

# El papel de una maestra en la inclusión de una alumna sordociega en la comunidad educativa

Raúl A. Barba-Martín  
Gustavo González-Calvo  
Suyapa Martínez-Scott

Universidad de Valladolid. España.  
raulalberto.barba@uva.es  
gustavo.gonzalez@uva.es  
suyapa@pdg.uva.es



Recibido: 20/6/2016  
Aceptado: 31/3/2017  
Publicado: 23/1/2018

## Resumen

Esta investigación tiene como objetivo analizar el modo en que una docente de Educación Infantil pone en práctica su modelo pedagógico desde la perspectiva de un modelo inclusivo de gestión escolar. Dentro de las pretensiones de la docente se encuentra la de conseguir la inclusión plena y eficaz de una alumna inmigrante con discapacidad auditiva y visual. Los datos surgen de las entrevistas realizadas con la maestra, en los que se aprecian los factores que afectan a las relaciones entre el profesorado, los que afectan el desarrollo de la identidad profesional y las implicaciones que tiene tratar de ofrecer una adecuada respuesta pedagógica e innovadora a todo el alumnado. En el estudio se muestran, por una parte, los factores de lucha y la dificultad de la profesión, que tornan la pasión pedagógica en cierta duda y, por otra, los factores de éxito, que transforman ese desánimo en esperanza y ganas de seguir aprendiendo de la profesión.

**Palabras clave:** convivencia; inclusión; participación; culturas inclusivas

**Resum.** *El paper d'una mestra en la inclusió d'una alumna sorda i cega en la comunitat educativa*

Aquesta investigació té com a objectiu analitzar la manera com una docent d'educació infantil posa en pràctica el seu model pedagògic des de la perspectiva d'un model inclusiu de gestió escolar. Dins de les pretensions de la docent hi ha la d'aconseguir la plena i eficaç inclusió d'una alumna immigrant amb discapacitat auditiva i visual. Les dades sorgeixen de les entrevistes realitzades amb la mestra, en les quals s'aprecien els factors que afecten les relacions entre el professorat, els que afecten el desenvolupament de la identitat professional i les implicacions que té el fet de tractar d'oferir una resposta pedagògica adient i innovadora a tot l'alumnat. S'hi pot veure, d'una banda, els factors de lluita i la dificultat de la professió, que fan sorgir un cert dubte en la passió pedagògica, i, d'altra banda, els factors d'èxit, que transformen aquest desànim en esperança i ganes de continuar aprenent de la professió.

**Paraules clau:** convivència; inclusió; participació; cultures inclusives

**Abstract.** *A teacher's role in the inclusion of a "deaf-blind" student in the educational community*

This research examines how an early childhood education teacher puts into practice her teaching model from the perspective of an inclusive model of school management. Among other aims, the teacher seeks to achieve the complete and effective inclusion of a visually and hearing impaired immigrant student. Data are drawn from interviews with the teacher, revealing the factors that affect relationships among teachers and the development of a professional identity, as well as the implications of using an innovative and adequate methodology that involves all students. The research unveils the struggles and difficulties inherent in a profession that turn a passion for teaching into incertitude. Eventually, success transforms discouragement into hope and a desire to continue learning through professional practice.

**Keywords:** coexistence; inclusion; participation; inclusive cultures

### Sumario

- |  |   |
|--|---|
| <p>1. Introducción</p> <p>2. Forjando la identidad docente. Los pasos previos a la incorporación de una niña sordociega a la escuela</p> <p>3. Formándose en educación inclusiva</p> | <p>4. Trabajando para conseguir la inclusión de una alumna sordociega en todos sus contextos</p> <p>5. Conclusiones</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|--|---|

## 1. Introducción

Los docentes y las docentes constituyen un elemento básico en todos los procesos de inclusión. Ainscow y colaboradores (Ainscow, 2001, 2012; Ainscow, Booth y Dyson, 2006) consideran que la inclusión no se debe basar únicamente en el esfuerzo del alumnado por adaptarse a un grupo de referencia, sino que docentes e instituciones han de generar una mayor participación de la comunidad educativa. Por ello, el trabajo conjunto es la forma ideal de conseguir una verdadera inclusión que elimine las barreras que aparecen durante el proceso (Booth y Ainscow, 2011; Booth, Ainscow y Kingston, 2006; Simón y Echeita, 2012).

Los maestros y maestras deben entender que su labor también constituye un fenómeno social y político (Hargreaves, 1998). El docente ha de ser una persona comprometida con la democracia y la equidad en su aula como forma de transferir esos valores a la sociedad (Apple y Beane, 2001). Para ello, debe impartir a sus estudiantes una educación en la que todos y todas tengan cabida y en la que el diálogo sea la base del conjunto de las actuaciones realizadas en el aula (Barba, 2007, 2009).

En las siguientes líneas se da a conocer la historia de vida de una maestra, tutora de una niña sordociega e inmigrante en Educación Infantil. Nuestra pretensión es conocer el papel que la docente ha tenido en la transformación social de la alumna durante su primer año de escolarización. No obstante, su

acción en esta transformación no se puede entender sin una perspectiva histórica en la que conozcamos, previamente a la incorporación de la alumna, la idea de educación que tenía la maestra, su experiencia y cómo fue el proceso vivido con la niña. Desde esta perspectiva, el relato de vida de la maestra permite captar cómo se ha sentido y cómo ha actuado ante las situaciones que se ha encontrado (Bolívar Botía, Domingo Segovia y Fernández Cruz, 2001; Silvennoinen, 2001; Sparkes, 2004), a la vez que permite conocer el significado que la docente otorga a su propia trayectoria (Creswell, 2007; Goodson, 2004; González Calvo y Barba, 2013, 2014).

