



Facultad de Educación

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2021 / 2022

***LA SENDA HACIA LA INCLUSIÓN: CULTURAS
ESCOLARES QUE CONSTRUYEN PUENTES
HACIA UNA ESCUELA MEJOR.***

***THE PATHWAY TOWARDS INCLUSION: SCHOOL
CULTURES BUILDING BRIDGES TOWARDS A
BETTER SCHOOL.***

Autora: M^a del Mar Fernández Gómez

Directora: Susana Rojas Pernia

Julio 2022

V.ºB.º Directora

V.ºB.º Autora



A mi familia (en especial a mis padres) por creer siempre en mí
y por enseñarme el valor de trabajar y luchar por mis sueños.

Gracias por ser mis más sinceros apoyos y referentes.

A Kike y Lidia por aparecer cuando menos lo esperaba,
pero cuando más lo necesitaba. Gracias por quererme
y enseñarme que soñar es creer, y creer es poder.

A Paula y Tania por ser mis constantes y por estar siempre
ahí. Gracias por no dejar que me perdiera por el camino.

A Susana por aceptarme y guiarme en la realización de
este maravilloso trabajo. Gracias por no permitirme
olvidar el verdadero sentido y alma de este TFG.

Por último, a ti, mi querido/a lector/a, por darme la
oportunidad de mostrarte que todos/as juntos/as
podemos lograr una escuela mejor.



INTRODUCCIÓN

Por medio del presente documento, tendré la oportunidad de poner un broche final a esta larga, ardua y satisfactoria etapa educativa universitaria. Este trabajo de fin de grado me permite canalizar todos los conocimientos, las capacidades y las habilidades adquiridas, durante estos cuatro años de formación, con el propósito de focalizarlos en una temática de vital relevancia personal y profesional. Se trata de la inclusión educativa.

Dicho escrito estará compuesto por una justificación que tratará de presentar, contextualizar y defender la elección de la temática escogida, unos objetivos que delimitarán el marco de acción de este trabajo, una fundamentación teórica que proporcionará al lector/a de una base científica y fundamentada acerca del tema elegido, una propuesta de intervención educativa que tratará de promover culturas escolares inclusivas en las escuelas y unas conclusiones por medio de las cuales se realizará un proceso de reflexión y crítica del propio trabajo.

Finalmente, pero no por ello menos importante, es preciso comentar que a lo largo de todo el TFG se hará uso de un lenguaje inclusivo. El objetivo es presentar una perspectiva respetuosa, igualitaria y representativa de todas las personas que conforman la comunidad educativa y que se encuentran implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se utilizarán tanto las terminaciones “-os/as”, como el masculino genérico a través del cual se englobarán a todas las personas.



RESUMEN

Resulta evidente que, a pesar de los avances e innovaciones que se vienen dando en el sistema educativo en materia de inclusión educativa, la exclusión escolar y las desigualdades sociales (en el alumnado, familias y profesorado) siguen siendo una constante. El presente trabajo se ampara en la literatura actual en educación inclusiva para poner de manifiesto que es necesario impulsar políticas y prácticas que promuevan la acogida y participación de cualquier miembro de la comunidad escolar.

Concretamente, en este Trabajo de Fin de Grado (TFG) se realiza una propuesta de intervención educativa que busca promover una cultura inclusiva, democrática y colaborativa por parte del alumnado, el profesorado y las familias. Para ello, se organizarán unas jornadas de puertas abiertas a las escuelas donde la creatividad, esfuerzo y trabajo colaborativo de los niños y las niñas tendrá un papel principal en el desarrollo del proyecto.

PALABRAS CLAVE: educación inclusiva, culturas inclusivas, participación, colaboración, diversidad.



ABSTRACT

It is clear that, despite the advances and innovations that have been taking place in the educational system in terms of educational inclusion, school exclusion and social inequalities (in students, families and teachers) remain in our social and working development. This work is based on the current literature on inclusive education to show that it is necessary to promote policies and practices that promote the reception and participation of any member of the school community.

Specifically, in this Final Degree Project, an educational intervention proposal is made aimed to promote an inclusive, democratic and collaborative culture on the part of students, teachers and families. Consequently, open days will be organized for schools where the creativity, effort and collaborative work of children will have a main role in the development of the project.

KEYWORDS: inclusive education, inclusive cultures, participation, collaboration, diversity.



ÍNDICE

JUSTIFICACIÓN.....	7
FUNDAMENTACION TEÓRICA	9
1. ESTABLECIENDO UN MARCO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS.	9
a) Origen: Primeras Declaraciones Internacionales.	9
b) Agenda 2030.....	11
2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HACEMOS USO DEL TÉRMINO EDUCACIÓN INCLUSIVA?.....	12
a) Educación inclusiva: acotando su significado.	12
b) Características de un modelo inclusivo.....	13
c) Condiciones para alcanzar una educación inclusiva en las escuelas.....	17
3. CONFIGURANDO ESCUELAS INCLUSIVAS.....	19
a) Las diferencias humanas como fuente de riqueza	19
b) Culturas escolares: entendiendo el constructo / acotando su significado.....	21
3.b.1. Elección de los valores que fundamentan un marco inclusivo.	22
c) Promoviendo prácticas inclusivas.	24
3.c.1. Elementos clave para una acción escolar inclusiva.....	27



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN TEÓRICA	29
1. TÍTULO.....	29
2. INTRODUCCIÓN.....	29
3. FINALIDAD Y OBJETIVOS	31
4. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS.....	32
5. METODOLOGÍA.....	39
6. PARTICIPANTES Y ÓRGANOS DE TRABAJO	40
7. CRONOGRAMA	41
8. FASES DE LA PROPUESTA	43
9. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	52
10. RESULTADOS ESPERADOS DE LA PROPUESTA.....	56
CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	61
ANEXOS.....	69
1. CALENDARIO ESCOLAR 2022 · 2023	69
2. BATERÍA DE PROPUESTAS DE ACTIVIDADES	70



JUSTIFICACIÓN

La reformulación de los sistemas educativos es una realidad global. A pesar de las enormes diferencias entre continentes y países, la adhesión de la mayoría de estos a tratados internacionales que reconocen el derecho de cualquier persona a la educación es un hito sin duda importante que exige una revisión de las políticas y prácticas educativas. Obviamente, la mayor presencia de todos y todas las escuelas es también un hecho social que exige una reformulación de los sistemas educativos.

Son muchos los colectivos que se han visto obligados durante demasiado tiempo a permanecer en los márgenes de la escolarización obligatoria en centros ordinarios debido a sus características, religión, sexo, capacidades u orígenes socio-económico o cultural. Asimismo, todavía es frecuente escuchar que atender a la diversidad es atender tan solo a algunas personas. No obstante, el movimiento por la construcción de mejores escuelas para todos/as es imparable. Aunque con diferentes ritmos, tanto la sociedad como la educación están en continuo cambio y evolución. Esto reivindica las continuas investigaciones e innovaciones en los diferentes campos que hacen posible mejorar, facilitar y suscitar una educación para todos/as.

Atender a la diversidad con un enfoque inclusivo no consiste sólo en escuchar a la mayoría o centrarse en los más desfavorecidos, que también; sino que supone escuchar activamente a todas y cada una de las personas que forman parte del sistema. Requiere atender, aceptar, acoger, proteger y valorar los intereses, las motivaciones, las necesidades y las características de todo el alumnado. Este es el camino para evitar vulnerar los derechos humanos que declaran el derecho de cualquiera a recibir una educación inclusiva, de calidad y equitativa.

A lo largo de todas mis experiencias educativas, he sufrido y presenciado situaciones de exclusión y discriminación, un ruido persistente que se mantiene a todo volumen en la sociedad en la que vivimos. Lo sufrí como alumna y he visto como algunas de esas situaciones se repetían durante los periodos de prácticas en centros educativos en la Universidad de Cantabria. La mayoría de las veces se efectuaban dichas situaciones por ser “diferente”, por ser “raro/a” o por no ajustarse a lo normativo y “esperado” socialmente.



Sin embargo, he tenido la fortuna de toparme con personas que se han detenido frente a todo ese ruido que ocasiona la sociedad y se han tomado un tiempo en conocerme. Personas que han terminado escuchándome, valorándome, aceptándome y respetándome por quien soy, y no por quienes los “otros” quieren que sea. Esta es la razón por la que he aprovechado este espacio (realización del TFG) para reivindicar la necesidad de mejorar las escuelas, de configurar espacios donde todos/as seamos valorados/as y aceptados/as por quienes somos.

Por consiguiente, este Trabajo de Fin de Grado pretende poner de manifiesto la importancia y necesidad de fomentar escuelas más inclusivas, que atiendan a las necesidades educativas de todos los estudiantes y salvaguarden sus derechos. Asimismo, persigue promover un sentimiento de aceptación y valoración por la diferencia a través del fomento de culturas escolares más inclusivas. Para ello se diseña una propuesta educativa que podría desarrollarse en cualquier centro educativo de infantil y primaria. En resumen, el TFG reconoce y aplaude la diversidad y defiende un modelo educativo de calidad y equidad para todos/as.



FUNDAMENTACION TEÓRICA

1. ESTABLECIENDO UN MARCO DE POLÍTICAS INCLUSIVAS.

El siguiente apartado trata de contextualizar la inclusión dentro de un marco político internacional.

a) Origen: Primeras Declaraciones Internacionales.

El origen de la inclusión educativa se remonta a dos encuentros de carácter mundial. El primero, la Conferencia Mundial sobre la Educación acontecida en Jomtien (Tailandia) en 1990; y el segundo celebrado en España en 1994 y que dio lugar a la Declaración de Salamanca.

La Conferencia Mundial de Jomtien (1990) sobre la Educación abordó tres problemáticas trascendentales que ponían en entredicho los sistemas educativos. En primer lugar, la escasez de oportunidades educativas para algunas personas, a causa de las restricciones de acceso que tenían a la educación. En segundo lugar, la limitación de la educación al ámbito del cálculo y la alfabetización, dejando de lado otros aprendizajes necesarios para la vida. Finalmente, el riesgo de una exclusión total del sistema educativo que sufrían algunos colectivos como, por ejemplo, algunos grupos étnicos minoritarios o las mujeres (Dussan, 2010).

La Conferencia Mundial de Salamanca celebrada cuatro años después retomaría los asuntos planteados en el encuentro anterior. Asimismo, introduciría la importancia de garantizar la educación dentro del mismo sistema educativo del alumnado que más apoyos requiere. Los 88 países y las 25 organizaciones no gubernamentales participantes adoptaron el compromiso de garantizar el acceso a educación de calidad para todos y todas, especialmente del estudiantado valorado con necesidades educativas especiales (NEE) (Duck y Murillo, 2018; López Vélez, 2018; UNESCO, 1994).

Entre otras decisiones, se consagró el derecho a la educación en centros ordinarios de las personas con NEE. Asimismo, se defendió el derecho que tiene el alumnado de lograr cierto nivel de conocimientos, insistiendo en que cualquier



alumno/a tiene unas características, nivel y ritmo de aprendizaje, capacidades, habilidades y necesidades educativas diferentes (UNESCO, 1994).

Se trató de un marco de acción que puso el foco en la responsabilidad que tienen los centros educativos hacia todo el alumnado, independientemente de las características personales y sociales. Por todo ello, los gobiernos adscritos a dicho acuerdo proveerían a las instituciones educativas de los recursos con los que crear y ofrecer una serie de condiciones que sirviesen como apoyos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los/as niños/as (López Vélez, 2018).

Posteriormente, en el año 2000, la celebración del Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (Senegal) daría un paso más hacia la inclusión y la equidad educativa¹, adoptando por primera vez a nivel internacional el término de “educación inclusiva”. Por medio de este foro, se buscó que los países asociados garantizaran el acceso, logro académico y educación de calidad para todos y todas los niños y las niñas, tomando como base los Derechos Humanos. Además, para configurar el Marco de Acción de Dakar, se hizo uso de la Evaluación para Todos en el Año 2000. Por medio de esta, se facilitó una mirada exhaustiva de los avances, carencias y problemáticas actuales, así como de un plan de actuación futura sobre la cual sostener el sistema educativo (Duck y Murillo, 2018; López Vélez, 2018; UNESCO, 2000).

A pesar de que el acceso a una educación inclusiva y de calidad es un derecho fundamental de todo/a niño y niña, algunos tratados internacionales insisten en la obligación que tienen los países que ratifican dichos tratados de cumplir con ese derecho. La Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), ratificada dos años más tarde en España, vincula a los países con la obligatoriedad de garantizar una educación digna a los niños y las niñas atravesados por la diferencia de la discapacidad (López Vélez, 2018).

¹ Acorde a lo que menciona López Vélez (2018), se puede entender equidad como “la igualdad de oportunidades, que no oportunidades iguales” (p.15). Esto puede verse enfocado en el acceso a la educación, en el tratamiento educativo que reciba el estudiantado, en los resultados (independientemente de las características personales y/o sociales del niño/a) y en los efectos sociales positivos (que tendrá la educación en sus futuras experiencias sociales y/o laborales).



b) Agenda 2030

Las primeras declaraciones internacionales sirvieron como antecedentes para la configuración de acuerdos e instrumentos internacionales que buscarían fomentar un sistema educativo inclusivo, de calidad y equitativo. Un ejemplo de ello es la Agenda 2030 desarrollada, impulsada y aprobada por la cumbre de las Naciones Unidas en 2015.

Acorde a lo que mencionan las Naciones Unidas (21 de octubre de 2015), la Agenda 2030 es “un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad” (p.1) cuyo objetivo fundamental reside en “fortalecer la paz universal” en los próximos quince años. Esta se encuentra formada por 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas de carácter integrado que aluden a tres dimensiones sostenibles (económica, social y ambiental).

