



Florida

Universitaria

Grado de Maestro/a en Educación Primaria

Trabajo de Fin de Grado

TÍTULO: Análisis de los Grupos Internivel de Primaria de las escuelas AKOE.

CURSO: 4ª EDP

Apellidos y nombre de la alumna: Mascarós Martínez, Sofia.

DNI: 23862312L

Convocatoria: 1ª convocatoria

Tutora: Irene López Secanell

Agradecimientos

Escribir este trabajo ha tenido un gran impacto en mí como estudiante y futura docente. Por eso, me gustaría agradecer a todas aquellas personas que me han ayudado y apoyado durante este proceso.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi tutora, Irene López, por haber tutorizado y enfocado el proyecto como es debido. Me ha sabido guiar en todo momento, me ha enseñado nuevas técnicas y me ha dedicado horas de atención, tanto en reuniones como vía correo electrónico, que me han sido de gran ayuda para desarrollar la investigación.

También me gustaría agradecer a AKOE Educación por haberme dado esta oportunidad. He podido conocer otra din mica educativa, como son los Grupos Internivel, para poder conocer sus características, fundamentar sus beneficios, detectar las posibles dificultades de su implantación, además, de mejorar y perfeccionar mis estudios como futura docente.

Por último, pero no por ello menos importante, gracias a mi familia y amigos que han supuesto en todo momento un apoyo muy importante, animándome a seguir dando lo mejor de mí.

 Muchas gracias!

Sofía Mascarós Martínez.

ALUMNA: Sofía Mascarós Martínez.

TUTORA: Irene López Secanell.

TÍTULO: Los Grupos Internivel en Educación Primaria.

RESUMEN: En la actualidad, nueve escuelas cooperativas que forman parte de AKOE Educación han apostado por una metodología educativa conocida como Grupos Internivel. Este sistema consiste en agrupar alumnado de diferentes cursos escolares, ya sea durante todo el año escolar o en actividades puntuales. El objetivo de este trabajo es investigar y analizar este método a través de un cuestionario realizado a cada comisión de AKOE y reuniones telemáticas que han sido grabadas. Los resultados obtenidos nos han permitido identificar cómo se llevan a cabo los Grupos Internivel de Educación Primaria en diferentes centros educativos, los aspectos positivos y de mejora de estos agrupamientos y conocer varias programaciones escolares y sistemas de evaluación de estos. Finalmente, gracias a esta investigación se han podido conocer los Grupos Internivel y sus diferentes características para potenciar el aprendizaje del alumnado de una manera innovadora y diferente.

PALABRAS CLAVE: AKOE, Grupos Internivel, Educación Primaria, cooperativa, trabajo en equipo, atención a la diversidad, evaluación.

RESUM: En l'actualitat, nou escoles cooperatives que formen part d'AKOE Educació han apostat per una metodologia educativa coneguda com a Grups Internivell. Aquest sistema consisteix a agrupar alumnat de diferents cursos escolars, ja siga durant tot l'any o en activitats puntuals. L'objectiu d'aquest treball és investigar i analitzar aquest mètode a través d'un qüestionari realitzat a cada comissió d'AKOE i reunions telemàtiques que han sigut gravades. Els resultats obtinguts ens han permès identificar com es duen a terme els Grups Internivell d'Educació Primària en diferents centres educatius, els aspectes positius i de millora d'aquests agrupaments i conèixer diverses programacions escolars i sistemes d'avaluació d'aquests. Finalment, gràcies a aquesta investigació s'han pogut conèixer els Grups Internivell i les seues diferents característiques per a potenciar l'aprenentatge de l'alumnat d'una manera innovadora i diferent.

PARAULES CLAU: AKOE, Grups Internivell, Educació Primària, cooperativa, treball en equip, atenció a la diversitat, avaluació.