La investigación narrativa se emplea, aquí, como método y como objeto de investigación en la formación del profesorado (Golombek y Johnson, 2004). Las narrativas forman parte de un proceso en el que los docentes, solos o junto a investigadores, interpretan sus experiencias con el fin de reconstruirlas a través de relatos. Se trata de un modo de conectar las vivencias, las prácticas y las experiencias con los contextos en que se dieron para comprender cómo se ha forjado la identidad docente a través del tiempo (Rivas y Leite, 2014). Las narrativas, por su propia naturaleza, no pretenden describir objetivamente los fenómenos, sino más bien conectarlos e infundirlos con interpretación (Golombek y Johnson, 2004). La investigación se dota de verosimilitud a través de la conexión e interpretación de dichos fenómenos entre sí y con la teoría.

## **2. Forjando la identidad docente. Los pasos previos a la incorporación de una niña sordociega a la escuela**

Los procesos de inclusión son relativamente recientes en el mundo de la pedagogía. En España, anteriormente a la década de 1980, los niños y las niñas con discapacidad estaban escolarizados en centros especiales o eran considerados no educables (Echeita y Simón, 2007), pero desde esa época se viene trabajando en una política de inclusión académica. A través de dichos procesos, se buscaba que el alumnado con algún tipo de dificultad participara en los procesos habituales del aula. Sin embargo, el problema fue que se esperaba que acceder a una clase ordinaria, sin realizar actuaciones específicas, iba a mejorar la convivencia y el conocimiento.

Estos procesos descritos fueron vividos por la docente en su época de estudiante. La maestra asistió a una escuela y a un instituto sin alumnado con grandes dificultades y con aulas relativamente homogéneas. El único caso que recuerda es el de un niño de otra clase con el que coincidía en el recreo. Lo recuerda como alguien solitario y del cual huía porque le daba miedo. El recreo tenía lugar en un espacio totalmente libre, en el que a la docente no le resultaba sencillo interactuar con el alumno con discapacidad, lo cual le provocaba temor. Esto sucedía porque, sin el compromiso del docente por enseñar a relacionarse, la inclusión no es una opción educativa.

El paso por la universidad no transformó el pensamiento de la docente. Nuestra maestra apenas recuerda haber trabajado la inclusión a lo largo de sus

estudios superiores. Únicamente se encontró con contenidos teóricos sobre el alumnado con discapacidad. La maestra no conoció las ventajas de las políticas inclusivas en las escuelas, lo que supuso que terminase la carrera con una visión de las aulas basada en su experiencia como alumna. Es importante darse cuenta de que, cuando una persona accede a la universidad, llega a ella con una gran experiencia a sus espaldas (Fernández-Balboa y Muros Ruíz, 2005) y de que su paso como estudiante por la escuela y el instituto le otorga una visión específica de los centros escolares. En el caso concreto de nuestra maestra, el hecho de haber estudiado en una escuela homogénea hizo que lo considerara algo normal, y la universidad no consiguió hacerle cambiar esa idea.

Durante la época universitaria vivió, a través de una amiga de la familia, el proceso educativo de un niño con discapacidad en una escuela ordinaria. El hijo de su amiga presentaba un desarrollo lento en los aspectos cognitivo y motor. La maestra, en plena formación para ser docente, reflexionó acerca de las posibilidades educativas del niño y creía que lo mejor para él era que accediese a una escuela especial. Ello provoca que nos demos cuenta de cómo las experiencias previas empezaron a forjar su identidad pedagógica. La maestra percibía la educación como un modelo orientado únicamente a superar etapas y no la comprendía en toda la amplitud de la palabra, como una formación integral de ciudadanos y ciudadanas que conviven entre ellos. Esta discriminación parte del propio currículo, puesto que su elaboración a partir de estándares nacionales elimina la posibilidad de adaptar los aprendizajes al contexto (Apple, 1986, 1989, 2002; Apple y Beane, 2001), lo cual permite que las injusticias sociales puedan perpetuarse a través del sistema educativo.

La docente vivió su primera etapa como maestra de Educación Infantil en una clase sin alumnado con dificultades. Ella buscaba formarse continuamente y realizar nuevas propuestas en la práctica. Sin embargo, la homogeneidad de su aula empezaba a causar un sentimiento de aburrimiento en su persona, lo que provocó que buscara un cambio en su segunda etapa con una clase nueva. La ausencia de acción puede provocar el aburrimiento de una docente realmente vocacional y motivada.

Cuando el claustro se enteró de que iba a entrar una niña sordociega e inmigrante en el centro, cundió el pánico. Sin embargo, nuestra docente eligió por propia voluntad el aula en la que entraría la alumna sordociega, puesto que vio en ella un nuevo reto para su profesión. Esta decisión contravino la práctica que impera en el actual sistema pedagógico, puesto que lo más normal habría sido que la educación de la niña hubiese recaído en el maestro o en la maestra con menos experiencia de la escuela. Esto es debido a que la práctica pedagógica comprende un modelo de falsa profesionalidad en el que los trabajos más difíciles se desarrollan al principio de la carrera docente, cuando no se tiene suficiente experiencia para enfrentarse a ellos. Los docentes, a diferencia de otras profesiones, desde el primer día son tratados como expertos y se les otorga una máxima responsabilidad didáctica (Bousquet, 1972; Vonk, 1996). Esta concepción favorece a aquellos maestros y maestras que, agotados por haber ejercido su profesión a lo largo de muchos años, ven en el profesio-

rado novel la posibilidad de evitar al alumnado que requiere más atención. A su vez, dicho modelo provoca que el enseñante novel, deseoso de cambiar la educación, se enfrente a duras dificultades para las que no está preparado debido a su inexperiencia (Barba, 2006; Santos Guerra, 2008). Este hecho puede suponer una pérdida de la pasión docente.