Su planteamiento pone especial énfasis en una educación y aprendizaje de calidad sustentado bajo los pilares de la inclusión y la equidad. Es decir, la Agenda 2030 pone de manifiesto la necesidad de un acceso igualitario a las oportunidades educativas, así como una educación de calidad para todos/as. Se estaría hablando, por tanto, de una educación sostenida bajo un modelo más equitativo que reconozca y acoja las diferencias (Duck y Murillo, 2018). Todo ello enmarcado en un modelo social pacífico, justo e inclusivo cuyo deber es defender los derechos humanos, alcanzar la igualdad entre los géneros, fomentar el empoderamiento de toda niña o mujer y garantizar la protección del planeta y sus recursos a largo plazo (Naciones Unidas, 21 de octubre de 2015).

Concretamente, en términos educativos, el objetivo 4 establece que se debe “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.16). De igual modo, algunas metas concretas se centran en lograr una mayor inclusión e igualdad. Concretamente, la meta 5.1 pone de manifiesto la necesidad de erradicar todo tipo de discriminación contra toda mujer y niña; y la meta 8.6 tiene como propósito disminuir el porcentaje de jóvenes que no reciben formación educativa (Naciones Unidas, 21 de octubre de 2015).



2. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HACEMOS USO DEL TÉRMINO EDUCACIÓN INCLUSIVA?

a) *Educación inclusiva: acotando su significado.*

En este apartado se realiza una revisión de la literatura sobre inclusión educativa con el propósito de contextualizar y explicar detenidamente algunos de los conceptos claves. A través de estos, se podrá comprender el marco educativo inclusivo, equitativo y de calidad que el sistema educativo español aspira a lograr para todos/as.

El término de educación inclusiva hace referencia a un modelo teórico y práctico de alcance mundial que tiene por objetivo promover un cambio en las escuelas, en las prácticas docentes y en las políticas educativas de manera general. Todo ello con el propósito de que estas se adecúen a todo el estudiantado, independientemente de las características personales y condiciones del entorno (familia, nivel socioeconómico o entorno escolar) en las que este se encuentre (Susinos, 2005).

La inclusión puede ser definida como un proceso abierto al cambio que trata de reconocer y disminuir las posibles barreras educativas y sociales para el acceso, el aprendizaje o la participación del alumnado en las escuelas ordinarias. Además, implica responder a la diversidad del alumnado asegurando una mayor participación en la escuela y, en consecuencia, generando en cualquier estudiante un sentimiento de pertenencia. Para ello, ese reconocimiento debe ir acompañado del esfuerzo de los sistemas educativos por garantizar el acceso, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, también aquellos que tradicionalmente han estado fuera de las escuelas ordinarias (Echeita y Ainscow, 2011; Escarbajal, et al., 2012; Moya, 2019; Susinos, 2005; Unesco, 2005; Valdés, López y Jiménez-Vargas, 2019).

Es una propuesta que busca ofrecer respuestas adecuadas a las necesidades de todo el alumnado, independientemente de sus características personales y/o sociales, mediante la revisión de los contextos educativos. De ahí que las escuelas inclusivas reconozcan la diversidad como característica inherente a los grupos humanos. Esto permite comprender que la diversidad social, cultural, de



capacidades, motivaciones o intereses estará presente en las escuelas (Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; Echeita y Ainscow, 2011; Escarbajal, et al., 2012; Moya, 2019; Susinos, 2005; Unesco, 2005).

Por tanto, hablar de educación inclusiva hace referencia a un proceso de transformación de los entornos y sistemas. Hace alusión a la capacidad de los centros educativos de articular políticas y prácticas que respondan a la diversidad, erradicando políticas, culturas o prácticas segregadoras y discriminatorias que suelen ultimar en exclusión. Todo ello con el fin de configurar espacios en los que se puedan entender, valorar, dinamizar y reconocer las diferencias como fuente de riqueza y de oportunidades de aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011; Escarbajal, et al., 2012; López Vélez, 2018; Moya, 2019; Rodríguez, 2018; Susinos, 2005; Unesco, 2005; Valdés, López y Jiménez-Vargas, 2019).

Por ende, la escuela inclusiva es comprendida como una comunidad que se rige bajo un proyecto educativo que se caracteriza por dar respuesta a todo el alumnado y por contemplar una perspectiva crítica, reflexiva y evaluativa de sus prácticas y políticas y donde la participación, presencia y colaboración son esenciales (Escarbajal, et al., 2012; Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; Feito, 2009; Moya, 2019; Simón, et al., 2019; Susinos, 2005).

b) Características de un modelo inclusivo.

La literatura existente en torno a la inclusión educativa permite reconocer un conjunto de características a las que la mayor parte de los autores hacen referencia. En primer lugar, la mayoría de los trabajos señalan que la inclusión hace mención a un proceso de búsqueda continuo de respuestas ante la diversidad del alumnado, por parte de todos los profesionales del sistema educativo (docentes, psicopedagogos/as, educadores sociales, etc.) (Escarbajal, et al., 2012; Susinos, 2005). Es decir, las dificultades para el aprendizaje y la participación que expresa el alumnado requieren cambios continuos en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). Estos irán variando a lo largo del tiempo, en función de las características y necesidades del estudiantado (Echeita y Ainscow, 2011; Escarbajal, et al., 2012). Todo ello en



pos de lograr unos objetivos educativos orientados a conseguir que el estudiantado sea libre, autónomo, crítico, reflexivo y honesto (Booth y Ainscow, 2015; Escarbajal, et al., 2012).

La segunda característica consiste en la importancia de garantizar la presencia así como promover y desarrollar metodologías y prácticas educativas que potencien la presencia, la participación y el éxito académico de todo el alumnado con el apoyo del profesorado y las familias (Badia y Martínez, 2015; Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita, Sandoval y Simón, 2016; Echeita y Calderón, 2014; Escarbajal, et al., 2012; Simón, et al., 2016; Susinos, 2005; Skliar, 2010). Todo ello, a través de un ambiente de trabajo con el estudiantado que enfatiza en el proceso de desarrollo y mejora de las comunidades educativas y sus valores (cultura inclusiva). Es decir, que se construye y articula en torno a un conjunto de valores como son el respeto a las diferencias o la sostenibilidad (Booth y Ainscow, 2015; Escarbajal, et al., 2012).

Asimismo, hablar de educación inclusiva implica poner en marcha procesos de identificación y eliminación de barreras² en el acceso y el aprendizaje de los/as estudiantes. También el desarrollo de palancas³ que mejoren las políticas, prácticas y culturas en los entornos educativos (Arnaiz, 2019; Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; López Vélez, 2018; Moya, 2019; Susinos, 2005). En otros términos, es necesario identificar los obstáculos que impiden que algunos estudiantes puedan acceder a la escuela ordinaria (como por ejemplo las evaluaciones psicopedagógicas) (Echeita y Calderón, 2014) o limitan sus posibilidades de aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015), restringiendo las posibilidades de transformación de la escuela ordinaria. Todo ello sin olvidar, como señala Sapon-Shevin (2013), que la identificación de las barreras debe contemplar otros ámbitos fuera de la propia escuela. Esto es, las barreras sociales, políticas o culturas dominantes.

² Conjunto de condiciones y procesos que impiden y dificultan el correcto desarrollo-aprendizaje, presencia y participación de cualquier alumno/a en una escuela inclusiva, equitativa y de calidad (Echeita y Ainscow, 2011).

³ Conjunto de condiciones y procesos que permiten estimular y favorecer los cambios educativos hacia una escuela inclusiva (Moliner, 2008).



Finalmente, la cuarta característica de las escuelas inclusivas hace referencia a la necesaria colaboración por parte de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa. Por medio de ella, se puede vincular la educación a las realidades globales y locales del alumnado. También alude a una retroalimentación constante entre los docentes, el alumnado, las familias y los centros educativos o entre diferentes escuelas, con el fin de crear una red de apoyos entre la escuela y la sociedad (Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Enguita, 2019; González, 2003; Susinos, 2005).

Un motivo por el cual es importante alcanzar una colaboración fluida y real de toda la comunidad para con la escuela es la búsqueda de un sentido unidireccional. En cuanto a cultura inclusiva se refiere, es importante que todos/as los/as miembros del centro educativo luchen y persigan unos mismos objetivos, unas mismas metas y unos mismos propósitos. Se debe unir e implicar a todos/as los/as miembros de la comunidad bajo la misma intencionalidad educativa (cultura). Así se estaría suscitando un modelo inclusivo cohesionado y encaminado hacia una práctica educativa inclusiva (Cabello, Calderón y Mojtár, 2021; Feito, 2009).

La búsqueda y consecución de una mayor implicación de toda la comunidad educativa, también resulta fundamental para la construcción de escuelas más inclusivas. Los centros educativos se construyen en torno a un gran colectivo de personas que interaccionan directa e indirectamente con ellos. De ahí que se precise también de una escuela abierta a la comunidad y dispuesta a generar redes con los distintos miembros de la comunidad (Booth y Ainscow, 2015; Cabello, Calderón y Mojtár, 2021; Echeita y Ainscow, 2011; Escarbajal, et al., 2012; López Vélez, 2018; Moya, 2019; Rueda y Fernández, 2019; Simón, Giné y Echeita, 2016; Susinos, 2005). La naturaleza de dicha relación es plenamente satisfactoria, beneficiosa y enriquecedora para todas las partes implicadas ya que permite compartir recursos, materiales, ideales o propuestas (Azorín, 2017; Azorín y Muijs, 2018).

Asimismo, es crucial contar con la colaboración de las familias ya que estas tienen un papel muy presente y notorio en las políticas y prácticas educativas inclusivas. Esto se debe a que estas sirven como nexo conector entre los centros educativos, el alumnado y el contexto social en el que se encuentran. Las



familias son una fuente de riqueza en cuanto a información, cultura y recursos, tienen una implicación y labor directa en la educación del estudiantado, y pueden considerarse un medio por el cual identificar barreras para los procesos de E-A de sus hijos/as (Rueda y Fernández, 2019; Simón, Giné y Echeita, 2016). Asimismo, la implicación de las familias en el proceso de E-A de sus hijos/as promueve y suscita un aumento y mejora del rendimiento del propio alumnado. Esto es debido a que refuerzan y prosiguen la labor de las escuelas (Ceballos y Saiz Linares, 2019; Moreno y Molins, 2020; Rodríguez, 2018).

De igual modo, se precisa de una formación continua de calidad, inclusiva y competente en todas las áreas para todos/as los/as docentes, inclusive los/as que se están formando para llegar a serlo. Desgraciadamente, la inclusión sigue siendo un tema marginal dentro de las propias universidades. Dicha formación recae en asignaturas aisladas o menciones opcionales, en vez de tratarse de forma transversal y globalizada a lo largo de toda la formación (Calderón y Echeita, 2016). Por consiguiente, acorde a lo que menciona Arnaiz (2019), una de las dimensiones que se han de contemplar a la hora de promover procesos de mejora o prácticas inclusivas reside en “las características y condiciones organizativas de los centros” (p.8). En ellas se comprenden la investigación, la formación y el desarrollo profesional continuo como pilares para fundamentar una educación inclusiva equitativa, apta y representativa para todos/as.

En resumen, es posible afirmar que la inclusión educativa se refiere a un proceso de reestructuración de las escuelas que ha de promover y garantizar que todo el alumnado aprenda en los mismos centros educativos. En la misma línea, como señalaran algunos autores a lo largo de una conversación, se trata de “(...) la responsabilidad del enseñar por encima de la responsabilidad del aprender (...)” (Calderón, p. 12; en Monarca 2018). Sin duda, esto pone de relieve la influencia que el profesorado tiene en el éxito o fracaso académico y social del estudiantado. Los autores insisten en la importancia de nuestros actos para con el alumnado, por pequeños que sean, dentro de un sistema educativo lleno de injusticias, desigualdades, marginaciones y exclusiones: “La educación está llena de ejemplos de maestros, maestras y escuelas que hacen la diferencia en la vida de sus estudiantes y no los dejan sumergidos en la desesperanza (...)” (Duck, p. 5; en Monarca 2018).



Lo anterior nos permite advertir que el objetivo último de la educación inclusiva es erradicar la exclusión y discriminación social. Dicho marco educativo se respalda en la certeza de que la educación es un derecho humano básico que ha de ser garantizado y respetado por todos y todas los/as que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabello, Calderón y Mojtár, 2021; Echeita y Ainscow, 2011; Simón, et al., 2016).

En consecuencia, y de acuerdo con algunos autores (Cabello, Calderón y Mojtár, 2021; Enguita, 2019; Escarbajal et al., 2012; Rodríguez, 2018; y Simón, Giné y Echeita, 2016), la promoción de escuelas más inclusivas tiene beneficios para todos/as. Algunos ejemplos de ello son la mejora de los resultados del profesorado y del alumnado debido a un progreso educativo, la creación de espacios en los que se reflexiona sobre la participación y se promueve su desarrollo, o un mayor compromiso de toda la comunidad educativa con las políticas y prácticas escolares.

c) Condiciones para alcanzar una educación inclusiva en las escuelas.

Resulta evidente que el desarrollo e implementación de políticas y prácticas inclusivas no está exento de conflictos. Más ello no es impedimento alguno para evitar dicha educación o para “rendirse”. Por el contrario, permite enmarcar un ambiente y contexto en el que poder desarrollar el diálogo y el debate; un marco en el que poder expresarse y escuchar activamente, en vez de facilitar el rechazo y la exclusión de algunas personas. En definitiva, el conflicto permite encontrar e instaurar un marco de valores inclusivos (culturas inclusivas). Es decir, una convivencia social donde primen la cooperación, solidaridad, interés común, igualdad, justicia, entre otros (Escarbajal, et al., 2012).

