica ha estado (y sigue estando) focalizada en una práctica mecánica e incesante hacia las diferentes etapas evolutivas del desarrollo que ya ha prosperado y que no permite un desarrollo real de las personas (Vygotsky, 2012; Nussbaum, 2012). Que el rol del docente se desenvuelva en este modelo de trabajo provoca que se tome el aprendizaje como un cúmulo de contenidos. Y no solo eso, sino que se entiende que las personas vienen pre-programadas biológicamente y sus genes determinan

su camino. Es decir, se ciñe a que el déficit o la supuesta discapacidad recaiga en la persona y no en el contexto, en cambio, si hablamos de biología humana no existen minusvalías o discapacidades, más bien son en las creencias culturales y relaciones entre las personas dónde se crean dicha concepción (Maturana, 1994).

Si este pensamiento cultural e ideológico se traslada al ámbito educativo se seguirá sosteniendo que existen dos tipos de educación y diferentes categorías humanas. Ante esto, si revisamos el Plan del Centro mantiene una actitud agnóstica ante la atención de la diversidad, se defiende que “para atender a la diversidad comprende todas aquellas actuaciones que, en el marco de la escuela inclusiva, tienen en cuenta que cada uno de los alumnos y alumnas es susceptible de tener necesidades educativas, específicas o no” (p. 23). No obstante, en este mismo documento se describe cómo actuarían ante una educación no considerada ordinaria y a su vez, le otorgan un valor relevante al Aula de Apoyo a la Integración marcando como función del especialista la “atención e impartición de docencia directa para el desarrollo del currículo al alumnado con necesidades educativas especiales cuyo dictamen de escolarización recomiende esta intervención” (p. 31) centrando su rol únicamente al diagnóstico. Dicha concepción puede verse perpetuada tras la idea de inclusión o estrategias metodológicas inclusivas que posee la especialista del centro reflejado en el siguiente extracto del cuestionario abierto.

“Pt y AL y segundo profesor en el aula ordinaria, grupos interactivos, ... (Especialista, cuestionario abierto, 6 de febrero de 2023)”

Además, dicha perspectiva queda reforzada cuando expone que su función en el colegio es la de:

“Apoyo a la integración”. (Especialista, cuestionario abierto, 6 de febrero de 2023)”

Lo que acentúa la mirada hacia el alumnado y no a la transformación de la práctica educativa y/o contexto. En contraposición, en palabras de la UNESCO (2020) cuando hablamos de inclusión, hacemos hincapié en el sentido de pertenencia de las personas en la ciudadanía y el respeto a su dignidad. Por tanto, nuestro rol como especialista no podía ir enfocado únicamente al alumnado diagnosticado, ya que ese sentimiento de permanecer, estar, construir y convivir conjuntamente se descartaría. Además, si nos ceñimos a la O. EPCAA 7/2021, de 15 de enero, en concreto al artículo 12 “Medidas generales de atención a la diversidad” en uno de sus apartados indican que las “f) Metodologías didácticas basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutoría entre iguales y aprendizaje por proyectos que promuevan la inclusión de todo el alumnado”. Es aquí una de las evidencias de nuestros resultados en cuanto a este objetivo específico, puesto que como se visualiza en los diferentes videos, en todo momento atiendo al alumnado en su conjunto. Esto lo ofrece sin duda estas estrategias, porque cuando el docente no es el centro del aprendizaje le permite atender al alumnado, ya que las responsabilidades no solo recaen en su figura.

Transformar este rol ha generado que algunas docentes del centro comenzasen a replantearse qué es la verdadera inclusión y si la estaban llevando a cabo, conjetura que se expresa en nuestro diario de campo.

la tutora de 4º está comenzando a valorar mi figura como maestro de apoyo y no cómo un PT. Dado que, me ha propuesto que le ayude en las clases de los martes y viernes a preparar diferentes sesiones tanto de matemáticas como de Lengua. (Diario de campo, 16 de enero de 2023, portafolio virtual)”

Es a través de esto donde apreciamos la evidencia, debido a que el maestro de apoyo se convierte en un maestro más del aula que planifica y coopera con su compañera para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tener esta concepción permite que el profesorado sea crítico con sus propias prácticas para seguir formándose e intentar reducir las desigualdades que se producen en el ámbito educativo (Zeichner, 2010). El modificar nuestro papel provocó que el contexto aula y las relaciones sociales se transformaran, pues me convertí en un docente ayudante que colaboraba con toda la clase planificando junto a todo el alumnado un proyecto de investigación. Este contraste lo apreciamos, analizando las intervenciones de la especialista con las mías, comprobaba que configuraba la convivencia pues solo existía la relación especialista-alumno. En cambio, cuando se llevaba a cabo nuestra función, reflexioné en nuestro diario el 7 de febrero de 2023 que:

Cuando se hace de esta forma sobran las palabras, ya que todo el alumnado estaba haciendo lo que tenía que hacer y en pequeños grupos. Durante estas dos horas no han existido diagnósticos ni nada por el estilo. Es más, cada día hace que me dé más cuenta de que las peculiaridades son reforzadas por las personas que pretenden observar que cumplen ciertos patrones. Es decir, son los contextos quienes van configurando y pre-estableciendo lo que se espera de esa persona. (Diario de campo, 7 de febrero de 2023, portafolio virtual)

En resumen, implementar una metodología por investigación provoca que la función como especialista se transformara completamente de maestro centrado en el alumnado diagnosticado a maestro acompañantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la clase de 4to de primaria y coincidiese con esa doble contextualización en esta Investigación-Acción.

6. CONCLUSIONES

En este artículo se han expuesto los resultados obtenidos durante un proceso de Investigación-Acción desarrollado durante el prácticum III.2 en la mención “Escuela inclusiva y Atención a la diversidad”. Como señala Hull (1986), los resultados de este modelo de investigación se determinan por los cambios que se han producido tanto por la preocupación de la temática como por la práctica docente.

Asimismo, se puede asegurar que el objetivo general de esta propuesta se ha alcanzado tras llevar a cabo estrategias metodológicas que favorezcan al contexto inclusivo, como es el caso de la I-A, y que, a su vez, se haya podido transformar la convivencia del aula. No se puede olvidar que el aprendizaje precede al desarrollo, por lo que a lo largo de las diferentes etapas se ha podido contrastar y discutir que todo el alumnado ha participado y se ha mejorado la convivencia. Gracias a que se ha focalizado la diversidad como una virtud para enriquecernos y se ha construido el aula como un espacio de apoyo en el que todos nos necesitamos para seguir aprendiendo. Además, acorde a la metodología empleada, se ha de tener en cuenta las posibles mejoras para seguir profundizando, considero que hubiese sido necesario el aumento de asambleas, para poder atender las cuestiones previas al proyecto de investigación.

Ahora bien, si se centra la visión en los objetivos específicos de esta investigación, gracias a la observación participativa pude comprender y conocer cómo se construían las relaciones sociales dentro del aula, pues fue necesario para la transformación del contexto-aula y así asegurar que se realizase una co- construcción conjunta. De este modo, el alumnado asumió las responsabili-

dades de los pequeños grupos heterogéneos desde una perspectiva de mejora. Aspecto que hizo que mejorara las relaciones entre ellos y ellas, dado que se necesitaban los unos de los otros para seguir aprendiendo y avanzando. Todo esto que aquí acontece hizo que me diese cuenta de la gran influencia que tuvo la metodología por proyectos investigación, pues el alumnado comenzó a investigar desde sus propios intereses. Es decir, emergió la motivación intrínseca provocando que comenzaran a entender la educación como un valor de uso y no de cambio. Además, cómo se ha especificado en apartados anteriores, una evidencia fundamental de la influencia este objetivo específico, fue que aquel alumnado diagnosticado tuvo una participación necesaria para que el trabajo saliese adelante. No solo por el apoyo cooperativo con sus compañeros y compañeras, sino que gracias a la realización del producto final (cómo puede verse en las ilustraciones anteriores) se refleja que la información investigada y sintetizada fue comprendida, debido a que tuvieron la capacidad de traducirla con diferentes dibujos. Por último, considero que el alcance de los objetivos específicos se logró gracias a la modificación del rol del docente especialista, dado que la función en el aula fue de un maestro acompañante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por esta razón, la consecución de este se ha desarrollado por una acción formativa y reflexiva con la colaboración del centro y nuestras tutoras de prácticas (profesional y académica) que han permitido el cumplimiento de nuestras pretensiones, configurando un cambio no solo en el espacio, sino también en las propias prácticas del rol docente como especialista. Poniéndose en discusión y abriendo momentos de reflexión entre los diferentes agentes implicados construyendo una comunidad educativa involucrada. Francamente, se trata de comprender la investigación educativa como un proceso que camina hacia la mejora (Fernández Díaz y Calvo, 2013), y a nuestro parecer, la escuela lo precisa.