En cambio, la pasión por la docencia de la maestra que analizamos en el presente artículo fue más fuerte que sus ideas preestablecidas. Aunque su concepción educativa previa no era demasiado inclusiva, su vocación le llevó a ver en la alumna un reto para su profesión, y su amor por la pedagogía le impulsó a querer formar parte del desarrollo de la niña. Este cambio en la maestra evidencia que la identidad docente se va elaborando de manera continua a través de vínculos sociales (Sayago, Chacón y Rojas, 2008), es decir, la práctica de la enseñanza se basa en las relaciones que se establecen con otros seres humanos. En esta profesión influyen valores como la empatía, la solidaridad o la justicia social, que, por norma general, están fuera de las técnicas didácticas. En la maestra, estos valores pudieron más que sus experiencias, de modo que gracias a su vocación reconstruyó su identidad docente sobre la base de considerar que la educación es una cuestión de sueños y esperanzas (Freire, 1993).

### 3. Formándose en educación inclusiva

La docente decide reformular sus ideas pedagógicas siendo consciente de que los conocimientos teóricos que había adquirido durante sus años de estudiante no le servían a la hora de enfrentarse a la realidad. El tipo de formación que le habían ofrecido —basada en la adjudicación del rol de experto al académico y el de aprendiz al estudiante— le hacía difícil incorporar su saber al aula (Bevins y Price, 2014).

Por ello, la maestra siente la necesidad de formarse antes de que la niña sordociega se incorpore al aula. En un primer momento, comienza por informarse a través de experiencias de otras personas. Recoge datos sobre cómo es el desarrollo de otras personas sordociegas en un centro ordinario, los informes que se realizan, el trabajo que hacen con ellas, etc. Más adelante se reúne con el equipo de atención temprana para que le informen sobre el caso concreto de esta alumna. Los datos que le dan acerca de ella son escasos. El hecho de tratarse de una niña inmigrante había supuesto que no contase con el respaldo de algunas instituciones hasta el año anterior de acceder al colegio, cuando había conseguido la nacionalidad. A la docente únicamente le dicen que se trata de una niña marroquí con síndrome de Charge, uno de los tipos de enfermedades catalogadas como *raras que comprende un conjunto complejo de malformaciones congénitas, tales como sordoceguera, problemas cardiacos, retardo en el crecimiento, retraso mental, problemas de deglución y bajo tono muscular* (Lobete, Llano, Fernández y Madero, 2010). Con esta información, la maestra comienza un proceso de búsqueda bibliográfica y documental y decide buscar una formación que le ayude a conocer prácticas innovadoras para llevar a cabo en su aula. Esto lo realiza al principio a través de los cursos que el Centro de Formación e Inno-

vación Educativa (CFIE) da en los colegios. Para poder comunicarse mejor con su alumna, aunque ya sabe que contará con una intérprete, promueve que el CFIE imparta un curso de lenguaje de signos para todo el centro. Sin embargo, el cambio principal en su pensamiento, que se verá reflejado en su práctica, es su decisión de participar en una formación que proviene de la universidad.

A través de la información que le facilita una compañera, nuestra maestra decide participar en un Proyecto de Innovación Docente (PID) que estaba comenzando en la Facultad de Educación de Segovia. En él se pretendía fomentar la educación inclusiva en las aulas de los colegios a través de una metodología de investigación-acción. Cuando decide participar en el PID no sabe qué es la educación inclusiva, pero está decidida a buscar formación que le pueda aportar un conocimiento nuevo e innovador.

Los procesos reflexivos de la maestra son los que le impulsan a participar en el proyecto. Desde que la alumna entra en el aula, la docente comienza un proceso de reflexión sobre su práctica como profesional de la enseñanza. Este tipo de reflexión es uno de los mecanismos más potentes de formación (Schön, 1998), puesto que, a través de él, el profesorado analiza, una vez alejado de la acción, los problemas que le han surgido en la clase, lo que le ayuda a encontrar los puntos débiles y darles solución (Barba-Martín, Barba y Gómez-Mayo, 2014; Schön, 1998; Zeichner y Liston, 1996). La maestra, con el fin de organizar sus reflexiones, se apoya en el uso de un diario de clase que le permite reflexionar sobre su labor pedagógica y le muestra su evolución en prácticas, metodología y pensamiento (Barba, González Calvo y Barba-Martín, 2014; Moon, 2004, 2006; Porlán Ariza y Martín Toscano, 1991; Zabalza Beraza, 2004).

La participación en el PID ofrece a la docente la oportunidad de compartir sus reflexiones con compañeros y compañeras. Esta reflexión colectiva a través de la investigación-acción permite que las transformaciones no solo se den en un aula, sino también en todo el contexto pedagógico (Barba-Martín, Barba y Martínez Scott, 2016). Esto sucede porque la investigación-acción es una forma de trabajo participativo que se basa en la acción y la reflexión colaborativa de sus participantes (Greenwood y Levin, 2007). Al principio del proyecto, la maestra vive un proceso de reflexión colectiva con sus compañeros y compañeras para dar respuesta a las necesidades que les surgen en las aulas (Greenwood, 2000). En este proceso, los participantes del PID analizaron conjuntamente las necesidades de sus contextos para buscar un proyecto común por el que avanzar.

Las personas que en ese momento integraban el PID decidieron fomentar la participación familiar a través de grupos interactivos. Esta decisión la toman porque una de las formas de favorecer la inclusión es la mejora de la participación familiar, con lo que se establece un diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad (Flecha y Soler, 2013; INCLUD-ED Consortium, 2009). Dicha participación se puede llevar a cabo a través de actuaciones como los grupos interactivos (Elboj y Niemelä, 2010; Valls y Kyriakides, 2013), una forma de distribuir el aula en pequeños equipos, de modo que un voluntario de la comunidad se responsabilice de favorecer las interacciones dentro de cada

uno de ellos. La maestra comienza a organizar grupos interactivos una vez a la semana en su aula. Al principio, esta decisión le daba miedo, puesto que temía que la niña fuese juzgada por los adultos que entran en la clase como voluntarios. Sin embargo, su convicción por conseguir la inclusión de la alumna en el aula provoca que decida hacerla participar como una más de esta nueva dinámica que, como veremos más adelante, resulta ser muy positiva.