Asimismo, en numerosas ocasiones, la inclusión adquiere una connotación superflua que queda abocada al olvido entre tanta burocracia. Por esa razón, se precisan de una serie de facilitadores que permitan promover y desarrollar culturas, prácticas y políticas educativas inclusivas (Echeita, et al., 2018). Entre otras, tres valores catalizadores son la participación, la colaboración y la responsabilidad, por parte del alumnado, el profesorado y las familias.



En primer lugar, se encuentra la participación. En términos de Moya (2019), “la participación se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la institución educativa; que incorpora puntos de vista del alumnado y estudiantado y valora su bienestar personal y social” (p.3). No es por tanto, estar matriculado en la institución educativa; sino que consiste en estar involucrado activa y plenamente en los diversos procesos, dinámicas, actividades, etc. a nivel de grupo, de aula, de escuela y de comunidad educativa (Booth y Ainscow, 2015; Sandoval, Simón y Echeita, 2020; Susinos, 2005; Valdés, López y Jiménez-Vargas, 2019). Algunos ejemplos podrían ser la realización de una asamblea en clase, una actuación de fin de curso o la representación del alumnado en el Consejo Escolar.

Por tanto, la participación hace hincapié en un proceso de reflexión, de toma de decisiones y de escucha activa de forma conjunta, entre todos/as los/as miembros del colectivo (Arnaiz, 2019; Booth y Ainscow, 2015; López Vélez, 2018). Asimismo, por medio de esta se pueden promover y suscitar relaciones seguras, democráticas, horizontales y de confianza donde todos/as los/as miembros son igualmente reconocidos/as, valorados/as y escuchados/as (Enguita, 2019; Feito, 2009; López Vélez, 2018; Moya, 2019; Valdés y Pérez, 2021).

Seguidamente, es fundamental promover un sentimiento de comunidad entre los diversos implicados/as, puesto que permite establecer diversas redes de colaboración y apoyo entre todos/as. Dichas interacciones, no sólo fomentan el aprendizaje colaborativo y espacios de diálogo y escucha activa; sino que mejoran la oferta educativa y el rendimiento educativo del alumnado. Además, por medio de la colaboración, se pueden aportar diferentes puntos de vista que permiten acoger un sentido más global y amplio de la realidad educativa. Esto presenta ciertas ventajas para el desarrollo de un modelo educativo más inclusivo. Se pueden citar algunos ejemplos como que se puedan suprimir algunas de las barreras para el proceso de E-A del alumnado, que se comparta y traspase información, materiales, recursos, etc. entre escuelas (lo que mejora tanto los propios centros educativos como la sociedad), o el auge del trabajo en equipo del profesorado, entre otros (Arnaiz, 2019; Badia y Martínez, 2015; Booth y Ainscow, 2002; Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; López Vélez, 2018).



Por otra parte, que todas las personas desarrollen un sentimiento de responsabilidad para con los demás es la tercera condición imprescindible. Se requiere de la configuración de un ambiente de inmersión, así como el compromiso de aceptar, respetar y valorar la diversidad, dado que esta nos enriquece. Esto se debe, principalmente, a que los/as niños/as pasan gran parte de sus vidas fuera del ámbito educativo (con sus familias, vecinos/as, amistades, etc.). No obstante, eso no implica que los/as infantes deban renunciar a un modelo inclusivo dentro de su comunidad (Apple y Beane, 1997; Booth y Ainscow, 2015; Bronfenbrenner, 1987; Escarbajal, et al., 2012; López Vélez, 2018).

Finalmente, es preciso mencionar que la educación se basa en cuatro pilares educativos que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos son los pilares, sobre los cuales deben sustentarse los valores de la educación inclusiva (culturas inclusivas) para lograr un alcance real en todo el alumnado, el profesorado, las familias y el resto de agentes que intervienen en la comunidad educativa (López Vélez, 2018).

3. CONFIGURANDO ESCUELAS INCLUSIVAS

a) Las diferencias humanas como fuente de riqueza

Desafortunadamente, nuestra sociedad se viene caracterizando por resaltar y hacer uso de algunas diferencias para explicar a las personas y enmarcarlas en categorías. Muchas veces nos hemos bastado de estas clasificaciones para hacer juicios sobre cualquiera, ya que supuestamente “permiten” saber cómo es dicha persona, qué esperar de ella, comprender qué puede o no hacer, etc. Por ende, se estarían estableciendo relaciones de un “nosotros” y de un “ellos”, siendo nosotros los “normales” y ellos los que atraviesan la diferencia, los “raros” (Contreras, 2002; Skliar, 2007).

Sin embargo, y de acuerdo con Calderón y Verde (2018), Enguita (2019) y UNESCO (2017), las diferencias humanas son valiosas. Esto es, son una fuente de aprendizaje y enriquecimiento tanto personal como educativo y social. De ahí



que los espacios y grupos heterogéneos tengan tanta riqueza, fuerza y valor para una sociedad que ha comenzado a luchar por la inclusión.

El reconocimiento de dichas diferencias y la necesidad de promover un marco educativo y social que valore la diversidad y promueva el respeto y la escucha activa, incrementa la necesidad de generar un cambio de mirada. Una evolución que ponga el foco donde verdaderamente reside la inclusión, así como el inicio de una serie de transformaciones de las culturas, políticas y prácticas escolares. Algunos ejemplos podrían ser acabar con el individualismo docente que origina aislamiento entre los diversos profesionales de la educación y que impide agilizar un intercambio de recursos, propuestas, materiales, etc.; realizar reformas en los sistemas sociales; promover cambios en las organizaciones de las escuelas, entre otros (Booth y Ainscow, 2015; Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; Echeita y Ainscow, 2011; Susinos, 2005).

Acorde a lo que nos menciona Contreras (2002), es importante educar la mirada desde otra perspectiva que permita percibir la singularidad, la posibilidad de cada uno, como algo que celebrar y valorar. Para ello propone, en primer lugar, “la escucha antes que el diagnóstico” (p.4). Es decir, “afinar los sentidos” (p.5) para escuchar particularmente a cada persona y desarrollar una actitud más sensible que nos permita percibir en vez de recibir un condicionamiento disfrazado bajo un diagnóstico. En segundo lugar, “la proximidad” (p.5) o el “dejarse tocar” (p.5) con el fin de sensibilizarnos y acercarnos al alumnado como personas y no como meros nombres que desaparecen sin dejar huella tras el curso escolar. En tercer lugar, el “mirar ecológicamente” (p.5) pues debemos ser conscientes de los/as niños/as y de las innumerables formas en las que las instituciones aceptan o refutan sus diferencias, entendidas como conflicto. En cuarto lugar, es muy importante “mirar al yo que mira” (p.5), pues no nos podemos olvidar de que nosotros mismos realizamos juicios, valores, concepciones, etc. de las personas y es nuestro deber comprender el porqué de nuestras reacciones. Finalmente, “percibir las posibilidades” (p.5) es esencial en el ámbito educativo puesto que se deben descubrir las fortalezas de los otros para reconocerlas y potenciarlas. De esta forma, haciendo alusión a los términos usados por Ainscow (2005), se estarían configurando “palancas para el cambio” (p.11).



Finalmente, es preciso concluir que para generar este cambio de mirada tan urgente en nuestra sociedad, es imprescindible promover culturas escolares desde edades muy tempranas. Culturas que permitan al alumnado aprender a respetar y reconocer el valor de las diferencias humanas. Culturas que pongan en el punto de mira la participación y el marco de valores que se pretende perseguir en los diversos centros escolares, ya que estas serán los cimientos de las futuras (y ya existentes) generaciones.

b) Culturas escolares: entendiendo el constructo / acotando su significado.

Es en este apartado donde se encuentra el “alma” del presente trabajo.

De acuerdo con algunos autores (Escarbajal, et al., 2012; Booth y Ainscow, 2015; Cabello, Calderón y Mojtár, 2021), las escuelas inclusivas son un motor para la configuración de sociedades más democráticas. Unas sociedades que entiendan la diversidad humana como un aspecto enriquecedor, válido y digno de celebrar. Para ello, es fundamental que las escuelas revisen los valores y creencias que sostienen las políticas y prácticas que fundamentan sus prácticas educativas, esto es, las culturas escolares. Según Stolp (1994), las culturas escolares se refieren a “(...) patrones de significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar” (p.1). En particular, Booth, Ainscow y Black-Hawkins (2002), precisan que las culturas escolares inclusivas se refieren al “desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes y los miembros del Consejo Escolar y las familias” (p.18) y que, además, precisan de la configuración de “comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras” (p. 18)⁴.

⁴ Tal y como ejemplifica el estudio que realizado por Rodríguez (2018), el desarrollo de culturas que respetan y reconocen las diferencias y promueven la colaboración contribuye al aprendizaje del alumnado. A través de comunidades de aprendizaje, se logró una mejora en los resultados académicos del estudiantado, de la convivencia escolar que se caracterizaba por un modelo dialógico y el aumento la participación e implicación de la comunidad educativa en la escuela.



Para ello, como los autores argumentan, es necesario reflexionar conjuntamente sobre lo que los centros quieren hacer para promover culturas y prácticas más inclusivas, así como planificar las acciones a realizar. El *Index for inclusion*⁵ es un instrumento que puede contribuir a su desarrollo. Esta guía trata de facilitar y acompañar a los centros en un camino de reflexión y autoevaluación desde una perspectiva diferente a la comúnmente utilizada (competición o miedo al fracaso) en tres dimensiones, relacionadas entre sí: las políticas (“Establecer políticas inclusivas”), las prácticas (“Desarrollar prácticas inclusivas”) y las culturas escolares (“Crear culturas inclusivas”) (Booth y Ainscow, 2015; Moya, 2019).

A pesar de que todas las dimensiones son esenciales para efectuar un verdadero cambio hacia una inclusión educativa, la configuración de culturas inclusivas es nuclear en todo proceso de mejora.

3.b.1. Elección de los valores que fundamentan un marco inclusivo.

Antes de continuar, es de vital importancia delimitar lo que se entiende por valores. Estos se pueden entender como cualidades o propiedades que las personas hemos ido generando y que se han ido manteniendo a lo largo del tiempo. Los valores nos han permitido generar un sentimiento de pertenencia, cohesionar grupos de individuos, desarrollar un sentimiento de confianza y fiabilidad por la comunidad a la que se pertenece, y definir el conjunto de normas de convivencia (Gutiérrez Ortega, Martín Cilleros y Jenaro, 2018; Martín García, et al., 2021).

Asimismo, se logró hacer frente al absentismo y exclusión del alumnado (barreras educativas) que ponían en entredicho su correcto progreso y desarrollo.

⁵ El Index es una guía, una herramienta, que tiene como finalidad ofrecer su apoyo y ayuda al profesorado y equipo educativo en la búsqueda de los valores inclusivos que se reflejan en las acciones, así como en el inicio y sustento de procesos de mejora e innovación escolar acontecidos por los valores previamente determinados. También actúa como guía en la búsqueda para mejorar el proceso de aprendizaje y rendimiento de todo el alumnado desde la colaboración y atención a la diversidad (Booth y Ainscow, 2015).



Booth y Ainscow (2015) han desarrollado y propuesto en su guía *Index for Inclusion* un marco de valores imprescindibles sobre los cuales cimentar la escuela inclusiva (políticas y prácticas educativas), como medida para erradicar la exclusión, discriminación y posibles barreras en el proceso de E-A. Dicho marco clasifica los valores en torno a tres grupos. Por un lado, se encuentran la igualdad, los derechos, la participación, la comunidad y la sostenibilidad, que guardan relación con las “estructuras” (p.26). Por otro lado estarían el respeto a la diversidad, la no violencia, la confianza, la compasión, la honestidad y el valor que hacen hincapié en el “carácter y calidad de las relaciones” (p.26). Finalmente, el tercer grupo se vincula al sustento del “espíritu humano” (p.26) y se compondría por la alegría, el amor, la esperanza/optimismo y la belleza.

Sin embargo, los valores relativos al grupo de las estructuras son, acorde al *Index*, los que facilitan en mayor medida la creación de estructuras, procedimientos y actividades inclusivas. No puede existir un sistema educativo inclusivo si hay personas cuyos derechos son vulnerados, ya que estos fueron creados con el fin de promover y consolidar una igualdad de oportunidades. Además, esta igualdad supone un respeto por la diversidad y una denuncia social y educativa contra la exclusión, marginación y discriminación. De igual modo, las personas tienen derecho a participar y a ser valoradas, aceptadas y escuchadas en una comunidad que hace alusión a la cooperación, la solidaridad y la responsabilidad hacia los demás y hacia el entorno que nos rodea (Booth y Ainscow, 2015).

Finalmente, es preciso comentar que la educación debe formar y dotar de las herramientas y capacidades necesarias, al estudiantado, para que este pueda crear una sociedad sostenible y respetuosa. Es decir, una comunidad que tenga en cuenta y se adapte a los cambios del entorno, promoviendo así una justicia ecosocial⁶ (Crespo, 2021; Herrero, 2013). Esta necesidad es debida a la

⁶ La justicia ecosocial defiende el principio de ecoddependencia que nos confirma la gran dependencia que tiene el ser humano de la Tierra y, por ello, debemos cuidarla y protegerla. Del mismo modo, ratifica el principio de interdependencia, a través del cual nos muestra que nuestra naturaleza humana nos hace necesitar de los demás para nuestra propia supervivencia (Herrero, 2013).



arraigada relación existente entre el ser humano y la Tierra. Relación que se viene caracterizando por una suma explotación y consumición que, por mucho tiempo, ha venido dañando y desequilibrando la sostenibilidad del planeta. En consecuencia, la nombrada oscilación ha supuesto graves problemas para nosotros y para el hábitat en el que residimos como, por ejemplo, el cambio climático (Fernández Blázquez y Echeita, 2021).