ÍNDICE

| | | |
|--------|---|----|
| 1. | INTRODUCCIÓN..... | 6 |
| 2. | OBJETIVOS..... | 8 |
| 3. | HIPÓTESIS | 9 |
| 4. | MARCO TEÓRICO | 10 |
| 4.1. | ORIGEN DE LOS GRUPOS INTERNIVEL..... | 10 |
| 4.2. | DEFINICIÓN DE LOS GRUPOS INTERNIVEL..... | 12 |
| 4.3. | ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS INTERNIVEL | 14 |
| 4.4. | BENEFICIOS E INCONVENIENTES DE LOS GRUPOS INTERNIVEL.. | 14 |
| 4.5. | EXPERIENCIAS DE GRUPOS INTERNIVEL EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL..... | 15 |
| 5. | METODOLOGÍA..... | 17 |
| 5.1. | PARTICIPANTES..... | 17 |
| 5.2. | METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS..... | 17 |
| 5.3. | PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS | 18 |
| 5.4. | ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN | 19 |
| 6. | REULTADOS | 20 |
| 6.1. | ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO..... | 20 |
| 6.2. | ANÁLISIS DE LOS VÍDEOS | 21 |
| 6.2.1. | Video 1 | 21 |
| 6.2.2. | Videos 2 y 3 | 25 |
| 6.2.3. | Video 4 | 28 |
| 7. | CONCLUSIONES..... | 30 |
| 8. | BIBLIOGRAFIA | 32 |
| 9. | ANEXOS | 35 |
| | ANEXO 1: REUNIÓN 1 | 35 |
| | ANEXO 2: REUNIÓN 2 | 42 |
| | ANEXO 3: REUNIÓN 3 | 43 |
| | ANEXO 4: REUNIÓN 4 | 49 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Temporalización para la obtención de datos | 18 |
| Tabla 2: Análisis del vídeo 1 | 21 |
| Tabla 3: Análisis de los vídeos 2 y 3 | 25 |

1. INTRODUCCIÓN

La educación no se basa solo en impartir conocimientos o en el desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado, va más allá. Deben sentirse parte del proceso de aprendizaje, al margen del cumplimiento de un plan de estudios o del resultado de una evaluación. Así pues, cuando se logra provocar emociones desde la niñez y despertar nuevas curiosidades que permitan mejorar el entorno educativo, se podrá decir que ha habido un cambio educativo.

Actualmente, existen diversas metodologías educativas que se pueden implantar en las clases. Hay que destacar que el aprendizaje de cada alumno/a es diferente y por ello es necesario potenciar estrategias para trabajar conjuntamente. Además, debido a la reducción de las ratios en el aula y a la unión de alumnado de diferentes edades han aparecido los denominados Grupos Internivel (GI). La finalidad del presente Trabajo de Fin de Grado consiste en la realización de la Investigación Evaluativa-Descriptiva en GI de Educación Primaria en nueve centros escolares que forman parte de AKOE. Los centros AKOE se caracterizan por ser cooperativas, ya que defienden valores propios como la democracia participativa, la pluralidad de ideas y la interculturalidad. Además, trabajan de manera inclusiva e igualitaria donde apuestan por formar ciudadanos eficaces y responsables para afrontar el día a día. Es crucial conocer sus características, fundamentar sus beneficios y detectar las posibles dificultades de su implantación. Estos grupos se pueden plantear de diferentes maneras porque pueden ser grupos mezclados entre clases o entre diferentes grupos escolares. El objetivo principal de este método es potenciar el aprendizaje de los estudiantes de la mejor manera posible beneficiándose así de los conocimientos de los compañeros y compañeras. Además, mediante los GI se trabaja la atención a la diversidad gracias a la integridad sin barreras que se realiza, a la creación de vínculos afectivos y al ambiente positivo y enriquecedor que se genera. Cabe mencionar que esta oportunidad ha sido brindada por el grupo AKOE que me ha facilitado diferentes recursos para poder analizar información, contrastar estudios e investigar y participar directamente en diferentes centros cooperativos de este.

Por último, destacar que este trabajo se compone de una estructura dividida en varios apartados donde encontrareis los objetivos que se quieren alcanzar a partir de la elaboración de este trabajo; la hipótesis previa sobre qué son los GI y su finalidad; el

marco teórico donde se explica desde el origen de estos grupos hasta su definición, organización, beneficios e inconvenientes y experiencias reales; la metodología que se lleva a cabo en algunos centros cooperativos AKOE; los resultados conseguidos tras la investigación; y, por último, las conclusiones derivadas de esta.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es el siguiente:

- **Analizar cómo se llevan a cabo los Grupos Internivel de Educación Primaria en diferentes centros educativos de AKOE.**

Además, otros objetivos específicos a alcanzar son:

- Conocer y analizar la organización de los centros.
- Analizar los aspectos positivos y de mejora de los Grupos Internivel.
- Saber cómo realizan la programación del ciclo.
- Conocer la coordinación del equipo docente y del alumnado.
- Saber aplicar las diferentes actividades dentro del horario lectivo del alumnado.
- Aprender qué material utilizan en las aulas.
- Conocer diferentes criterios y maneras de evaluar.