La maestra ha mejorado como investigadora gracias a los continuos procesos de reflexión sobre la acción con otros docentes. Según Zeichner y Liston (1996), cuando los procesos reflexivos se sistematizan, se convierten en investigaciones sobre la propia práctica. El PID ha permitido que la docente realizara sus reflexiones de forma organizada y sistematizada para compartirlas, en primera instancia, con sus compañeras de colegio y después con sus compañeros y compañeras de proyecto en reuniones mensuales. La maestra ha organizado ese diario que al principio consideraba caótico y ha buscado diferentes puntos de vista en referencia a su acción, con lo que ha dado la posibilidad a la intérprete y a la Asistente Técnica Educativa (ATE) de escribir notas acerca de consideraciones que a ella se le escapaban. Pero su formación como investigadora no termina aquí. Su afán por seguir formándose y mejorando hizo que, en el curso 2014-2015, se matriculase en el máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa que se imparte en la Facultad de Educación de Segovia. Esto le ha permitido indagar más en profundidad en el desarrollo de la alumna sordociega, ya que, junto con sus tutores, Luis Torrego Egido y José Juan Barba Martín—este último creador del PID—, llevó a cabo un trabajo de fin de máster sobre la inclusión de la alumna en el aula (Criado Velasco, 2015).

#### **4. Trabajando para conseguir la inclusión de una alumna sordociega en todos sus contextos**

No se aprende únicamente en las aulas. La maestra desconocía qué era la educación inclusiva, sin embargo afirma que rápidamente se dio cuenta del potencial social que tenían para la alumna las relaciones con los demás. Autores como Vygotsky (1995) o Bruner (1984) evidencian que el aprendizaje tiene una dimensión social, puesto que adquirimos nuestro conocimiento a través de las interacciones que establecemos con otras personas en nuestros contextos (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008). Desde el primer momento, la docente buscó que la clase no fuese el único lugar en el que se desarrollase la alumna. Sus esfuerzos se centraron en conseguir que se relacionase en el aula, en el contexto completo de la escuela y en la comunidad, fuera del horario académico.

##### *4.1. En el aula*

La maestra, rodeada de incertidumbre e inexperiencia, afrontaba la llegada de la alumna sordociega al nuevo grupo de 3 años, pero no pudo ser. Poco

antes de comenzar el curso, recibió la noticia de que aquel año la niña no se iba a poder incorporar al colegio. La enfermedad que padecía la había tenido desde su nacimiento en continuas operaciones que aún duraban. Sin embargo, la maestra decidió que aun así podía empezar a trabajar su inclusión en el aula.

Durante aquel año decidió ir realizando actividades con sus escolares para que conocieran en qué consistían los problemas de ceguera y de sordera. Planteó diferentes prácticas con materiales adaptados para que los niños y las niñas supieran cómo podían trabajar con ellos. Además, les hablaba constantemente de la alumna —lo poco que conocía de ella hasta entonces—, para que fueran conociendo a su compañera. Este trabajo previo que realizaba la maestra era el que en el pasado nunca hicieron con ella. El hecho de estar en un aula homogénea no tenía que constituir ninguna barrera para que el alumnado conociera en qué consistía la inclusión. El haber vivido esa homogeneización hacía a la maestra más consciente de las dificultades que su proyecto suponía para organizar un espacio inclusivo. Quería que sus escolares tuviesen toda la información para que pudieran trabajar con la niña sordociega como una compañera más. La maestra no buscaba su simple integración en la clase. No se conformaba con que el alumnado solamente compartiese espacio con la niña (Echeita y Simón, 2007), puesto que se trataba de una situación que ella ya había vivido en su infancia y no le había ayudado. Ella había compartido espacio en su escuela con colegiales que presentaban discapacidad y lo único que había experimentado en aquella época era un sentimiento de miedo. Por tanto, ahora como docente, no quería que su alumnado viviese eso. Con esta intervención, quería conseguir que los niños y niñas tuviesen la oportunidad de interactuar con la alumna y conocerla, a fin de alcanzar una verdadera inclusión (Echeita y Ainscow, 2011). Para ello debía romper esa barrera, empezando por acabar con el desconocimiento de su alumnado.

Al año siguiente, poco antes de empezar las clases, la maestra recibió la noticia de que en aquel curso la niña sordociega sí que se podía incorporar al aula. La docente decidió que el primer día entrase en el aula una hora más tarde. Quería que sus estudiantes conociesen esta nueva noticia y que la niña no se encontrase ante un grupo que la mirara sin saber quién era.

Los comienzos no fueron fáciles. Cuando la niña accedió al aula, la maestra descubrió que no todo iba a ser como ella pensaba. Nada más empezar, se encontró con dos problemas. El primero de ellos fue que la niña no había tenido nunca relación con otros niños ni con adultos, a excepción de los médicos de los hospitales y de sus progenitores. Esto supuso que los primeros encuentros fuesen complicados. Arañaba a los compañeros, quería estar continuamente tocando a la maestra y no se acostumbraba a las rutinas de un aula de Educación Infantil. Si en los periodos de adaptación es común que el alumnado perciba lo desconocido como un peligro o una amenaza (Cantero, 2003), en este caso se vio agravado por la falta de relaciones previas a la incorporación en el aula por parte de la niña. Esto le provocaba, en algunos momentos, un sentimiento de hostilidad hacia los demás que se convertía en

continuos lloros. El segundo problema fue que no accedió sola al aula. Junto a ella entraron ocho adultos (tres personas del equipo de atención temprana, una de la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE), la fisioterapeuta, la intérprete, la ATE y el pedagogo terapeuta (PT)). La maestra recuerda que la coordinación con esas personas fue imposible. Cada una quería hacer alguna actividad diferente con la alumna, lo que le impedía ser partícipe de la vida del aula. Las continuas actividades que los adultos le proponían la separaban de las dinámicas académicas. Además, estaban suponiendo un perjuicio para el resto del alumnado, que se distraía para centrar su atención en ver cómo trabajaba la nueva compañera. El grupo de adultos había buscado la inclusión a través de compartir un mismo entorno, pero se habían olvidado de que, para conseguirlo, también es necesario compartir un mismo contenido de aprendizaje (Rodríguez, Torrego y Flecha, 2013).