Por todo ello, gracias a un marco de valores inclusivos se estaría reconfigurando la perspectiva que se tiene de la educación, del profesorado y de la docencia. Es decir, implementando estos valores en el sistema educativo (aula, experiencias educativas, prácticas docentes, normas de convivencia, políticas educativas, etc.) se estaría construyendo un puente que uniese la educación inclusiva, equitativa y de calidad a la realidad social. Del mismo modo, se estaría promoviendo así una ciudadanía más libre, sostenible y solidaria (Calderón y Echeita, 2016; Moya, 2019; Simón, et al., 2016; Simón, et al., 2019).

c) Promoviendo prácticas inclusivas.

Tomando en consideración todo lo que se ha venido comentando a lo largo de este apartado, las culturas inclusivas son la clave para lograr alcanzar una mejor escuela. No obstante, el conjunto de valores, conductas, normas y creencias inclusivas debe ir acompañado de prácticas educativas que las reflejen. Por ello, en este epígrafe se abordarán las prácticas como enlace hacia un modelo sociocultural y educativo inclusivo.

Acorde a lo que mencionan Enguita (2019), Feito (2009), Moya (2019), Pastor (2018), Sandoval, Simón y Echeita (2020), es necesario instaurar comunidades educativas que acojan y promuevan la presencia de todos/as (profesorado, alumnado, familias, inspectores/as, psicólogos/as, pedagogos/as, etc.). También es preciso promover metodologías de E-A basadas en la cooperación, promoviendo así relaciones de participación horizontal y grupos de carácter heterogéneo. Por último, la creación/utilización de recursos y medios educativos subordinados al “Diseño Universal para el Aprendizaje”⁷. Esto se debe a que este

⁷ Diseño Universal para el Aprendizaje es un modelo educativo que propone una estructura organizada en base a tres principios (proporcionar múltiples formas de implicación, proporcionar



modelo educativo permite adaptarse a todas las necesidades y características de todo el estudiantado. Todo ello en vistas a conseguir arraigar y afianzar culturas inclusivas en el sistema educativo; así como en la configuración de una comunidad más inclusiva, implicada y activa en la educación de las futuras generaciones y en la formación de las ya presentes.

Por otra parte, tal y como mencionan Cabello, Calderón y Mojtar (2021), es imprescindible tener en cuenta una serie de pasos a la hora de poner en práctica cualquier tipo de propuesta que busque promover una escuela/comunidad inclusiva. No obstante, y de acuerdo con lo que algunos autores señalan, se recogen a continuación los tres más relevantes para el logro de los objetivos del presente trabajo.

El primer paso, debido a que será el sustento de la posible propuesta, es la conformación de un grupo heterogéneo y muy diverso. Es primordial que el grupo que inicie un cambio en la escuela sea muy representativo de toda la comunidad educativa, que albergue a cualquier persona, que acoja sobre todo a aquellos grupos en riesgo de exclusión o desigualdad. Esto es debido a que ellos/as serán clave para identificar las barreras que les impiden recibir/proporcionar una educación de calidad y equidad (Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; Enguita, 2019). Los/as integrantes del grupo habrán de trabajar en equipo, iniciar una relación de colaboración, para poder alcanzar los objetivos y metas que les hayan unido. Una relación motivada por generar un cambio para mejorar la escuela y su proceso de E-A, y en la cual no haya jerarquías que condicionen o primen más unas participaciones e ideas que otras (Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; Enguita, 2019; Feito, 2009; Sandoval, Simón y Echeita, 2020; Valdés y Pérez, 2021). Asimismo, este tipo de relaciones horizontales y democráticas acabarán culminando con un sentimiento de confianza y con una calidad de colaboración propia del gran cambio que se tenga entre manos (Feito, 2009; Sandoval, Simón y Echeita, 2020; Valdés y Pérez, 2021).

múltiples formas de representación y proporcionar múltiples formas de acción y expresión). Por medio del mismo, se busca dar cabida a todo el alumnado en el proceso de E-A (planificación y desarrollo inclusive) (Pastor, 2018).



En segundo lugar se encontraría el hacer partícipe a la institución, para así ir aumentando el grupo de personas que luchan por la inclusión. Como ya se ha mencionado previamente, la inclusión es un proceso duradero que requiere de la implicación de todos/as. Por ello, lograr que el resto de estudiantes, profesorado, familias y resto de la comunidad (que en un inicio no se han unido al cambio) se interesen por la propuesta y participen de diversas formas es vital (Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; Echeita y Ainscow, 2011; López Vélez, 2018; Susinos, 2005). En última instancia, la realidad es que promover prácticas que permitan una transformación inclusiva en el sistema y sociedad requiere de una red de apoyos y colaboración entre todos y todas, tanto dentro como fuera de las escuelas (Badia y Martínez, 2015; Booth y Ainscow, 2002; Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; Valdés y Pérez, 2021).

El tercer paso haría hincapié en festejar con la comunidad, informando de los logros y proyectando nuevos retos. Esto se debe a que, igual de importante es lograr un cambio, que valorar los éxitos alcanzados. De esta forma, se hará posible dar protagonismo a todo el trabajo que hay detrás de un resultado. Además, conmemorar el proceso e inicio de un cambio hace posible que los/as integrantes compartan sus experiencias (tanto positivas como negativas). De este modo, se estará suscitando que el resto de la comunidad pueda reflexionar y tomar consciencia de la repercusión que tienen sus actos (Cabello, Calderón y Mojtar, 2021; Perich Pallaruelo, 2019). Pues, tal y como menciona Weber-Sánchez (2022): “Celebrar es una dimensión propia y fundamental de la vida de las personas. Nos permite entender, apreciar lo que tenemos e involucrarnos participando activamente, compartiendo la alegría del grupo del que formamos parte.” (p.1).

Mas se debe tener en cuenta que, acorde a lo que mencionan Cabello, Calderón y Mojtar (2021), cualquier cambio, por modesto que sea, ya es motivo de celebración. Es decir, no importa que el camino a la inclusión comience con un grupo minoritario; pues basta una sola persona con ganas y energías para dar comienzo a un proceso de mejora y transformación escolar.



3.c.1. Elementos clave para una acción escolar inclusiva.

Haciendo alusión a todo lo expresado con anterioridad y a lo que la literatura actual profesa (Booth y Ainscow, 2015; Echeita y Ainscow, 2011; Moya, 2019; Susinos, 2005), la colaboración, la responsabilidad y la participación de todos/as (alumnado, profesorado y familias) hace posible impulsar y fomentar políticas, prácticas y culturas inclusivas.

A través de dichos valores, es posible desarrollar y estimular un marco de acción educativo compuesto por cuatro pilares esenciales en todo proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo.

En primera instancia, se encuentra el proceso de reflexión y de diálogo compartido acerca de las políticas, prácticas y culturas que promueve y ofrece cada centro educativo. Todo ello en pos de identificar las posibles barreras y palancas del sistema educativo (Booth y Ainscow, 2015; Calvo Salvador, et al., 2019; Echeita y Ainscow, 2011; Magrans, Subirana y Vicente, 2020). Acorde a lo que menciona López Vélez (2018), de igual modo ocurre con la configuración de espacios y tiempos de reflexión y autoevaluación. Por medio de estos, es posible sopesar cómo se ha desarrollado el proceso de E-A con vistas a mejorar, mantener o innovar por el bien de todos/as, especialmente, del alumnado.

En segundo lugar, tal y como demuestra Moya en su trabajo (2019) es importante suscitar “metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el aprendizaje y trabajo cooperativo” (p.4). Es decir, promover ambientes y relaciones democráticas distinguidas por una jerarquía horizontal y lineal, en las cuales, independientemente del rol que se desempeñe, cada uno pueda participar y tomar sus decisiones. Sin embargo, para lograrlo, es esencial que el alumnado y el profesorado cuenten con una relación de confianza, apoyo mutuo y responsabilidad compartida. De esta manera, se estará suscitando y educando una futura generación ciudadana rica en valores democráticos (Arnaiz, 2019; Echeita, Sandoval y Simón, 2016; Feito, 2009; García Gómez, 2018; Valdés, López y Jiménez-Vargas, 2019).



Seguidamente, se puede hacer alusión a la toma de decisiones de carácter democrático. En ella intervienen todos/as (estudiantado, equipo docente y familias), aunque dando especial énfasis al alumnado. Esto habilitaría una práctica educativa en la cual se proveería de igualdad de oportunidades para todos; así como del auge de una actitud crítica, reflexiva y consecuente por parte de los niños y las niñas. Asimismo, por medio de esta toma de decisiones, se estarían compaginando los intereses y motivaciones, tanto personales como colectivos, en pos de un bien común. Al fin y al cabo, se estaría favoreciendo un sentimiento de pertenencia por parte de todos/as al grupo y a la institución educativa; así como un aumento en los logros educativos de un alumnado implicado y volcado en su proceso de E-A (Apple y Beane, 1997; Calvo Salvador, et al., 2019; Feito, 2009; García Gómez, 2018; López, Vélez, 2018; Magrans, Subirana y Vicente, 2020; Valdés, López y Jiménez-Vargas, 2019).

Finalmente, pero no por ello menos importante, la escucha activa del alumnado. Esta es vital si el objetivo de todas las anteriores reside en alcanzar un pacto, un acuerdo común entre todos/as los/as implicados/as para conseguir una escuela mejor. Escuchando “la voz del alumnado”⁸ (p.3) (Sandoval, Simón y Echeita, 2020) es posible fomentar un sentimiento de pertenencia, promover y suscitar una motivación e interés por su propio proceso de E-A, generar oportunidades de aprendizaje entre iguales, y configurar un marco de valores basado en la colaboración, la tolerancia, el respeto y la aceptación (Echeita, Sandoval y Simón, 2016). Por consiguiente, dar voz al estudiantado supone incitarles a participar y contribuir activamente en la institución educativa, dotarles de “poder” y liderazgo, posibilitarles espacios en los que opinar y expresar acerca de las decisiones que los/as atañan, e implicarles en los procesos de mejora educativa (Badia y Martínez, 2015; Feito, 2009; Sandoval, Simón y Echeita, 2020).

⁸ El término “la voz de los estudiantes” emergió en países como Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, en los últimos veinte años para referirse a “ experiencias educativas que animan a la reflexión, la discusión, el diálogo y la acción de los estudiantes en los centros escolares” (p.2) (Sandoval, Simón y Echeita, 2020).



PROPUESTA DE INTERVENCIÓN TEÓRICA

1. TÍTULO

Todos a bordo: JUNTOS podemos hacer UNA escuela mejor.

2. INTRODUCCIÓN

La propuesta de intervención educativa, que a continuación se presenta, consiste en la realización de unas Jornadas de Puertas Abiertas a la Comunidad Educativa. En un comienzo, esta se encuentra diseñada para poder aplicarse en cualquier colegio de Educación Primaria. No obstante, también podría llevarse a cabo en otro tipo de instituciones educativas que aboguen por fomentar la inclusión educativa. Asimismo, aunque se encuentra orientada para realizarse en el transcurso del tercer trimestre del año 2022-23, sería deseable que las Jornadas de Puertas Abiertas se repitieran en futuros cursos académicos.

Esta propuesta nace de la necesidad de configurar espacios y tiempos en los que todos/as (alumnado, profesorado y familias) puedan participar, relacionarse, colaborar, celebrar y valorar las diferencias humanas y los logros del estudiantado. Asimismo, se estarían abriendo espacios democráticos en los que los/as alumnos/as, los/as profesores/as y las familias puedan formar parte de la toma de decisiones. De igual manera, se estarían configurando espacios en los que reflexionar, debatir y resolver los posibles conflictos de forma dialógica.

Por otra parte, es preciso comentar que el proyecto se encuentra enmarcado dentro de los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible), cuya temática central reside en la sostenibilidad. Este es un aspecto muy importante de la propuesta, debido a que la configuración del proyecto es a largo plazo. Es decir, este tipo de propuesta educativa pretende fomentar y estimular culturas y prácticas inclusivas, lo que implica un proceso duradero y abierto al cambio, de más de un curso escolar.



Además, a través de dicha intervención educativa se estarían suscitando y abordando problemáticas sociales candentes. Algunos ejemplos podrían ser el malgasto del agua, la contaminación de los océanos, el cambio climático o el aumento de animales en peligro de extinción. Es decir, tal y como se mencionará posteriormente, cada clase (alumnado) podrá elegir el subtema en el cual centrar sus actividades. Estos se corresponderán a una realidad social que los/as preocupe, los/as interese y/o los/as motive; de manera que se suscite a un aprendizaje significativo y transversal.

En la misma línea, se debe comentar que se trabajarán diversas áreas curriculares de forma globalizada y transversal durante el desarrollo del proyecto de Jornadas de Puertas Abiertas. Además, en la realización de las actividades que realice cada grupo, cobrarán peso otras de las asignaturas que “aparentemente” no aparecen en la planificación de esta propuesta educativa. Asimismo, trabajar los ODS permite construir un aprendizaje significativo, continuo y relacional no solo entre asignaturas, sino que también entre diferentes cursos y etapas escolares.

Un pilar esencial de dicha propuesta alude a una participación por parte del alumnado, el profesorado y las familias. Por ende, estas jornadas suscitarán un proceso de corresponsabilidad controlado por la comisión especial del colegio para esta propuesta educativa. Dicha comisión estará formada por representantes de alumnos/as, docentes y miembros del AMPA.