En conclusión, construir un aula inclusiva es respetar la dignidad de todas las personas que la componen, pues si no participan y ni colaboran en el acceso al conocimiento con los demás, la educación pública no estaría cumpliendo con su cometido (López Melero et al., 2016). Por tanto, emplear estrategias metodológicas como las asambleas y los proyectos de investigación pueden ayudar a construir una escuela inclusiva donde todo el alumnado es reconocido, pues como bien expresa López Melero (2018) es cometido de los centros educativos asegurar el acceso y el derecho al aprendizaje de todos y cada uno de los niños y de las niñas.

REFERENCIAS

- Andalucía. Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. *Boletín oficial de la Junta de Andalucía*, 7, pp. 2-1024.
- Angulo Rasco, J.F. (2019). La estandarización en educación, un dispositivo del neoliberalismo. *Cuadernos de Humanidades*, (31), 17-39.
- Angulo Rasco, J.F. (2020). Inteligencia. Algunas reflexiones para olvidar el IQ. En R. Espinazo Lolas y J.F. Angulo Rasco (Coords.), *Conceptos para disolver la educación capitalista* (pp. 213-227). Terra Ignota.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie351287>

- Connell, R.W. (2006). *Escuelas y Justicia Social* (3.^a ed.). Morata.
- Cortina, A. (2013). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Paidós.
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Paidós.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct. An Introduction to social psychology*. Random House.
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4^aed). Morata.
- España. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 2 de marzo de 2022, núm.52, pp. 24386 a 24504.
- Esteve, J.M. (2010). *Educar un compromiso con la memoria* (2^aEd.). Octaedro.
- Fernández Díaz, E. y Calvo, A. (2013). Estrategias para la mejora de la práctica docente. Una investigación-acción colaborativa para el uso innovador de las TIC. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 121-133.
- Fernández, M. B., y Johnson, D. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93-105.
- Ferrance, E. (2000). Action Research. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory At Brown University. <https://doi.org/10.26300/a3k2-4v50>
- Freire, P. (1993). *La pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Goodman, J. (2001). *La educación democrática en la escuela*. M.C.E.P.
- Gould, S.J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Antoni Bosch.
- Guber, R. (2008). Antropólogos-ciudadanos (y comprometidos) en la Argentina. Las dos caras de la 'antropología social' en 1960-70. *Journal of the World Anthropology Network- Red de Antropologías del Mundo*, 3, 67-109.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Hull, C. (1986). Cómo lograr la triangulación cuando solo hay dos en el cuadrilátero. En L. Haynes (Ed.), *Investigación-acción en el aula* (pp. 59-66). Conselleria de Cultura, Educació i Ciencia.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Katz.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes.
- Kilpatrick, W.H. (1918). *The Project Method: The Use Of The Purposeful Act In The Educative Process*. Trachers College, Columbia University.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 26(2), 131-160. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>
- López Melero, M. (2018). *Fundamentos y Prácticas Inclusivas en el Proyecto Roma*. Morata.

- López Melero, M. (s.f.). *Comprendiendo el Proyecto Roma desde la perspectiva de la Investigación-Acción según S. KEMMIS*. Material no publicado.
- López Melero, M., Mancila, I., y Soler García, C. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma: Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30(85), 49-56.
- López Melero, M., Maturana Romecín, H., Pérez Gómez, A.I., y Santos Guerra, M.A. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Aljibe.
- Luria, A.R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Akal.
- Mariño, X. (2012). *Neurociencia para Julia*. Laetoli
- Maturana, H. (1994). *El sentido de lo humano*. Dolmen.
- Maturana, H. (2019). *Transformación en la convivencia*. Granica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESCO
- Ovejero Bernal, A. (2003). *La cara oculta de los test de inteligencia. Un análisis crítico*. Biblioteca Nueva.
- Parages López, M.J. y López Melero, M. (2012). Para poder trabajar por proyectos de investigación en el aula, primero debemos conocernos. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 83-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/223>
- Retegui, L. M. (2020). La observación participante en una redacción: Un caso de estudio. *La trama de la comunicación*, 24(2), 103-119.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Ascd.
- Salazar Nogueira, M., Funes Mesa, R. y Farzaneh Peña, D. (2018). El Aula un Lugar para Aprender a Pensar y Aprender a Convivir. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 92(32), 69-80.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Soler García, C., Quintanilla Batallanos, V., y Aguilar Trujillo, D. (2018). La Formación Inicial del Profesorado. Un Proceso Democrático. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32), 107-122.
- Tomasello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? KATZ.
- Vygotsky, L. S. (1997). El defecto y la compensación. En L. S. Vygotsky (Ed.), *Obras Escogidas, V – Fundamentos de defectología* (pp. 41-58). Visor.
- Vygotsky, L.S. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Vygotsky, L.S. (2020). *Pensamiento y Lenguaje*. Paidós.
- Zeichner, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.