3. HIPÓTESIS

La hipótesis que persigue la presente investigación es que una intervención educativa basada en el modelo de los Grupos Internivel permite una organización del alumnado que mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos. Además, a través de la metodología se da la posibilidad de analizar los distintos ritmos de aprendizaje y la atención a la diversidad según las características, las dificultades y los niveles de competencia curricular de cada alumno/a.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ORIGEN DE LOS GRUPOS INTERNIVEL

Para poder entender qué son los GI, debemos conocer previamente cuál es su origen: las escuelas rurales. Roser (1995) define la escuela rural como un espacio que se caracteriza por el trabajo conjunto entre alumnado de diferentes edades y los aspectos positivos que conlleva para la formación personal y el progreso académico, la relación entre iguales y hacia el equipo docente, la autonomía y la responsabilidad individual, el contacto con la realidad y la vivencia del entorno para la aproximación del conocimiento del día a día.

Si nos adentramos en la historia de la escuela rural en nuestro país, en los años 70 y 80, se categorizaba como una escuela retrasada pedagógicamente en comparación con la urbana debido al desarrollo económico y social y a los pésimos resultados educativos por parte del alumnado. A finales del siglo XX y principios del XXI, la escuela rural destaca por su trabajo colaborativo entre los docentes y por optimar los recursos didácticos, materiales y económicos. Además, dentro de estos espacios se llevan a cabo las siguientes estrategias didácticas: aprendizaje significativo, convivencial y realista; relaciones sociales positivas, colaboradoras y solidarias entre el alumnado y el profesorado; fomento de la responsabilidad, el compromiso y la participación; y la transmisión de valores como el respeto y la empatía, entre otros. (Boix, 2011). El inicio de las escuelas rurales es lo que hizo que hoy en día podamos recurrir a la interdisciplinariedad entre clases y cursos. Para Gutiérrez, Cremades y Perea (2011) “la interdisciplinariedad se puede considerar como la interacción existente entre dos o más diferentes disciplinas” (p. 153). Tal interacción puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos, metodologías, procedimientos, epistemologías, terminologías, datos, y la organización de la investigación y la enseñanza en un campo más bien grande. (Apostel, Berger, Briggs y Michaud, 1975).

Aunque en este trabajo se investiga sobre los GI, es importante destacar que también existen otras metodologías educativas relacionadas con la interdisciplinariedad. En primer lugar, los ambientes de aprendizaje que, al igual que las aulas multigrado de las escuelas rurales, permite gran autonomía del alumnado para tomar decisiones. Para Otálora (2010):

“Los ambientes de aprendizaje son espacios educativos que favorecen no sólo la adquisición de múltiples ‘saberes’, sino que fortalecen las competencias afectivas,

sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida.” (p.80)

En segundo lugar, encontramos los rincones de aprendizaje. Según Ibáñez (2010):

“Son espacios organizados, dentro del aula, que tienen que ser polivalentes, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir objetivos, hábitos, contenidos, etc. En ellos los niños realizan pequeñas investigaciones, llevan a cabo sus proyectos, manipulan, desarrollan su creatividad a partir de diferentes técnicas, se relacionan con los compañeros/as y con los adultos y satisfacen sus necesidades.” (p. 219)

En conclusión, “el trabajo por rincones potencia la necesidad y los deseos de aprender de los niños/as, y de adquirir conocimientos nuevos de forma significativa. Desarrolla el ansia de investigar y favorece la utilización de distintas técnicas y estrategias de aprendizaje” (Fernández, 2009, p. 2).

Otro tipo de metodología a destacar es el trabajo por proyectos, el cual se apoya en el constructivismo de Piaget, Dewey, Bruner y Vigotsky. Coria (2009) define esta como una estrategia enfocada a las construcciones mentales y a involucrar un trabajo interdisciplinario con el objetivo de indagar en los intereses de los infantes y así poder desarrollar proyectos que generen aprendizajes significativos. No obstante, como docentes, debemos tener en cuenta el tipo de actividades que se deben realizar, así como su organización.