Finalmente, es oportuno resaltar que el rol del profesorado será de guía. De esta forma, se propiciarán relaciones democráticas donde el proceso de andamiaje emerja para favorecer, potenciar y ampliar los conocimientos, las habilidades y las capacidades del estudiantado. Esto se verá reflejado en la toma de decisiones y en los procesos de diálogo y debate en los cuales el alumnado deberá decidir qué rumbo seguir. En estos subprocesos, el/la docente podrá formar parte, pero siempre como uno más. Es decir, aunque la “autoridad” recaiga en el/la tutor/a, las opiniones, creencias e ideas de los niños y las niñas tendrán el mismo “peso” y valor que las del/ la docente a la hora de tomar decisiones y expresarse/comunicarse.



3. FINALIDAD Y OBJETIVOS

La finalidad de este proyecto reside en realizar unas Jornadas de Puertas Abiertas. Por medio de estas, se pretenderá lograr que todos/as los/as miembros/as de la comunidad educativa puedan acceder a la institución, participar en las diversas propuestas, formar parte de la toma de decisiones, sentirse valorados/as y escuchados/as, y colaborar entre sí para lograr un mayor alcance e implicación por parte del resto de la comunidad.

OBJETIVOS GENERALES

- Incitar y promover la presencia, participación y colaboración por parte de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado y familias) a través de una propuesta de intervención que busca servir como antecedente para garantizar tales derechos y valores en todos/as.
- Estimular una cultura escolar inclusiva promovida por un marco de valores cimentado en la escucha activa, la participación, la colaboración, el respeto, la responsabilidad y la igualdad por parte del alumnado, el profesorado y las familias.
- Promover prácticas y culturas sostenibles sustentadas en los ODS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Dinamizar, celebrar y valorar la diferencia por medio de una amplia gama de actividades representativas y acordes a los diversos intereses, motivaciones y gustos del alumnado.
- Suscitar relaciones democráticas horizontales y una toma de decisiones por parte de todo el alumnado, el profesorado y las familias.
- Incitar y trabajar la resolución de conflictos por medio del diálogo y la escucha activa.
- Fomentar el trabajo en equipo entre los/as miembros de cada grupo y de la comisión de Jornadas de Puertas Abiertas.
- Favorecer y potenciar el espíritu crítico, creativo e imaginativo del alumnado.



4. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS

La presente propuesta de intervención educativa se encuentra justificada por una gran diversidad de **contenidos** relativos a tres asignaturas (Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Literatura y Valores Sociales y Cívicos) recogidas oficialmente en el BOC (Boletín Oficial de Cantabria). Tales contenidos se encuentran regulados bajo el Decreto 27/2014, de 5 de junio, que determina el currículo educativo a seguir por la Comunidad Autónoma de Cantabria. Asimismo, como se trata de un proyecto institucional, es decir, que implica y da cabida a todo el alumnado, profesorado y familias; los contenidos que se expondrán a continuación serán representativos de todos los cursos de primaria (desde primero hasta sexto).

A continuación se irán clasificando todo los contenidos relativos a la propuesta en función de sus asignaturas (tablas⁹) y que se trabajarán de forma transversal durante el proyecto. Comentar cabe que se presentarán divididos por cursos.

A. Ciencias Sociales.

PRIMER CURSO	Bloque 2: El mundo en el que vivimos.	<ul style="list-style-type: none"> El agua: sus estados. Elemento indispensable para los seres vivos. Características. Usos cotidianos del agua. Consumo responsable.
	Bloque 3: Vivir en Sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> Organización escolar: la clase, los compañeros, el material, normas de relación entre las personas. Derechos y deberes de las personas.
SEGUNDO CURSO	Bloque 1. Contenidos comunes.	<ul style="list-style-type: none"> Estrategias para desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio. Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo. Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.

⁹ Las tablas adjuntas son de creación propia. No obstante, el contenido pertenece íntegramente al BOC (Decreto 27/2014).



SEGUNDO CURSO	Bloque 2. El mundo en el que vivimos.	<ul style="list-style-type: none"> • La contaminación. • El reciclado
	Bloque 3. Vivir en sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • Derechos y deberes de las personas.
TERCER CURSO	Bloque 1. Contenidos comunes.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio. • Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo. • Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.
	Bloque 2: El mundo en el que vivimos.	<ul style="list-style-type: none"> • El paisaje. Elementos que forman el paisaje. Tipos de paisaje. Características y diferencias. • Respeto, defensa y mejora del paisaje.
	Bloque 3. Vivir en sociedad.	<ul style="list-style-type: none"> • La comunidad educativa. las normas de convivencia y responsabilidad de su cumplimiento. • Normas ciudadanas. normas de convivencia.
CUARTO, QUINTO y SEXTO CURSO	Bloque 1. Contenidos comunes.	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para desarrollar la responsabilidad, la capacidad de esfuerzo y la constancia en el estudio. • Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo. • Planificación y gestión de proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Iniciativa emprendedora. • Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.
	Bloque 2: El mundo en el que vivimos.	<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano y el medio natural: Uso del territorio y aprovechamiento de los recursos humanos. • Impacto de las actividades humanas sobre el medio: organización y transformación del territorio. • El cambio climático: causas y consecuencias. • El desarrollo territorial sostenible. • La acumulación de residuos. El reciclaje. • Conservación y protección del medio natural.



B. Lengua Castellana y Literatura

PRIMER CURSO	Bloque 1. Comunicación oral. Hablar y escuchar.	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas relacionadas con la cotidianidad del alumnado. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. • Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, respecto al turno de palabra, entonación. • Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje. Participación en entrevistas.
SEGUNDO CURSO	Bloque 1. Comunicación oral. Hablar y escuchar.	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas al accionadas con la cotidianidad del alumnado utilizando un discurso ordenado en el tiempo y en el espacio. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. • Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, respeto al turno de palabra, entonación, respeto por los sentimientos y experiencias de los demás. • Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje.
TERCER CURSO	Bloque 1. Comunicación oral. Hablar y escuchar.	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente situaciones de comunicación formales e informales. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. • Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, organización, escucha, respeto al turno de palabra, entonación, respeto por los sentimientos y experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás. • Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, participar en encuestas y entrevistas.



<p>CUARTO, QUINTO y SEXTO CURSO</p>	<p>Bloque 1. Comunicación oral. Hablar y escuchar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de comunicación espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente. • Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales. • Estrategias y normas en el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, organización del discurso, escucha, respeto al turno de palabra, entonación, respeto por los sentimientos y experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás. • Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, participar en encuestas y entrevistas.
--	--	--

C. Valores Sociales y Cívicos

<p>PRIMER CURSO</p>	<p>Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La identidad personal. • La dignidad humana. • La autoestima. • Autonomía y responsabilidad. • Esfuerzo individual y colectivo. • El fracaso: estrategias para su asunción.
	<p>Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normas para el mantenimiento de conversaciones respetuosas. • El trabajo cooperativo y solidario en grupo. • La tolerancia y el respeto en el grupo.
	<p>Bloque 3: La convivencia y los valores sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formación del sistema propio de valores: derechos y deberes del alumno. • La igualdad de derechos y la no discriminación.
<p>SEGUNDO CURSO</p>	<p>Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La identidad personal. • La dignidad humana. • La autoestima. • Autonomía y responsabilidad. • El compromiso con uno mismo y con los demás. • Esfuerzo individual y colectivo para el logro de tareas. • Lenguaje verbal y no verbal. • La tolerancia ante el fracaso.



SEGUNDO CURSO	Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> • Normas para el mantenimiento de conversaciones respetuosas. • El trabajo cooperativo y solidario en grupo. • La tolerancia y el respeto en el grupo. • Los prejuicios y su superación. • La asertividad.
	Bloque 3: La convivencia y los valores sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de grupo: la mediación y la superación del conflicto. • Formación del sistema propio de valores: derechos y deberes del alumno. • La igualdad de derechos y la no discriminación. • Los Derechos del Niño.
TERCER CURSO	Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> • El éxito personal y compartido. • Autonomía y capacidad de emprendimiento. • El pensamiento positivo. • El bien común. • La empatía
	Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> • El diálogo y la argumentación. • Las habilidades sociales. • La tolerancia y respeto en el grupo. • La asertividad.
	Bloque 3: La convivencia y los valores sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos. • Trabajo solidario grupo. • El altruismo. • El compromiso social. • La igualdad de derechos y la no discriminación. • Los Derechos del Niño.
CUARTO CURSO	Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> • La identidad personal: respetabilidad y dignidad personal. • La autoestima. • Autonomía y compromiso personal y con relación a los demás.



CUARTO CURSO	Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje verbal y no verbal y la comunicación con los otros.
	Bloque 3: La convivencia y los valores sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones de grupo. • Trabajo en equipo. • El compromiso social. • Los derechos básicos. • Igualdad de derechos y la no discriminación.
QUINTO CURSO	Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> • Resiliencia. • Autocontrol.
	Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activa. • Empatía. • Cooperación y trabajo en grupo
	Bloque 3: La convivencia y los valores sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de resolución de conflictos con especial incidencia en la mediación. • Responsabilidad social. • Justicia social. • Derechos y deberes del alumno. • Igualdad de derechos y corresponsabilidad de hombres y mujeres.
SEXTO CURSO	Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> • La autoestima. • El bien común. • Toma de decisiones. • Autonomía y compromiso.



SEXTO CURSO	Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> • Los prejuicios sociales.
	Bloque 3: La convivencia y los valores sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Democracia. • Bienes comunes

Es importante mencionar que se han seleccionado los contenidos curriculares de tres materias. No obstante, con las diversas actividades a desarrollar dentro del proyecto (tal y como se explicarán más adelante), se estarán trabajando otras áreas curriculares como, por ejemplo, Educación Artística o Educación Física.

Por otra parte, en lo referente a las **competencias**, es preciso resaltar que durante la puesta en práctica de la propuesta de intervención educativa se abordarán, de forma globalizada, las siguientes:

- Comunicación lingüística.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

Sin embargo, sucede igual que con los contenidos. En función de las actividades grupales que se lleven a cabo dentro de la propuesta de intervención, se podrán poner en manifiesto otras competencias como, por ejemplo, la competencia digital o la competencia matemática y competencia básica en ciencia y tecnología.



5. METODOLOGÍA

La presente propuesta de intervención educativa se sustenta bajo una serie de enfoques y principios metodológicos que se desarrollarán e implementarán en las diversas fases del proyecto.

Todos ellos corresponden con metodologías activas. Es decir, con la configuración de espacios y tiempos en los que los/as estudiantes se hagan cargo de su propio aprendizaje. Por consiguiente, se estaría aludiendo a un desarrollo y fomento de la autonomía, la responsabilidad, la toma de decisiones, la participación, la colaboración y el pensamiento crítico y reflexivo entre el alumnado. Asimismo, se fomenta un proceso de interacción entre el alumnado, de manera que se puedan enriquecer y ayudar entre iguales (del Castillo, 2018; March, 2006; Juárez, Rasskin y Mendo, 2019).

Por otra parte, es importante comentar que el/la docente no sólo adopta un papel de guía; sino que también se encarga de proporcionar numerosas oportunidades de desarrollo para todos/as los/as estudiantes. De esta manera, se propicia que los niños y las niñas sean los/as únicos/as protagonistas de su propio aprendizaje (del Castillo, 2018; March, 2006; Vygotsky, 1964).

Además, por medio de este tipo de metodologías activas, se estaría suscitando un aprendizaje globalizador y transversal de diversas áreas curriculares que confluirían en un bien mayor (March, 2006). Gracias a ello, se estaría potenciando un aprendizaje significativo entre el alumnado. Esto se debe, en gran medida, al fomento de redes de conocimientos, habilidades y capacidades contextualizadas en la realidad social del alumnado (evitando así la segmentación y aislamiento de conocimientos, habilidades y capacidades).

Finalmente, es importante mencionar el principio de creatividad que estará presente en la realización de las actividades de cada grupo. Durante todo el proyecto, se priorizará el desarrollo del espíritu creativo e imaginativo del alumnado a través de las diversas áreas curriculares.



6. PARTICIPANTES Y ÓRGANOS DE TRABAJO

Los destinatarios de este proyecto de Jornadas de Puertas Abiertas son todo el alumnado, el profesorado y las familias, del centro educativo en cuestión, que quieran ser partícipes del proceso.

Asimismo, se precisará de la formación de una comisión denominada “Comisión de Jornadas de Puertas Abiertas”. Perteneceerán a ella diversos representantes de alumnos/as, profesores y familias. En cuanto al alumnado, se precisará de un/a alumno/a de cada clase elegido democráticamente por sus compañeros/as. Para ello se realizará un proceso de elecciones internas en cada clase. Además, se precisará un/a docente representante de cada ciclo y un/a representante del equipo directivo (también serán elegidos/as por votación en caso de que no haya ningún/a voluntario/a). Finalmente, se precisarán dos miembros del AMPA, en representación de las familias.

Los/as miembros de esta comisión serán los encargados de organizar, planificar y recoger la información pertinente para poder dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿dónde se van a realizar las exposiciones de los trabajos?, ¿cuándo se van a organizar dichas exposiciones (día y hora)?, ¿cuánto tiempo van a durar las exposiciones de cada grupo?, ¿qué trabajo va a realizar cada clase?, ¿cuántas clases quieren asistir a la exposición de cada trabajo?, ¿qué materiales y recursos se van a necesitar para las presentaciones de los trabajos realizados por las clases? y ¿cómo se informará a las familias de que pueden acudir a dichas jornadas? Del mismo modo, esta comisión será la encargada de gestionar las posibles sugerencias (de las clases) o problemáticas que surjan durante el desarrollo del proyecto.

Por último, cada clase (compuesta por el alumnado y su tutor/a) conformará un grupo de trabajo. Sin embargo, este no será un grupo cerrado. Es decir, en el caso de que algún/a especialista del colegio (PT, AL, de religión, de E.F., etc.) quiera participar, se podrá unir a un grupo y pasar a formar parte del mismo.