La maestra, agobiada por la situación de su clase, vio que debía cambiarla. Basando sus decisiones en procesos reflexivos, decidió que la alumna tenía que empezar a formar parte del desarrollo del aula junto a sus compañeros. La primera medida que tomó fue la reducción del número de personas adultas en clase. La docente quería que la niña trabajase las mismas actividades que el resto de alumnos, y para ello solo necesitaba el apoyo de determinados especialistas. El resto de adultos dispondría de sus momentos para entrar en el aula o incluso también habría ocasión de que la alumna saliese, como en el caso de las sesiones de fisioterapia. La maestra se encargó de realizar nuevos materiales dentro de un marco de educación inclusiva para conseguir que la niña pudiese participar en el aula (Fernández, 2013). El contenido era el mismo, pero el material era adaptado. De esta manera podía empezar a formar parte de la clase y a participar en las dinámicas de grupo, lo que favoreció su rápida inclusión cuando la maestra quiso realizar grupos interactivos.

El cambio de pautas supuso una mejora en el desarrollo de la alumna sordociega en el aula. Gracias a las decisiones tomadas por la maestra respecto a la realización de prácticas inclusivas, mejoró la relación de la niña con sus compañeros, los cuales empezaron a mostrar actitudes de solidaridad hacia ella. Rápidamente, aunque estuviese acompañada de algún adulto, le ofrecían su ayuda para guiarla en la actividad que se realizaba o para ayudarla a manejar los materiales. Sin embargo, la maestra encontró una traba para conseguir el completo desarrollo social de la alumna en el aula: se dio cuenta de que ella no buscaba relacionarse. Aprendió a interaccionar y no rechazaba a sus compañeros, pero los contactos nunca surgían por propia iniciativa, así que, en su segunda etapa junto a la alumna, la docente se marcó este objetivo, y aunque afirma que aún le está costando, ella lo seguirá intentando.

#### *4.2. En la escuela*

En el ámbito del centro docente, los objetivos fueron más difíciles de cumplir. Durante el primer año de escolarización de la alumna, la docente estuvo centrada en acabar con los problemas que habían surgido en el aula, pero una vez

resueltos, ella buscaba, en su segundo año, que ese mismo proceso de inclusión se diera en toda la escuela.

En su primer año, la alumna casi no había experimentado ninguna relación con los chicos ni las chicas de otras clases. La maestra, decidida a cambiar dicha situación, se encontró con diversos problemas. Por un lado, el desconocimiento que los escolares de otras clases tenían respecto a la niña y a su enfermedad. El hecho de ser sordociega constituía un impedimento para que pudieran interactuar con ella, puesto que no sabían el lenguaje de signos. Este hecho, unido al desconocimiento de su enfermedad, comportaba que, en el patio, fuera vista como una extraña con la que no sabían tratar. El recreo es un espacio donde es muy importante que el alumnado interactúe y en el que los adultos tienen que dejar de lado sus facetas de transmisores de conocimientos (Barba, 2006). Sin embargo, esto no significa que deba ser un espacio totalmente libre y sin la presencia de docentes. El hecho de dejar espacio libre en el recreo sin un proceso de inclusión liderado por los maestros provoca que la mayoría de niños y niñas no se sepan relacionar con aquellos compañeros que rompen la homogeneidad.

La falta de relación entre el profesorado de una misma institución docente dificulta que las medidas inclusivas salgan de clase. Esta fue la segunda problemática con la cual se encontró la maestra. Al ser un centro muy grande, admite que la coordinación a nivel global era muy difícil. El profesorado solía juntarse por ciclos y compartir materiales o ideas sobre el desarrollo de las aulas. Sin embargo, las diferentes propuestas metodológicas entre la maestra y su compañera de ciclo hicieron imposible la coordinación. Esta desconexión con el resto de profesores provocó que no existiese un proyecto común a través del cual se pudiera transformar la escuela en un lugar inclusivo (Barba-Martín, Barba y Martínez Scott, 2016).

Otra lucha de la docente fue la inclusión de la alumna en el comedor escolar. Aquí encontró una oposición que le dificultó llevar a cabo el plan que ella tenía. El comedor escolar es un lugar de relación del alumnado en un ambiente distendido, propicio para la inclusión de la niña sordociega. Sin embargo, el personal encargado se negó a facilitar que la alumna se sentase con otros compañeros en las mismas mesas. La niña, que presenta dificultades para alimentarse, fue colocada de manera apartada junto con la ATE, que la ayudaba a comer. El argumento que dieron a la maestra fue que el comedor no era un lugar para relacionarse. Sin embargo, el resto de escolares sí estaban juntos. En este caso, difería de la situación del patio, ya que la alumna estaba siendo apartada y segregada de sus compañeros y compañeras.