“Los proyectos son las actividades-reinas del ámbito escolar. Son las actividades que estimulan a los niños a interrogarse sobre las cosas y a no conformarse con la primera respuesta. Son las actividades que, también, permiten a los niños diseñar sus procesos de trabajo activo y les orientan a relacionarse de modo más independiente con la cultura y con el mundo natural y sociotecnológico que habitan. Son las actividades que mayor espacio abren a los intereses de los estudiantes y a su creciente capacidad de participar conscientemente en la conducción de sus procesos de aprendizaje.” (Lacueva, 2000, p.18)

Una vez conocemos estas metodologías relacionadas con la interdisciplinariedad, a continuación, nos centraremos en qué son los Grupos Internivel y sus características.

4.2. DEFINICIÓN DE LOS GRUPOS INTERNIVEL

Hoy en día es muy común en el ámbito educativo escuchar hablar de los GI. Pese a que se hace uso de diversas estrategias y prácticas escolares de agrupamiento dependiendo de la aproximación educativa, varios centros cooperativos han apostado por este tipo de metodología donde el equipo docente y el alumnado tiene diversas implicaciones a la hora de la organización escolar y los resultados de aprendizaje.

El papel del docente se ve favorecido siendo capaz de ofrecer al alumnado una conveniente y apropiada atención a la diversidad centrada en el respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje, las dificultades que pueden surgir y los niveles de competencia curricular de cada estudiante.

“El maestro tiene un rol clave en este proceso, puesto que [...] puede establecer marcos de referencia basados en el compromiso efectivo para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje distribuidos e integradores de las propuestas curriculares. [...] Es fundamental generar espacios y situaciones didácticas compatibles con todo aquello que nos facilite que los alumnos construyan aprendizajes significativos y respetuosos con sus vínculos sociales y afectivos externos.” (Boix, 2011, p. 10)

Además, al ser escuelas que tienen en cuenta la inclusión, el trabajo colaborativo e interdisciplinar entre el equipo docente es fundamental como estrategia y filosofía educativa. Aprovechan los conocimientos, intereses y perspectivas de todos los miembros del claustro, reflexionan críticamente sus prácticas y cómo mejorarlas, favoreciendo un clima cultural y educativo propicio para que el profesorado asuma la responsabilidad del aprendizaje de todos y el alumnado tenga un aprendizaje completo. (Ainscow, 1995)

En cuanto al alumnado que forma parte de estos agrupamientos, afirma Ferrer-Esteban (2015) que todos los estudiantes, incluso aquellos con menos aptitudes hacia el aprendizaje, se benefician de las estrategias de los GI. Deben sentirse y ser los protagonistas de su propio aprendizaje por lo que, a través de esta metodología, se crean contextos de aprendizaje significativos a partir de los intereses de los infantes. Son libres para poder expresar su opinión, reflexionar favoreciendo el pensamiento creativo, potenciar la curiosidad hacia otros conocimientos, etc. Como afirma Bustos (2014), “la metodología activa-participativa favorece el trabajo globalizado y de interrelación de

conocimientos en el aula, además de promover la autonomía de aprendizaje y las experiencias de trabajo colaborativo entre los alumnos” (p. 5).

Respecto a la organización del espacio y del tiempo en los GI, han de ser espacios versátiles donde compartir, cooperar, indagar y descubrir respetando el tiempo de cada infante. Carrión y Sánchez (2002) proponen la formación de pequeños grupos heterogéneos de cuatro o cinco alumnos y alumnas, sin tener que cambiar constantemente la disposición del mobiliario para la realización de actividades colectivas o bien, individuales.

En relación con los recursos materiales, estos son un vehículo para el aprendizaje y un soporte fundamental para el desarrollo de las estrategias de enseñanza. Wang (1995) advierte que la dependencia excesiva del libro de texto puede llegar a abortar cualquier intento de adaptar la enseñanza a las necesidades: por el reduccionismo de su lenguaje, por sus limitaciones para reflejar el contexto próximo del centro y aula, y por su escasa disposición a favorecer el aprendizaje experiencial.