7. CRONOGRAMA

Acorde al calendario escolar 22-23 (ver anexo 1), esta propuesta educativa se enmarca dentro del tercer trimestre del curso escolar, entre los meses de abril, mayo y junio. El principal motivo para incorporarlo en dichas fechas reside en la necesidad de que haya nueve semanas seguidas sin interrupciones (por vacaciones o días festivos) que puedan suponer interferencias en el desarrollo del proyecto.

A continuación se adjuntará una representación visual de la organización temporal del proyecto, así como del nombre de las fases de la propuesta que se realizarán en cada semana.

Abril							Mayo							Junio						
L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D	L	M	M	J	V	S	D
					1	2	1	2	3	4	5	6	7	29	30	31	1	2	3	4
3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14	5	6	7	8	9	10	11
10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18
17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28	19	20	21	22	23	24	25
24	25	26	27	28	29	30	29	30	31	1	2	3	4	26	27	28	29	30	1	2

1º Fase: ¿Conectamos?	4º Fase: Organizamos la presentación
2º Fase: Todos juntos tomamos las decisiones	5º Fase: Presentamos nuestro trabajo
3º Fase: Nos ponemos manos a la obra	

Asimismo, también se presenta un cronograma provisional¹⁰ en el cual se muestra los días y horas en los que todos/as los/as integrantes de la comisión de Jornadas de Puertas Abiertas han de reunirse. Aunque todos los/as miembros tendrían una copia del calendario, este se expondría en algunas zonas comunes del colegio para que todos/as puedan tener acceso a él y puedan consultarlo en caso de así requerirlo (en especial, los/as alumnos/as).

¹⁰ Tanto los días como el horario es orientativo. Es decir, cada centro y cada comisión podrá adapta el cronograma a sus necesidades y disponibilidades.

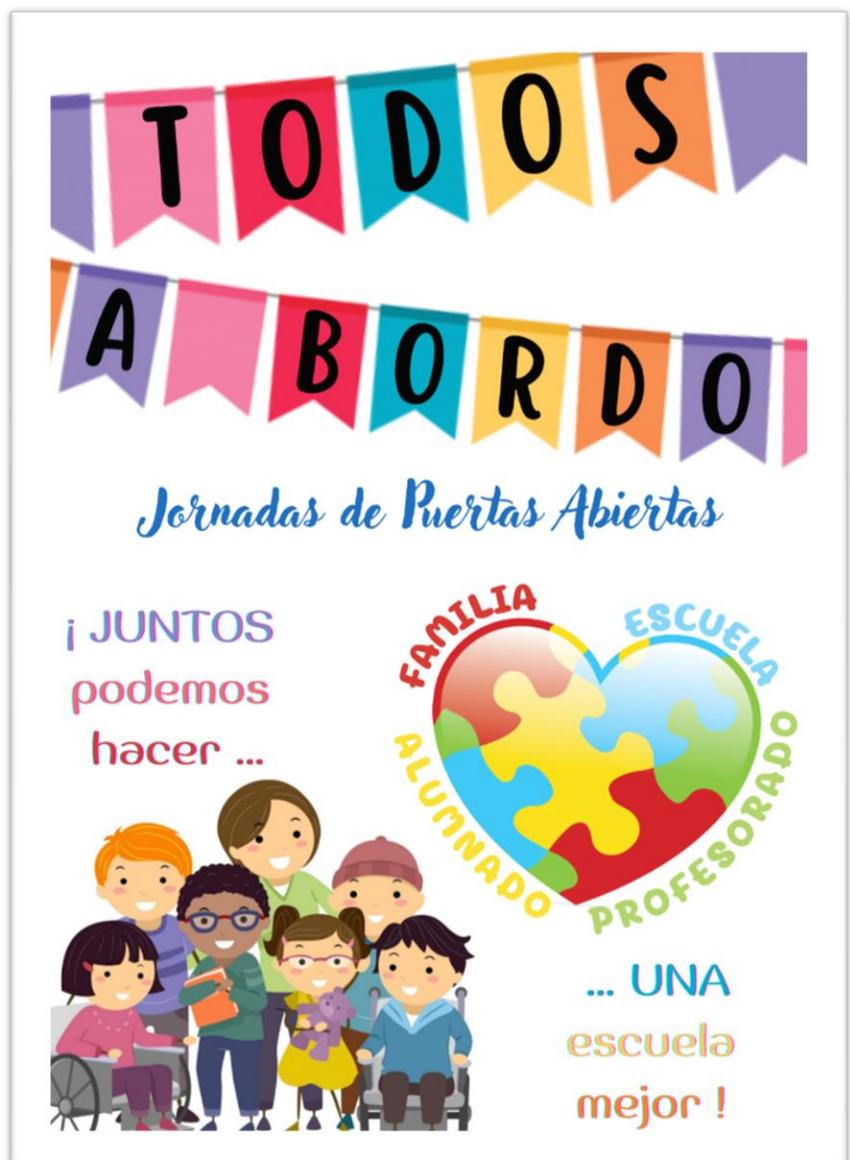


8. FASES DE LA PROPUESTA

En este apartado, se procederá a enumerar y explicar las diversas fases que seguirán la dinámica de la propuesta educativa. A través de las diferentes etapas, se pretende fomentar una cultura y práctica inclusiva. Para lograrlo, se suscitarán valores como la sostenibilidad, la participación, la reflexión, la aceptación, el respeto, la colaboración, la democracia o la responsabilidad.

- *¿Conectamos?*

Esta primera fase del proyecto tendrá una duración de dos semanas (desde el 17 hasta el 28 de abril). Consiste en acercarse y conocer la propuesta que se va a llevar a cabo. Para ello, el/la o grupo de docentes que promuevan dicha dinámica, dentro del centro, serán los responsables de darla a conocer. Asimismo, se apoyarán en un cartel publicitario que dejarán en cada clase y en las zonas comunes del colegio, con el objetivo de dar mayor visibilidad y accesibilidad a la propuesta.





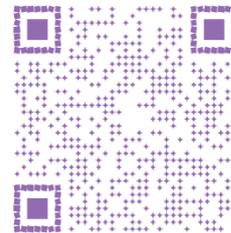
Por un lado, realizarán una presentación presencial dirigida al alumnado y al resto de profesorado. Por consiguiente, los/as promotores/as de la propuesta deberán ir pasando por todas y cada una de las clases que componen la escuela, e ir visibilizando y dando a conocer el proyecto. Por otra parte, se realizará un escrito al AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) con el fin de dar a conocer el proyecto y solicitar la presencia de dos representantes para la comisión de jornadas de puertas abiertas.

Durante la exposición de la propuesta (frente a las clases) se les informará del funcionamiento y fases del proyecto. En primer lugar, se abordará el cronograma de las diversas etapas que presenta la propuesta, se comentará la temática global del proyecto (los ODS y la sostenibilidad) y se les presentará la temática específica correspondiente a cada curso. Para esta primera parte, se contará con el apoyo audiovisual que permitirá contextualizar y explicar brevemente que son los ODS y cuál es su objetivo. Asimismo, se hará entrega de un pequeño póster de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a cada clase.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE



[Vídeo de apoyo:](#)



A continuación, se presentará la lista de temáticas correspondiente a cada curso:





Seguidamente, se comentará que cada grupo (clase) tendrá la potestad de elegir una subtemática del tema asignado sobre la cual gire su actividad. Es decir, deberán escoger, entre todos/as, algo que les motive, guste, interese, preocupe, quieran modificar, quieran incorporar en la escuela, etc.; y, posteriormente, pensar en una actividad por medio de la cual reivindicar tal temática. Por ejemplo, si 1ºA de Primaria decide escoger el malgasto del agua entorno a las rutinas diarias (lavarse las manos, lavarse los dientes, bañarse, etc.) puede escoger como actividad hacer una infografía (para colgar por toda la escuela) sobre cómo debemos hacer esas rutinas para no derrochar agua.

También se abordará la formación de una comisión de jornadas abiertas cuyo propósito es organizar, planificar y dirigir el transcurso del proyecto, así como algunos aspectos de mayor relevancia como, por ejemplo, establecer los días y horas de las presentaciones de los trabajos realizados. Junto con esto, se les comentará la necesidad de elegir democráticamente, por medio de una votación, a un representante (alumno/a) por cada clase. A través de dicha persona, se podrá dar importancia a posibles sugerencias, peticiones, problemáticas o dudas que vayan surgiendo entre el estudiantado. De igual modo, por medio de este cargo, se podrán escuchar activamente las voces de los/as estudiantes y dotarles de “poder” ya que formarán parte de la toma de decisiones de carácter global.

Para la realización de esta fase, se precisará de una hora lectiva (50 minutos) en la que tendrá lugar la presentación de la propuesta. Durante la misma, se apreciará un tiempo¹² de explicación del proyecto y visualización del vídeo (25 minutos) y un tiempo de dudas (10 minutos) en los cuales los/as estudiantes puedan preguntar y comentar acerca del proyecto propuesto. Finalmente, se dispondrá de 15 minutos para realizar una pequeña asamblea en la cual los/as integrantes de cada clase puedan hablar sobre las primeras sensaciones y expectativas que haya podido despertar dicha propuesta. No obstante, los grupos contarán con dos semanas para poder trabajar sobre la sostenibilidad y sobre la propuesta (qué subtema quieren elegir y cómo quieren llevarlo a cabo).

¹² Es importante destacar que la temporalización propuesta será flexible, estando así abierta a posibles cambios.



- *Todos juntos tomamos las decisiones.*

Esta segunda etapa de la propuesta se llevará a cabo en la primera semana de mayo (entre el 2 y 5 de mayo). Posiblemente, esta sea una de las fases más novedosas para los/as estudiantes, ya que pasarán a formar parte de la toma de decisiones.

Por una parte (primera sesión) tanto el alumnado como el tutor o la tutora de la clase tendrá que decidir la subtemática sobre la cual se sustentará su actividad. Es decir, deberán escoger algo que les guste, no les guste, les motive, les interese, les represente, les produzca exclusión, etc. con el objetivo de darle visibilidad a través de la actividad que posteriormente elijan. El proceso a seguir en la votación de la temática del grupo será la que sigue:

1. Preguntas abiertas que permitan activar conocimientos y contextualizar/entender la temática.
2. Realizar una lluvia de ideas.
3. Explicar brevemente en qué consiste cada una de ellas, en caso de así precisarlo.
4. Realizar una votación en la cual todos/as los/as integrantes del grupo opten por la opción que más les gusta.
5. En caso de haber empate, se realizará una segunda votación entre las opciones que hayan salido más votadas.

Una vez elegida la subtemática, se realizará el mismo proceso para escoger la actividad que llevarán a cabo durante el resto del proyecto. En esta ocasión, el tutor o la tutora leerá, junto a ellos, una lista de posibles propuestas (ver anexo 2) orientadas a fomentar la creatividad del estudiantado.

Una vez se tengan el tema y la actividad, se procederá a realizar un contrato de trabajo, por medio del cual todos/as se comprometan con el proyecto. En dicho documento, se reflejarán la temática, la actividad, las normas de convivencia a seguir y los compromisos que mantener por parte de todos los miembros de la clase.



Finalmente, se recordará al estudiantado que deben elegir un representante de clase para que acuda a la comisión de Jornadas de Puertas Abiertas. Debido a que se espera que más de un niño o niña quiera asumir dicho cargo, se realizarán unas votaciones próximamente. Por ello, al finalizar la primera sesión, los/as interesados/as en ser representantes tendrán que apuntarse en una hoja.

CONTRATO DE TRABAJO 1ºB
TODOS LOS MIEMBROS DE 1º B NOS COMPROMETEMOS A...

Temática elegida: Actividad elegida:

Cuando tengamos problemas los solucionaremos con estos pasos:

Normas de convivencia:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- 7.

Recordatorios:

Firma de todos:

**¿QUIERES SER EL REPRESENTANTE O LA REPRESENTANTE DE LA CLASE?
¡ APÚNTATE AQUÍ !**

RECUERDA QUE FORMARÁS PARTE DE LA COMISIÓN

LISTA DE VOLUNTARIOS/AS

EL/LA REPRESENTANTE ES..

foto del/la representante

VOTAR

Por otra parte, se comenzará la segunda sesión con la votación del representante del grupo. Para ello, se seguirán una serie de pasos:

1. Alegaciones de los/as voluntarios/as. Tendrán que exponer sus motivos por los cuales creen que deberían ser los/as encargados de representar al grupo.
2. Votaciones democráticas. Cada persona tendrá la oportunidad de elegir anónimamente al compañero/a que quiera para representarlo/a frente a la comisión.



3. Recuento de votos y nombramiento del nuevo/a representante.
4. En caso de haber empate, se realizará una segunda votación entre las personas que hayan igualado puntuaciones.

La persona que salga en el primer puesto será el/a representante de la clase. No obstante, el/la segundo/a más votado/a será el/la suplente en funciones, en caso de que el/la representante no pueda asistir a las reuniones de la comisión.

Asimismo, tendrá lugar una asamblea al finalizar la fase. El propósito es configurar un espacio y tiempo en el que poder comunicar, mostrarse y expresar las posibles emociones, pensamientos, ideas o problemas que hayan surgido en el proceso de tomar las decisiones. Además, por medio de este instrumento, se podrá dialogar y evaluar el proceso que ha tenido lugar hasta el momento.

Para la realización de esta etapa, se precisará de dos sesiones de 50 minutos cada una. Estas tendrán lugar a lo largo de una semana (véase en el cronograma).

- *Nos ponemos manos a la obra.*

En esta etapa del proyecto, comienza la verdadera creatividad e imaginación de los niños y las niñas, a manos de la actividad que hayan elegido realizar.