La docente se esforzó para que pudiera relacionarse con alumnado de otras aulas. El primer año que la niña sordociega accedió a la escuela, nuestra maestra propuso al CFIE que el curso fuese sobre lenguaje de signos. Sin embargo, esta acción no comportó ningún cambio en las aulas, porque el resto de docentes lo vio como un aprendizaje para ellas mismas. Al no tener alumnado con esta necesidad, no consideraron útil disfrutar de dicho conocimiento. La circunstancia de que no existiera una coordinación de centro

provocó que los avances que no eran para la propia aula se vieran como innecesarios. Sin embargo, esto cambió cuando la maestra decidió participar en el PID. El hecho de formar parte de un proyecto común le permitió compartir con estas docentes sus avances con la alumna sordociega y que la conociesen más a fondo. El tipo de relación establecida entre los participantes del PID fomentó que ello fuera posible. No todas las formas de relación que se dan en las formaciones entre profesorado llevan consigo la posibilidad de conseguir estos avances. Hargreaves (1994) considera cinco formas de colegialidad. De todas ellas, el mosaico móvil es la forma de colaboración idónea para producir cambios en las instituciones docentes. En él, los límites son difusos y flexibles, y el grupo se crea de forma dinámica y con capacidad de respuesta. Las docentes que participaban en el PID crearon sus propios espacios de colaboración dentro de la escuela, en los cuales intercambiaban reflexiones, materiales, etc. La ventaja de este tipo de actividades es que las docentes podían acceder a los espacios con facilidad y participaban en ellos de forma autónoma y por deseo propio, lo que comportaba un sentimiento positivo entre los educadores (Hargreaves, 2004). Sin embargo, el mosaico móvil presenta la desventaja de que puede llegar a generar inseguridades, pero ante ese problema surge la figura del liderazgo (Hargreaves y Shirley, 2012). A través de ella, el grupo adquiere seguridad y capacidad para unirse en torno a un objetivo común. En este segundo año, la maestra ha ejercido el liderazgo en su lucha por conseguir la inclusión de la alumna sordociega en la escuela. Un ejemplo de ello es que consiguió que la función de otooño que realizan todas las aulas fuera en lengua de signos. De esta manera, todo el alumnado del centro conoció los gestos básicos para relacionarse con la niña fuera de las aulas. Además, los docentes pudieron explicar a su alumnado las causas por las que lo hacían. Así proporcionaron información acerca de la alumna. En cuanto al comedor escolar, la maestra consiguió que la niña se sentase junto a sus compañeros y compañeras. Sus argumentos sobre la importancia de establecer las interacciones para la alumna resultaron ser coherentes y más convincentes que los ofrecidos para segregarla.

Gracias a la tenacidad de la maestra, la escuela es un lugar más inclusivo. Además de conocer a la alumna sordociega, los niños y las niñas de otras clases han aprendido a relacionarse con ella en el patio y en los pasillos del colegio gracias al aprendizaje del lenguaje de signos. En cuanto al centro, la participación de la maestra en el PID ha ayudado a encontrar un grupo de trabajo estable dentro de la escuela. Debido al empuje de este grupo de profesoras, el resto de compañeras y compañeros, más reacios, se han sumado a realizar dinámicas inclusivas en sus aulas, como, por ejemplo, los grupos interactivos. Esto ha supuesto que el colegio tenga una visión más inclusiva. Respecto al comedor, los compañeros y las compañeras han podido conocer más a fondo a la alumna. Han descubierto sus dificultades para comer, y ello ha provocado que se hayan establecido relaciones de mayor confianza. El alumnado se preocupa por la niña y la anima para que coma.

### 4.3. *En la comunidad*

Al hablar de inclusión es necesario que esté presente el papel de la comunidad (INCLUD-ED Consortium, 2009). El contexto educativo envuelve algo más que la propia escuela. Por ello, es necesario que el centro escolar fomente relaciones de diálogo igualitario y aceptación entre todas las personas implicadas. De esta manera, la inclusión se percibirá como un aspecto que va más allá de lo que ocurre en las escuelas.

El proceso de inclusión de la niña en el ámbito social se vio frenado por las escasas relaciones que habían entablado sus progenitores con el entorno. La familia había llegado al pueblo poco antes de que la alumna se incorporase al aula, y esta situación hacía que los padres apenas conociesen a nadie. Mostraban actitudes reservadas y de timidez hacia el resto de personas adultas de la comunidad. De esta forma, la niña no se nutría de las relaciones de su familia con otros adultos que pudiesen tener hijos e hijas, lo que propiciaba que perdiera la oportunidad de fortalecer las amistades que forjaba en el aula. El hecho de compartir juegos por la tarde en el parque, intercambiar las casas para jugar, etc. ayuda a fomentar amistades que luego se reflejarán en todos los contextos. En este caso, la alumna se veía privada de esta posibilidad.

Los progenitores no eran capaces de ver las posibilidades que tenía la niña. La limitación que mentalmente proyectaban hacia ella les llenaba de miedos, y esos miedos provocaban una serie de impedimentos en su desarrollo social. La docente afirma que, al principio, la madre quería acceder al aula, pues no creía que la maestra pudiese hacerse con su hija. Al final, fue viendo que sí era capaz de conectar con ella, lo que comportó que su deseo de no separarse de la niña se convirtiera en el deseo de que estuviese más horas en el colegio. Fuera de la escuela, el temor era que los padres no fomentasen que la alumna se relacionara con otros críos, ya que apenas la llevaban al parque a jugar. Sin embargo, lo que más llamó la atención de la docente fue que el alumnado de su aula afirmaba que había dejado de invitar a la niña a los cumpleaños porque nunca iba.

La maestra, a través del PID, decidió fomentar la participación familiar en sus aulas. La actuación que el PID decidió, como ya hemos comentado, fueron los grupos interactivos. Esta resultó ser la actuación idónea para el desarrollo social de la niña fuera de la escuela, ya que el voluntariado que accede a las clases para fomentar las interacciones del alumnado son miembros adultos de la comunidad (Racionero, 2011). Por tanto, esta actuación llevó consigo un mayor conocimiento de la alumna por parte de las personas adultas. El continuo trabajo con grupos interactivos les permitió acceder al aula de manera continuada. Gracias a ello, pudieron observar el desarrollo de la alumna y conocerla mejor, con lo que rompían los prejuicios que mostraban hacia los niños y las niñas con discapacidad. La mayoría de las personas adultas que entraban en el aula habían experimentado una educación segregadora, puesto que el alumnado con discapacidad era apartado en centros especiales o no acudía a ningún colegio (Echeita y Simón, 2007). Estas vivencias provocaron

que la mayoría de adultos se sorprendiera cuando accedía a una clase como la de la docente y veía las posibilidades del alumnado con discapacidad. Respecto a los progenitores, también participaron en grupos interactivos, con lo que accedieron a la clase de su hija y pudieron comprobar cómo trabajaba con sus compañeros y compañeras.