“Sería muy útil el crear una comisión de adaptación de materiales, esto es, un grupo de trabajo donde estarían tutores y apoyos para elaboración de material específico, como adaptación de textos, material manipulativo, elaboración de fichas de trabajo, o bien la implicación de alumnos mayores o talleres en adaptación de materiales, es decir, potenciar la elaboración de materiales curriculares, didácticos... en los talleres y áreas que se desarrollen en el centro en los diferentes niveles.” (Moliner, Sanahuja y Benet-Gil, 2017, p. 35)

Finalmente, la evaluación es un elemento esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje de los GI porque refleja el nivel y las adquisiciones del alumnado y facilita una retroalimentación al maestro/a sobre el nivel de adquisición de los objetivos propuestos. Agut (2010) afirma que la evaluación debe presentar tres momentos, haciendo uso de diferentes instrumentos que nos permitan adaptar la evaluación al momento, contexto y necesidades del alumno: antes del inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación inicial), durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación formativa) y después del proceso de enseñanza-aprendizaje (evaluación sumativa).

4.3. ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS INTERNIVEL

Para conseguir llevar a cabo una correcta estructura de los GI y potenciar los objetivos y contenidos a trabajar teniendo en cuenta las aptitudes y las necesidades que presentan los estudiantes, Ferrer-Esteban (2015) diferencia dos grandes sectores de división: los agrupamientos homogéneos y los heterogéneos. Los primeros se diferencian en agrupamientos por niveles entre clases (ability tracking o streaming), agrupamientos por niveles dentro de la clase (intra-classroom ability grouping o setting) y agrupamientos multi-grado o multi-edad (non-graded program o cross-age grouping). Los grupos heterogéneos, permiten implicar a todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje trabajando mediante actividades enfocadas a conseguir un resultado común o actividades en las que contribuyen conjuntamente durante cierto tiempo.

Para crear estos grupos, ya sean homogéneos o heterogéneos, se deben de tener en cuenta varios criterios. Como expone Santos (1993) en su libro “Agrupamientos Flexibles: un Claustro Investiga”, hay que considerar los conocimientos previos del alumnado y saber cuáles son sus intereses y necesidades para potenciar las ganas de aprender; trabajar cooperativamente entre todo el equipo docente para coordinarse en los contenidos y materiales que quieren proporcionar; estar implicados el máximo de profesores, ya sean tutores del aula o especialistas; conocer los criterios de evaluación; y controlar la dimensión del aula (*class size*) para que la ratio sea la menor posible y que el docente pueda proporcionar una atención más individualizada. Por último, gracias a las investigaciones que se han realizado y sus correspondientes resultados, se demuestra que estas estrategias de aprendizaje cooperativo tienen un efecto positivo en el proceso de aprendizaje del alumnado con altas aptitudes y, sobretodo, aquellos con menos aptitudes. Como defiende Avendaño (2012), aquellos estudiantes con rendimiento bajo que en una clase tradicional muestran una actitud pasiva, pasan a integrarse socialmente y a sentirse realizado con su trabajo, valorando el trabajo en equipo, la cooperación y su progreso de aprendizaje.

4.4. BENEFICIOS E INCONVENIENTES DE LOS GRUPOS INTERNIVEL

En cuanto a la enseñanza a través de los GI, tanto en actividades puntuales como metodología llevada a cabo durante todo el año escolar, se evidencian varias ventajas y dificultades para el alumnado y el profesorado.

Como beneficios principales, Slavin y Madden (2021) señalan que, por una parte, el alumnado desarrolla habilidades sociales, valores personales y adquiere un aprendizaje significativo, ya que la educación de estos es responsabilidad cooperativa entre el equipo docente. Por otra parte, los maestros y las maestras trabajan conjuntamente, tienen mayor conocimiento de la evolución educativa y pedagógica del alumnado, progresa en su formación y ofrece una atención más individualizada al disponer de grupos reducidos. Gracias a la investigación realizada en 1985 por el programa STAR (Student-Teacher Achievement Ratio) de Tennessee, Estados Unidos, conocemos diferentes resultados sobre el proceso de aprendizaje de estudiantes en clases de diferentes tamaños y señalan que la reducción de la dimensión de las clases puede general beneficios a medio y largo plazo en términos de aprendizaje y continuidad de los estudios. En cambio, según Villanueva (2012), algunos inconvenientes de los GI son que suponen una mayor implicación por parte del profesorado a la hora de preparar e impartir tantas actividades como niveles o cursos tenga ideando los métodos más apropiados para que la enseñanza sea efectiva y el alumnado tenga la mejor atención posible.