En esta fase, los grupos adquieren una mayor libertad y autonomía de autogestión. Todos/as se deben a un cronograma que les provee de dos semanas para comenzar, desarrollar y terminar sus propuestas (desde el 8 hasta el 19 de mayo). Sin embargo, las horas que destinen a su realización dependerá exclusivamente del tipo de actividad y de la programación que hayan delimitado los/as alumnos y el/la tutor/a.

Por otra parte, es importante recordar que todos los grupos tendrán en común la realización de una asamblea de final de etapa (al igual que en las fases anteriores).



- *Organizamos la presentación.*

Esta fase estará destinada a que cada grupo pueda organizar tanto el desarrollo como el espacio de la presentación. Para ello, los grupos tendrán a su disposición una semana (desde el 22 hasta 26 de mayo) en la que poder planificar cómo será la exposición de sus trabajos. Es decir, cada clase tendrá la posibilidad de decorar y distribuir el espacio acorde a sus actividades. De este modo, podrán configurar un ambiente en el que se sientan seguros/as y cómodos/as a la hora de exponer sus trabajos. Para ello, contarán con el mobiliario, recursos y materiales de sus clases y del propio lugar, para quitar y poner todos aquellos elementos que necesiten y den sentido a su presentación.

Además, cada grupo de alumnos/as deberá programar el transcurso y desarrollo de sus exposiciones. Esto se debe a que un imprescindible del proyecto no es sólo que los/as espectadores observen el resultado final; sino que también han de poder conocer, valorar y celebrar el proceso seguido para alcanzar el trabajo final.

Durante esta fase, los grupos podrán acceder al espacio elegido por la comisión con el fin de visualizar, materializar y ver las posibilidades que ofrece tal espacio a la hora de adaptarlo a las diversas presentaciones. Además, podrán realizar ensayos, en caso de así precisarlo. De esta manera, el alumnado se sentirá menos “intimidado” y/o “nervioso” en la presentación final.

En caso de así quererlo, las clases deberán apuntarse al “calendario de ensayos” que se encontrará en al puerta del espacio elegido para las presentaciones. A continuación se muestra un prototipo.

Calendario de ensayos Mayo-Junio

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
29	30 <i>Clase 1ºB de 10 a 10:30h</i>	31	1	2
5	6	7	8	9
12	13	14	15	16



En rojo se muestra un ejemplo de cómo los grupos deberían apuntarse para facilitar el entendimiento del calendario y así evitar posibles problemas con los horarios y el espacio.

También es importante resaltar que tendrá lugar una asamblea de seguimiento en la cual todos/as puedan expresar sus sentimientos, opiniones, preocupaciones o sugerencias que hayan podido surgir durante esta fase. Asimismo, por medio de esta se podrá hacer llegar a la comisión aquellas problemáticas o peticiones que tenga el grupo, en caso de tenerlas, para la organización del espacio.

Para la realización de esta fase, los grupos contarán con una semana (acorde al cronograma). Aunque se estima que se requieran de dos sesiones de 50 minutos (a lo sumo); la distribución o elección de las horas que destinarán a realizar esta etapa del proyecto será de libre elección en cada grupo. Deberá ser una decisión que tomen los/as estudiantes junto a sus tutores/as.

- *Presentamos nuestro trabajo.*

Esta correspondería con la fase final del proyecto en la cual tienen lugar las presentaciones de las actividades realizadas por los niños y las niñas. Durante el día y hora estipulado por la comisión de Jornadas de Puertas Abiertas, los/as miembros del grupo tendrán la oportunidad de explicar y exponer su trabajo, así como el proceso que han seguido hasta llegar al resultado final. Dichas presentaciones tendrían lugar entre el 29 de mayo y el 16 de junio (véase en el cronograma).

Esta es una de las fases más especiales y esperadas por el proyecto, ya que en ella se congregan todos/as los/as niños/as, profesores y familias en pos de celebrar, valorar y reconocer el esfuerzo y trabajo que se encuentra tras la presentación de la actividad.

Poniendo como “excusa” las presentaciones de los/as niños/as, se estarían configurando espacios que sirven para crear puentes hacia una mayor implicación, colaboración y unión por parte de todos los agentes implicados en la propuesta. Es decir, se estaría luchando por una educación más inclusiva.



Es importante resaltar que a estas presentaciones podrán asistir tanto las familias como el resto del alumnado del colegio. No obstante, para evitar problemas de aforo, las clases que quieran asistir a las diversas presentaciones deberán comunicárselo a la comisión para que esta pueda organizar los espacios y prevenir posibles contingencias.

Para las presentaciones de los grupos, se hará uso de tres semanas lectivas¹³ (véase en el apartado de cronograma). Cada una estará destinada a un ciclo educativo: primer ciclo (primer y segundo de primaria), segundo ciclo (tercero y cuarto de primaria) y tercer ciclo (quinto y sexto de primaria). Esta fase tendrá lugar tanto los miércoles como los viernes a última hora (acorde al cronograma presentado anteriormente). Como cada día corresponde a un curso escolar, los grupos dispondrán de 30 minutos, aproximadamente, para realizar sus presentaciones.

¹³ Para la creación del cronograma, se ha usado de modelo una escuela compuesta por dos clases en cada curso. Es decir, dos primeros, dos segundos, dos terceros, dos cuartos, dos quintos y dos sextos.



9. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Teniendo en consideración la naturaleza del presente proyecto educativo, la evaluación que se llevará a cabo será de carácter continuo. El objetivo final no consiste en realizar unas calificaciones finales cualitativas, sino en suscitar espacios de reflexión, crítica y autoevaluación que permitan mejorar, adecuar y rediseñar aquellos aspectos que precisen de cambios.

Este proceso de evaluación continua deberá ser realizada por todos/as (alumnado, profesorado y familias) dado que cada agente habrá podido percibir el proyecto desde una perspectiva diferente. De esta manera, implicando a todos/as en la valoración de la propuesta, se podrá adquirir una visión global y objetiva del desarrollo de la misma.

Los instrumentos de evaluación que se emplearán serán:

- *El feedback.*

El feedback o “retroalimentación” es un proceso circular. Por medio de este, dos o varias personas pueden comunicarse y ofrecerse mutuamente una información de carácter correctiva que les permita mejorar, cambiar y adaptar sus acciones, resultados, comportamientos, etc. a una realidad más positiva y adecuada a los resultados esperados y buscados (Troussel y Manrique, 2019).

Se utilizará un feedback de forma continuada a lo largo de las sesiones, ya que este permitirá al estudiantado y profesorado comentar y expresar sus experiencias, sentimientos e ideas, a medida que van sucediendo las fases de la propuesta. Para ello, se determinará un espacio de tiempo, al finalizar las sesiones, para que todo el que quiera pueda pronunciarse (qué le gusta, que no le gusta, que cambiaría, que añadiría, si se siente cómodo/a y seguro/a, si se siente respetado/a, etc.). De esta manera, se podrá adecuar las futuras sesiones y fases del proyecto a las necesidades de los/as estudiantes.



- *La asamblea y fichas de seguimiento.*

Las asambleas son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Son espacios democráticos en los que se toman decisiones acerca de la vida en el aula. Asimismo, por medio de estas se abordan las posibles problemáticas que impliquen, preocupen y afecten a los/as miembros de la clase, en pos de buscar soluciones. También son espacios importantes debido a que promueven los “crítico” (p.16), “felicito” (p.17) y “propongo” (p.17). Es decir, se habilita un espacio seguro en el que poder “desaprobar y aprobar algunos comportamientos producidos durante el periodo entre asambleas” (p.17) y llegar a acuerdos que afecten a los/as integrantes de la clase y el funcionamiento de la misma (Gertrúdíx, 2016). Finalmente, resaltar que las asambleas promueven valores clave para una cultura inclusiva como son el diálogo, la argumentación, la cooperación, la responsabilidad, la igualdad, el respeto y la empatía (Ortiz, Torrego y Santamaría, 2018).

Las asambleas serán tanto de carácter particular (en los grupos compuestos por los/as alumnos/as con sus tutores/as) como de carácter general (en la comisión de Jornadas de Puertas Abiertas).

En cuanto a las asambleas de carácter general, se debe mencionar que se abordarán temas relativos a la organización y planificación del proyecto. También se tendrán en cuenta las posibles sugerencias y problemáticas que surjan en los grupos y que estos consideren oportunos delegar en la comisión. Para ello, será imprescindible que las clases hagan llegar sus solicitudes a través de sus representantes. Cuando esto ocurra, los/as representantes deberán llevar consigo la ficha de seguimiento que han rellenado con los/as miembros/as de su grupo.

Las asambleas tendrán lugar al finalizar cada una de las fases del proyecto. De esta manera, todos/as los/as integrantes podrán comentar, expresar y argumentar acerca de sus experiencias para con el proyecto educativo. Cabe destacar que todos/as participarán en las asambleas como iguales, teniendo la misma validez una opinión que otra (tanto estudiantes como profesores).



FICHA DE SEGUIMIENTO

CURSO:	FASE DEL PROYECTO:	FECHA:
TRANSCURSO DEL PROYECTO:		
OBSERVACIONES:	PROBLEMÁTICA:	
PETICIONES:		
SUGERENCIAS:	AGRADECIMIENTOS:	

- *Diario de comisión.*

Este instrumento de evaluación permite realizar una recogida de información periódica y por escrito. El fin es preservar la información más importante y significativa que se haya podido abordar durante las reuniones de la comisión de Jornadas de Puertas Abiertas.

La información se recogerá de manera objetiva y en forma de actas; de modo que, en un futuro, cuando se precise revisar cierta información, se pueda acceder a ella.



Los encargados de realizar las anotaciones en el diario serán tanto los/as representantes de los docentes como los/as del AMPA. Con el objetivo de repartir “cargos”, en cada reunión será un adulto diferente el/la encargado/a de apuntar en el diario. Los motivos por los cuales los/as alumnos/as no realizarán dicha tarea, son la de preservar su concentración, escucha activa y participación en el desarrollo de la propia reunión; así como el tener en cuenta sus habilidades y capacidades (los/as adultos tienen más facilidades a la hora de tomar apuntes de lo que se va comentando en vivo durante la comisión).

Diario de Comisión

PROYECTO:	FECHA:	Nº:
ASISTENTES:		
ORDEN DEL DÍA:	PETICIONES:	
1-	1-	
2-	2-	
3-	3-	
4-	4-	
5-	5-	
ACUERDOS / DECISIONES:		
CONCLUSIONES:	OTROS:	
FIRMAS:		



10. RESULTADOS ESPERADOS DE LA PROPUESTA

Debido a que esta propuesta de intervención educativa no se ha podido implementar en la práctica docente de una escuela, tan sólo se pueden realizar suposiciones acerca de los resultados que se podrían llegar a esperar.

En lo referente a la participación del alumnado y el profesorado, se aguarda una gran implicación y compromiso para con el proyecto. Esta es una propuesta donde las decisiones, las pautas, las actividades, las responsabilidades, etc. residen en los/as propios estudiantes. Asimismo, el desarrollo del mismo implica dotar de libertad y autonomía al alumnado para crear sus propios trabajos, y poder ser fieles a sí mismos/as en cuanto a gustos, intereses y motivaciones. Otro factor que favorecería la participación de los/as niños/as, sería la celebración y valoración de la diversidad, ya que esta sería entendida como fuente de enriquecimiento y creatividad a la hora de proponer, crear y dialogar.

Respecto al profesorado, se estima que no haya ningún inconveniente o desánimo por realizar esta propuesta. Principalmente, porque se trata de un proyecto que trabaja de forma transversal diversas áreas curriculares, lo que facilita su integración en la planificación curricular de los/as tutores (no se considera que realizar este proyecto les suponga un trabajo “extra”). Asimismo, las posibles actividades (en grupos) que se realicen para la posterior exposición se pueden enmarcar dentro de algunas asignaturas como Lengua Castellana y Literatura o Educación Artística. Por ejemplo, si la clase escogiese la actividad de escribir un cuento, esta pasaría a ser una actividad propia de la asignatura de lengua.

No obstante, también se contempla un cuadro con menor índice de participación tanto por parte del alumnado como del profesorado, debido a que se trata de una propuesta novedosa y sin antecedentes. A pesar de ello, a medida que avance el desarrollo de la misma o con la continuidad en futuros cursos escolares, se prevé que la participación aumente considerablemente. Como ya se ha mencionado previamente, se trata de un proceso de transición y, como tal, requiere de un largo periodo de tiempo para lograr un verdadero cambio en las escuelas.



En lo referente a las familias, se estima un menor grado de participación. Teniendo en cuenta la gran variedad de circunstancias personales, sociales, laborales, culturales y económicas que atraviesan las familias, se espera que no todas puedan asistir a las Jornadas de Puertas Abiertas. Asimismo, también se contempla que no todas las familias se encuentran estrechamente vinculadas al desarrollo educativo de sus hijos/as. Sin embargo, sí se considera que vaya a haber una participación mayor que la comúnmente profesada por los familiares de los/as estudiantes; por lo menos, en los días donde sus niños/as vayan a ser los/as protagonistas.

También es importante comentar que se espera que las familias que acudan terminen por valorar y celebrar la diversidad, así como el duro trabajo y esfuerzo que les ha supuesto a sus hijos/as realizar sus propuestas. Finalmente, resaltar que se espera que, a medida que vayan teniendo lugar las Jornadas de Puertas Abiertas, se irá incrementando la asistencia de las familias. Es decir, se contempla el escenario de que debido a las experiencias, los comentarios entre familias, las peticiones de los niños y las niñas, etc., estas se encuentren más animadas y predispuestas a acudir al centro educativo para participar de tal vivencia.