El desarrollo social de la niña en la comunidad mejoró, puesto que comenzó a ser conocida por casi todas las personas del pueblo. El hecho de verla trabajar en el aula despertó en los adultos un sentimiento de cariño que se visualizó mediante el saludo cuando se la encontraban por la calle y mediante el interés que mostraban por saber cómo avanzaba en la escuela. En el caso de su familia, poder acceder al aula favoreció la visión que tenían de su hija. Al verla trabajar con otros adultos y comprobar cómo se desenvolvía, descubrieron las posibilidades que podía tener. Además, se beneficiaron de las altas expectativas de la docente hacia su hija, con lo que aumentaron las suyas propias (Jeynes, 2010, Slavin y Madden, 1999). Por otra parte, pudieron compartir momentos con otros adultos dentro del aula, lo que les ayudó a entablar relaciones con algunos miembros de la comunidad. Gracias a ello y a la insistencia de la maestra, los progenitores empezaron a llevar a la niña a los cumpleaños. Allí se relacionaba con compañeros y compañeras del colegio, a la vez que conocía a alumnos de otros centros escolares. El hecho de verla jugar al pilla pilla o a otros juegos ha supuesto que las expectativas de padres, madres y otros adultos hacia las posibilidades de la niña hayan aumentado. Su inclusión en la comunidad ha resultado favorecedora para ella y para todas las personas que la rodean.

## 5. Conclusiones

Un maestro es capaz de cambiar el entorno educativo. A veces, como enseñantes, nos vemos inmersos en el pesimismo a causa de las presiones externas. En esos momentos, es necesario recordar por qué decidimos dedicarnos a la docencia. La maestra basó su lucha en su pasión por la pedagogía y se antepuso a todas las dificultades encontradas (sus vivencias como alumna, su falta de formación, su inexperiencia, la soledad que experimentaba, etc.), puesto que estaba decidida a crear un mundo nuevo para una alumna sordociega.

El docente no debe ser visto como el encargado único de la educación de todo el alumnado, puesto que no se trata de una cuestión individual. Tal como nos muestra esta historia de vida, toda la comunidad debe participar en los procesos pedagógicos, porque, si bien el profesorado debe ejercer el liderazgo, su papel debe ser el de unir a las partes implicadas y dotarlas de espacios de encuentro. Y para conseguir este liderazgo no se puede separar la escuela de la comunidad, particularmente de las comunidades rurales (Smit, 2017). Así es como la maestra pudo crear puntos de unión entre el alumnado, entre enseñantes e incluso entre familiares, lo que provocó que su labor traspasase las paredes del aula.

Desde los centros educativos y desde las aulas, debemos garantizar el derecho que tenemos todas las personas a la educación. Puesto que la educación

inclusiva repercute en la mejora del colectivo de individuos implicados en el proceso pedagógico, en el caso que hemos presentado resultó ser una herramienta fundamental para que nuestra maestra pudiese superar las desigualdades sociales con una alumna que, pocos años atrás, solo hubiese podido acceder a escuelas especiales.

Las historias de vida son una forma de construir las experiencias. A través de ellas, se rompe con la tradición investigadora en la que apenas se narran las vivencias del docente (Rivas, 2014). Gracias a las historias de vida, hemos podido comprender la necesidad que la docente tenía de cambiar y el modo como se han ido sucediendo las relaciones en su escuela (Hernández Hernández, Sancho Gil, Creus, Hermosilla Salazar y Martínez Pérez, 2014), si bien no podríamos acabar este texto de otra forma que mostrando nuestra gratitud y admiración hacia la maestra que ha dado su voz a esta historia de vida.

## Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- AINSCOW, M.; BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- APPLE, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal/Universitaria.
- (1989). *Maestros y textos: Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC.
- (2002). *Educar «como Dios manda»: Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Madrid: Paidós.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (2001). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BARBA, J.J. (2006). *Aprendiendo a ser maestro en una escuela unitaria: Vivencias, sensaciones y reflexiones en la primera oportunidad*. Morón: MCEP.
- (2007). La necesidad de dignidad y democracia en la escuela del siglo XXI: Rompiendo tópicos en la educación. *Innovación Educativa*, 17, 53-61.
- (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 41-44.
- BARBA, J.J.; GONZÁLEZ CALVO, G. y BARBA-MARTÍN, R.A. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
- BARBA-MARTÍN, R.A.; BARBA, J.J. y GÓMEZ-MAYO, P. (2014). El papel crítico y reflexivo del profesorado ante el aprendizaje cooperativo. *Revista Digital EmásF*, 29, 8-18.
- BARBA-MARTÍN, R.A., BARBA, J.J. y MARTÍNEZ SCOTT, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción: Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos, Revista de Educación*, 19, 161-175. <<https://doi.org/10.18172/con.2769>>