4.5. EXPERIENCIAS DE GRUPOS INTERNIVEL EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INFANTIL

Como reflejo de esta propuesta metodológica, se han llevado a cabo varios estudios en programas específicamente centrados en el aprendizaje cooperativo donde reflejan la efectividad de trabajar mediante esta metodología tanto en Educación Primaria como en Infantil. Dentro de estos programas, podemos destacar los que han sido realizados en Estados Unidos y Reino Unido. Por una parte, encontramos el programa conocido como Cooperative Integrate Reading and Composition (CIRC), desarrollado en el año 1983 por los investigadores educativos Robert Slavin y Nancy Madden. Este garantiza al alumnado la oportunidad de practicar las habilidades de comprensión lectora en grupos pequeños y por parejas. De esta forma, se ayuda a los estudiantes a desarrollar estrategias metacognitivas y a establecer relaciones de interdependencia y ayuda mutua con el objetivo de comprender textos narrativos y expositivos a la vez que trabajan la escritura, la ortografía, la descodificación, el vocabulario y la fluidez lectora. Por otra parte, para potenciar el enseñamiento bilingüe, disponen de un programa denominado Bilingual Cooperative Integrated Reading and Composition (BCIRC). En este ayudan a aquellos infantes de origen hispano a dominar la segunda lengua, en este caso, inglés.

Dejando a un lado el campo de las lenguas, también encontramos programas enfocados a otros sectores como las matemáticas. Siguiendo en Estados Unidos y Reino Unido, en Educación Primaria se lleva a cabo el programa TAI Math y STAD. También se apuesta por programas diseñados en otros países. Por ejemplo, Israel ofrece un programa conocido como IMPROVE en el que combina el aprendizaje cooperativo con la instrucción metacognitiva.

En España también existen varias iniciativas en los centros escolares donde se le da mucha importancia al aprendizaje cooperativo. En Cataluña disponen del Programa CA/AC (Cooperar per Aprendre/Aprende a Cooperar) elaborado por el Grup de Recerc sobre Atenció a la Diversitat (GRAD). Va destinado, principalmente, al equipo docente de educación infantil, primaria y secundaria con el objetivo de facilitar diversas herramientas y recursos para realizar una reestructuración de las actividades apostando por el trabajo en equipo. Otro ejemplo en nuestro país es el del CEIP Ramón y Cajal situado en Alpartir, Zaragoza. En este centro, tal y como afirman Rodríguez, R. (2013), se apuesta por el agrupamiento heterogéneo del alumnado de distintos niveles de aprendizaje con el objetivo de mejorar su rendimiento a través de la cooperación e interacción de aquellos con un nivel más bajo y los de más alto. Además, los grupos se establecen de forma aleatoria haciendo partícipe a todo el alumnado desde infantil hasta sexto de primaria en una asamblea. En cuanto a los docentes, actúan como guías que acompañan en el proceso de aprendizaje y evalúan los resultados. Por último, en esta asamblea, se plantean diferentes temas de interés para llevar a cabo diferentes proyectos cooperativos en los que se pone en pr ctica habilidades como el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la investigación y el pensamiento crítico, entre otros.

Si nos centramos en la Comunidad Valenciana, encontramos varios centros escolares que pertenecen a AKOE Educación, cooperativa de Valencia que trabaja en el ámbito de la educación con el principal objetivo de liderar un proceso de innovación educativa. Los nueve centros son: Escuela 2, Escola Les Carolines, Escola La Mas a, Juan Comenius, La Gavina, La Nostra Escola Comarcal, el Grupo Sorolla, Escola El Drac y X quer.

5. METODOLOGÍA

5.1. PARTICIPANTES

Para llevar a cabo el procedimiento de obtención de la información se ha hecho uso de diferentes instrumentos de análisis. Se ha contado con la participación de diferentes docentes, siete mujeres y dos hombres, que forman parte de los nueve centros escolares de AKOE Educación.

5.2. METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS DE ANÁLISIS

La metodología que se ha empleado para la investigación ha sido tanto cuantitativa como cualitativa. Por una parte, se ha usado el método cuantitativo para analizar los diferentes apartados del cuestionario realizado a las comisiones de AKOE. De esta forma, se determina la correlación entre variables, la extensión y la objetivación de los resultados a partir de una muestra. (Pita y Pértegas, 2002). Por otra parte, también se ha hecho uso de una metodología cualitativa para el análisis de vídeos que, como defienden Castaño y Quecedo (2002), se utiliza para incrementar la fiabilidad y calidez del diseño cuantitativo reforzando la validez de los resultados.