Asimismo, se estima comenzar a impulsar paulatinamente culturas inclusivas a partir de dicho proyecto. Es decir, se espera que se establezca un marco de valores basado en la participación, el compromiso, el respeto, la colaboración, la escucha activa, el diálogo, la reflexión, la responsabilidad, la sostenibilidad, la justicia, la celebración de la diversidad y la aceptación de todos/as. No obstante, desde una perspectiva realista y objetiva, es muy complicado instaurar e implicar a todos/as en la configuración y aceptación de una cultura a raíz de una propuesta. Más aun cuando, en algunas ocasiones, esta se contraponga con la tradicionalmente seguida y mantenida en la institución.

Por otra parte, se debe comentar que se confía en lograr afianzar e instaurar esta propuesta como un proyecto más de la P.G.A. (Programación General Anual). El objetivo principal de ello residiría en entablar un espacio y tiempo en el cual el alumnado, el profesorado y las familias trabajen conjuntamente, celebren la diversidad, y valoren y aplaudan el trabajo, esfuerzo y dedicación que se



encuentra tras el resultado final de las actividades, y que han estado realizando los/as niños/as durante su curso escolar.

Finalmente, pero no por ello menos importante, se espera que la realización de esta propuesta sirva como puente para lograr afianzar, estrechar y mejorar la relación (existente o no) entre familias y escuela. El principal objetivo de ello sería alcanzar una mayor implicación, participación y colaboración de los familiares para con la institución educativa y para con el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as.



CONCLUSIONES

La realización de este trabajo, lejos de resultarme un proceso sencillo y relajante, me ha supuesto muchos retos y momentos de angustia y estrés debido a la complejidad que el mismo supone. Siendo sincera, la redacción del TFG ha estado surcada por numerosas olas que ponían en entredicho la finalización del trabajo a tiempo. El principal motivo fue el periodo de prácticas en uno de los colegios de la comunidad de Cantabria, ya que durante mi estancia en la institución educativa me desligué un poco de este proyecto de fin de carrera.

No obstante, no todo ha sido negativo. Considero que gracias a este TFG he podido ampliar y enriquecer mis conocimientos previos acerca de la inclusión y lo que supone promover una escuela inclusiva. Ciertamente, la realización de este trabajo me ha supuesto toda una oportunidad para conocer nuevas realidades, perspectivas y conocimientos que se escondían tras cortinas de humo; pero que son la esencia del verdadero cambio para alcanzar una educación inclusiva. Es decir, verdades ocultas para la visión de simples mundanos que no profundizamos en las grietas que se dejan entrever en las políticas y prácticas educativas.

Con el desarrollo de este trabajo, espero haber logrado ofrecer al lector/a una visión más amplia y específica de una temática candente como es la inclusión, o la falta de la misma en las prácticas y culturas educativas. Una temática que se encuentra a la orden del día en nuestra sociedad, debido a la gran diversidad que llena de viveza y fulgor las aulas de educación primaria y que tanta riqueza aportan en el día a día. Una diversidad que, desgraciadamente, sigue siendo castigada por medio de discriminaciones y exclusiones constantes por ser quienes somos realmente, y no quienes la “sociedad” quiere que seamos.

Asimismo, en lo referente a la propuesta de intervención educativa, quiero mencionar que deseo y espero haber servido como gasolina que encienda la llama del cambio. Es decir, aguardo a que dicho proyecto sirva como un primer motor para configurar espacios en los que poder fomentar la participación, la colaboración y la presencia de todos y todas. De igual modo, espero poder suscitar la necesidad de originar culturas inclusivas que abalen y salvaguarden



los derechos de todas las personas que reciban una educación o formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, me gustaría concluir este trabajo haciendo alusión a las siguientes palabras de Albert Einstein: “Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar un árbol, vivirá toda su vida creyendo que es un necio” (Calaprice, 2016).



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. [Presentación de apertura]. Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona, España.
- Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arnaiz, P. S. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 6(9), 41-51.
- Azorín, C. M. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 29-48.
- Azorín, C. M., y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27.
- Badia, J., y Martínez, M. (2015). Las claves de los centros que lideran. *Cuadernos de Pedagogía*, (452), 64-68.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for inclusion. Developing learning and participation in schools (3rd Edition). United Kingdom: CSIE. (Trad. castellano de G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval, Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas).



- Booth, T., Ainscow, M., y Black-Hawkins, K. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cabello, F., Calderón, I., y Mojtar, L.V. (2021). *Cómo hacer inclusiva tu escuela*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Calderón, I., y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier GRAÓ*, 1, 35-41.
- Calderón, I., y Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad: Textos breves e imágenes para transformar*. Barcelona: Octaedro.
- Calvo Salvador, M. A., Fernández Díaz, E. M., Allica Rodrigo, C., y García González, P. (2019). Cambia tus palabras y cambiará tu entorno: niños y niñas investigan para mejorar su escuela. *Aula de Innovación Educativa* (280), 50-53.
- Castillo, M. J. L. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, (27), 4-21.
- Ceballos, N., y Saiz Linares, Á. (2019). La acción tutorial como escenario de colaboración familia-escuela. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 28-45.
- Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.



Crespo, J. M. (2021). Paisaje, un concepto geográfico para la educación ecosocial. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, (4), 59-72.

Decreto 27/2014, de 5 de junio, que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria Extraordinario, 29, de 13 de junio de 2014.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=269550>

Duk, C., y Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13.

Dussan, C. P., (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo: *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (12), 26-46.

Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41, 67-98.

Echeita, G., Sandoval, M., y Simón, C. (2016). *Notas para una pedagogía inclusiva en las aulas* [Congreso]. Jornadas Iberoamericanas sobre el Síndrome de Down, Salamanca, España.



- Enguita, M. F. (2019). ¡Es la organización, estúpido! *Cuadernos de Pedagogía*, 503, 8-9.
- Escarbajal, A, Mirarte, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T, Hidalgo, J.I., Orcajada, N., y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144.
- Feito, R. (2009). Escuelas democráticas. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 2(1), 17-33.
- Fernández-Blázquez, M. L., y Echeita, G. (2021). Desafíos sociales y educación inclusiva. *Acción y Reflexión Educativa*, (46), 80-106.
- García Gómez, T. (2018). Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 159-175.
- Gertrúdx, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 231-250.
- González, M^a T. (2003). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. In, M^a T. González (Ed/s.), *Organizaciones y Gestión de Centros Escolares* (pp. 26-32). Pearson Educación.
- Gutiérrez Ortega, M., Martín Cilleros, M. V., y Jenaro Rio, C. (2018). La cultura, pieza clave para avanzar en la inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 13-26.
- Herrero, Y. (2013). Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible. *Revista de Economía Crítica*, 2(16), 278-307.



- Juárez, M., Rasskin, I., y Mendo, S. (2019). El Aprendizaje Cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, (26), 200-210.
- Lakin, M. (5-9 de marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.
- López Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Magrans, M.V., Subirana, A., y Vicente, M.M. (2020). Hacemos nuestro el patio. Un lugar común y para todos. *Aula de Innovación Educativa*, (295), 15-19.
- March, A. F. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Martín García, X., Bär, B., Gijón, M., Puig, J. M., y Rubio, L. (2021). El mapa de los valores del aprendizaje-servicio. *Alteridad*, 16(1), 12-22.
- Moliner Garcia, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, (6)2, 27-44.
- Monarca, H. (2018). Conversando sobre educación inclusiva desde dos orillas oceánicas. In Dykinson S.L. (Ed/s.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, Políticas y Prácticas* (pp. 200-220). Dykinson.



- Moreno, J. L., y Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-17.
- Moya, E. C. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
- Naciones Unidas. (21 de octubre de 2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Asamblea General, Nueva York.
- Ortiz, R., Torrego, L. M., y Santamaría, N. (2018). La democracia en educación y los movimientos de renovación pedagógica: Evaluación de prácticas educativas democráticas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 7(1), 197-213.
- Pastor, C. A. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27.
- Perich Pallaruelo, M. (2019). Reflexiones educativas: ¿por qué Finlandia y qué podemos aprender de este país? *Aula de Innovación Educativa*, (281), 46-50.
- Rodríguez, F. J. D. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 11(22), 28-39.



- Rueda, C. S., y Fernández, Á. B. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez, H., y Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 17-32.
- Simón, C., Echeita, G., Sandoval, M., Moreno, A., Márquez, C., Fernández, M.L., y Pérez, E. (2016). *De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva* [Congreso]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa* [I Jornadas Nacionales, II Jornadas Regionales, VI Jornadas Institucionales]. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (56), 101-111.



- Stolp, S. W. (1994). *Liderazgo para la cultura escolar*. ERIC.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? *Revista de Escuela Española*, (13), 4-6.
- Troussel, L. B. S., y Manrique, M. S. (2019). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 9(14), 89-104.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: Unesco.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (26-28 de abril de 2000). *Informe final*. Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal.
- Valdés, R., López, V., y Jiménez-Vargas, F. (2019). Inclusión educativa en relación con la cultura y la convivencia escolar. *Educación y Educadores*, 22(2), 187-211.
- Valdés, R., y Pérez, N. (2021). Celebrar la diversidad y defender la inclusión: la importancia de una cultura inclusiva. *Revista F@ ro*, 1(33), 54-59.
- Vygotsky, L. S. (1964). *Pensamiento y lenguaje*. Fausto.
- Weber-Sánchez, A. (2022). Impossible not to celebrate! *Revista Mexicana de Cirugía Endoscópica*, 22(2), 60-63.



ANEXOS

1. CALENDARIO ESCOLAR 2022 · 2023

CALENDARIO ESCOLAR 2022/2023													
 GOBIERNO de CANTABRIA							 AÑO JUBILAR LEBANIEGO 2023·2024			 40 años de autonomía cantabria			
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Dirección General de Centros Educativos													
Septiembre 2022 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30							Octubre 2022 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31						
Noviembre 2022 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30							Diciembre 2022 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31						
Enero 2023 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31							Febrero 2023 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28						
Marzo 2023 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31							Abril 2023 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30						
Mayo 2023 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31							Junio 2023 Lunes, Martes, Miércoles, Jueves, Viernes, Sábado, Domingo 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30						
Inicio de curso: 1 de septiembre de 2022 para todas las enseñanzas.													
Final de curso: 30 de junio de 2023 para todas las enseñanzas													
Inicio del periodo lectivo:													
8 de septiembre: Infantil, primaria y educación especial.													
9 de septiembre: Secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional.													
16 de septiembre: Enseñanzas elementales y profesionales de música y danza.													
21 de septiembre: Enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y educación permanente de													
23 de septiembre: Enseñanzas deportivas de régimen especial.													
6 de octubre: Enseñanzas de idiomas de régimen especial.													
Fin del periodo lectivo:													
26 de mayo: Enseñanzas de idiomas de régimen especial.													
2 de junio: Enseñanzas elementales y profesionales de música y danza.													
23 de junio: Infantil, primaria y educación especial.													
26 de junio: Resto de enseñanzas													
Jornada lectiva de 4 horas en infantil, primaria y educación especial (septiembre de 2022 y junio de 2023)													
Festivos													
No lectivos													
No lectivos en caso de no ser declarados festivos													
Día del docente													



2. BATERÍA DE PROPUESTAS DE ACTIVIDADES

A continuación se presentarán algunas propuestas de actividades a realizar por los grupos, para presentar en las Jornadas de Puertas Abiertas. Sin embargo, esta no es una lista cerrada, ya que uno de los propósitos de este proyecto reside en que el alumnado forme parte de las decisiones y sea capaz de proponer ideas.

Por consiguiente, esta batería de actividades supondría un punto de partida para que los/as niños/as puedan dejar volar su imaginación y creatividad. De esta forma, podrán dar forma a sus propias propuestas.

Asimismo, es preciso resaltar que estas actividades se verían enfocadas a la temática de cada curso y al elegido subtema que cada clase.

- *Hacer murales, pintar cuadros o hacer un collage.*

Estas propuestas tienen por objetivo que los/as alumnos/as puedan utilizar el arte como fuente para potenciar su creatividad y como medio de expresión y comunicación con el resto. Por medio de estas actividades, el estudiantado podrá visualizar cómo se siente, qué opina frente al tema elegido o cómo entiende la temática.

- *Hacer marionetas para representar un cuento, escribir una historia/cuento/microrrelato, escribir una carta por correspondencia a una escuela de habla inglesa o componer una canción.*

A través de estas propuestas, se busca que los niños y las niñas puedan comunicarse y reivindicar un tema que los/as origine una sensación de bienestar o malestar, desde una perspectiva dramática, lúdica y desenfadada. También se estaría fomentando el inglés y la correspondencia como medio para conocer a otras personas y culturas.



- *Hacer una propuesta de mejora de la escuela.*

El propósito de esta actividad es lograr que los/as participantes de una clase se unan y debatan sobre un aspecto que quieran o crean necesario reformar. Todo ello con el propósito de hacer de la escuela un espacio seguro y cómodo en el que poder sentirse bien y ser ellos/as mismos/as.

- *Experimentos locos.*

El objetivo es utilizar las ciencias y la diversión como fuente de aprendizaje y entretenimiento. A través de esta propuesta, los/as niños/as podrán experimentar, innovar y hacer uso del método científico como fuente de enriquecimiento personal.

- *Crear un baile o realizar una sesión de juegos/actividades a realizar por los participantes.*

Estas propuestas implican hacer uso de la educación física, del movimiento, para poder expresarse y entablar un espacio lúdico en el que el juego sea el gran pilar de la actividad. Asimismo, estas actividades promueven el desarrollo de las capacidades de organización, planificación, estructuración y dirección de la “sesión” y del grupo de personas que se apunten a realizarla.