- BEVINS, S. y PRICE, G. (2014). Collaboration between academics and teachers: A complex relationship. *Educational Action Research*, 22 (2), 270-284.  
<<https://doi.org/10.1080/09650792.2013.869181>>
- BOLÍVAR BOTÍA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2011). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M. y KINGSTON, D. (2006). *Index for Inclusion: Developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- BOUSQUET, J. (1972). ¿Pueden fabricarse profesores? *Revista de Educación*, 221-222, 3-8.
- BRUNER, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CANTERO, M.J. (2003). Pautas tempranas del desarrollo afectivo y su relación con la adaptación al centro escolar. *Informació Psicològica*, 82, 3-13.
- CRESWELL, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. 2.ª ed. Londres: Sage.
- CRIBADO VELASCO, A.I. (2015). *Inclusión de una alumna sordociega en un aula ordinaria de Educación Infantil*. Universidad de Valladolid. Trabajo de final de máster.
- ECHETA, 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: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
- ECHETA, G. y SIMÓN, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad: Ante el desafío de su inclusión social. En R. de LORENZO y L. CAYO PÉREZ (dirs.). *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson & Aranzadi.
- ELBOJ, C. y NIEMELÄ, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- FERNÁNDEZ, J.M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.M. y MUROS RUÍZ, B. (2005). Reflexiones sobre pedagogía y principios: Un diálogo entre dos educadores de maestros. En Á. SICILIA CAMACHO y J.M. FERNÁNDEZ-BALBOA (eds.). *La otra cara de la enseñanza: La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 115-126). Barcelona: Inde.
- FLECHA, R. y SOLER, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465.  
<<https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>>
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- GOLOMBEK, P.R. y JOHNSON, K.E. (2004). Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(3), 307-327.
- GONZÁLEZ CALVO, G. y BARBA, J.J. (2013). La perspectiva autobiográfica de un docente novel sobre los aprendizajes de Educación Física en diferentes niveles educativos. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 8(24), 171-181.  
<<https://doi.org/10.12800/ccd.v8i24.355>>
- (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 397-412.

- GOODSON, I.F. (2004). Profesorado e historias de vida: Un campo de investigación emergente. En I.F. GOODSON (ed.). *Historias de vida del profesorado* (pp. 45-62). Barcelona: Octaedro.
- GREENWOOD, D.J. (2000). De la observación a la investigación-acción participativa: Una visión crítica de las prácticas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9, 27-49.
- GREENWOOD, D.J. y LEVIN, M. (2007). *Introduction to action research: Social research for social change*. 2.ª ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Nueva York: Teacher College Press.
- (1998). The emotional politics of teaching and teacher development: With implications for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 1(4), 315-336.
- (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 24(3), 287-309.
- HARGREAVES, A. y SHIRLEY, D. (2012). *La cuarta vía: El futuro prometedor del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F.; SANCHO GIL, J.M.; CREUS, P.; HERMOSILLA SALAZAR, P. y MARTÍNEZ PÉREZ, S. (2014). Tránsitos identitarios de docentes desde las historias de vida. En J.I. RIVAS FLORES, A.E. LEITE MÉNDEZ y E. PRADOS MEJÍA (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad: La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 97-108). Málaga: Aljibe.
- INCLUD-ED CONSORTIUM (2009). *Educational success in Europe*. Bruselas: European Commission. Directorate General for Research.
- JEYNES, W.H. (2010). The salience of the subtle aspects of parental involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs. *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- LOBETE, C.; LLANO, I.; FERNÁNDEZ, J. y MADERO, P. (2010). El síndrome Charge. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 108(1).
- MOON, J.A. (2004). *Reflection in learning & professional development*. 2.ª ed. Abingdon, Oxon: Routledge Falmer.
- (2006). *Learning journals: A handbook for reflective practice and professional development*. 3.ª ed. Nueva York, NY: Routledge Falmer.
- PORLÁN ARIZA, R. y MARTÍN TOSCANO, J. (1991). *El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Diada.
- RACIONERO, S. (2011). *Dialogic Learning in Interactive Groups: Interactions that foster learning and socio-cultural transformation in the classroom*. University of Wisconsin-Madison. Tesis doctoral.
- RIVAS, J.I. (2014). Narración frente al neoliberalismo en la formación docente: Visibilizar para transformar. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 99-112.  
<<https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.NFNF>>
- RIVAS, J.I. y LEITE, A.E. (2014). La dimensión perdida: La construcción política de la identidad docente. En J.I. RIVAS, A.E. LEITE y E. PRADOS-MEJÍAS (coords.). *Profesorado, escuela y diversidad: La realidad educativa desde una mirada narrativa* (pp. 125-136). Málaga: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, H.; TORREGO, L. y FLECHA, R. (2013). El modelo inclusivo en educación desde la investigación: Coordenadas teóricas. En H. RODRÍGUEZ y L. TORREGO

- (coords.). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la escuela* (pp. 13-85). Valladolid: Grupo Acoge.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein y otros textos frente al desaliento educativo*. Barcelona: Graó.
- SAYAGO, Z.; CHACÓN, M. y ROJAS, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SILVENNOINEN, M. (2001). Relatos sobre deporte e identidad en mujeres y hombres. En J. DEVÍS DEVÍS (ed.). *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI* (pp. 203-212). Alcoy (Valencia): Marfil.
- SIMÓN, C. y ECHEITA, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros*, 344, 31-34.
- SLAVIN, R.E. y MADDEN, N.A. (1999). *Roots & Wings: A comprehensive approach to elementary school reform*. Baltimore, MD: Success for All.
- SMIT, B. (2017). A narrative inquiry into rural school leadership in South Africa. *Qualitative Research in Education*, 6(1), 1-21.
- SPARKES, A.C. (2004). La narración del cuerpo en la educación física y el deporte. En Á. SICILIA CAMACHO y J.M. FERNÁNDEZ-BALBOA (eds.). *La otra cara de la investigación: Reflexiones desde la educación física* (pp. 49-59). Sevilla: Wanceulen.
- VALLS, R. y KYRIAKIDES, L. (2013). The power of Interactive Groups: How diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.  
<<https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>>
- VONK, J.H.C. (1988). *Perspectives on the education and training of teachers*. Barcelona: Centro Unesco de Catalunya.
- VYGOTSKY, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Crítica.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.