En cuanto a los instrumentos de análisis, como se ha indicado anteriormente, se ha realizado un cuestionario para analizar las características de los GI desde la perspectiva de un profesional de cada comisión en las que se ha contemplado preguntas comunes para todos los entrevistados. Este cuestionario ha sido dividido en varios bloques. En primer lugar, se analiza la organización y el tipo de GI que se lleva a cabo en cada escuela a través de preguntas como “ Qu  tipo de GI se organizan en tu centro?” o “ Estos grupos son flexibles cuando se aplican?”. En segundo lugar, se ha estudiado sobre las características la metodología a la hora de implicar estos agrupamientos. Por ejemplo, “Dentro de los GI,  se organizan subgrupos para realizar algunas sesiones?”. A continuación, junto a este último, se ha relacionado a través de preguntas para desarrollar como, “Explica cómo se definen los objetivos de aprendizaje de los GI.”, el trabajo cooperativo entre el equipo docente para acordar los diferentes proyectos, trabajos, etc. Por último, en este cuestionario se ha analizado el proceso de evaluación centrándose en los criterios y la forma de evaluar, es decir, mediante la observación, el uso de rúbricas o autoevaluaciones, entre otros. Para ello, se pregunt  cuáles son los instrumentos de evaluación que utiliza o si se han integrado todos los criterios del currículum.

Junto al cuestionario, se ha realizado un análisis de cuatro vídeos donde se han llevado a cabo reuniones de la comisión. Estas se realizaron en días diferentes con la participación de un miembro de cada comisión de AKOE. El principal objetivo de estas es comentar los aspectos analizados en los cuestionarios y exponer opiniones y experiencias de cada centro. La primera reunión, (anexo 1), ha sido enfocada a la recogida de información donde se ha explicado cómo trabaja cada centro escolar, es decir, el tipo de Grupos Internivel que llevan a cabo y cómo surgieron, aquellos aspectos de los que más beneficios sacan a la hora de la puesta en pr ctica y todos esos aspectos de mejora que han resuelto a medida que han avanzado en este proceso de juntar grupos heterogéneos de diferentes niveles y edades. En la segunda reunión, (anexo 2), se han planteado diferentes cuestiones sobre las características comunes que se abordaron en la primera reunión Focus Group. De esta forma, en la tercera reunión, (anexo 3), estos puntos han sido respondidos por los participantes de las comisiones de AKOE. Por último, la cuarta reunión (anexo 4) se ha realizado en forma de conclusión donde se ha expuesto lo beneficioso que es trabajar este método desde la diversidad progresiva de cada centro, pero teniendo en cuenta el mismo objetivo. Además, también se han comentado los factores positivos de las reuniones realizadas durante los últimos meses.

5.3. PROCEDIMIENTO DE OBTENCIÓN DE DATOS

Para obtener los datos se ha contado con la ayuda del director pedagógico de AKOE que nos ha facilitado las respuestas del cuestionario y los vídeos de análisis. Además, se ha realizado una clasificación de los resultados y las transcripciones de las reuniones.

Tabla 1: **Temporalización para la obtención de datos**

| Reunión 1 | Reunión 2 | Reunión 3 | Reunión 4 | Clasificación de resultados y transcripciones |
|------------|-----------|-----------|-----------|---|
| 12/12/2020 | 4/2/2021 | 11/2/2021 | 22/4/2021 | 24-28 de mayo de 2021 |

5.4. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

En cuanto al análisis de la información del cuestionario, el director pedagógico de AKOE, ha realizado una categorización de las preguntas y las respuestas de cada comisión usando el programa Excel. En este cuestionario se realizan preguntas como el tipo de GI que llevan a cabo en el centro, si son flexibles durante el año o no, si se realizan sub-grupos dentro de estos agrupamientos para la realización de alguna actividad, etc. A partir de esta categorización, se ha realizado un análisis de la información donde se explican, con porcentajes, los resultados obtenidos.

Por otra parte, las reuniones han sido vía Teams, por lo que han sido grabadas y subidas a Google Drive de manera que, a través de un enlace, se tiene acceso a estas. Manteniendo en todo momento el anonimato de las comisiones implicadas en la investigación, se ha realizado una transcripción de cada una de las reuniones. También, a través del programa Microsoft Word, se ha elaborado una categorización de los datos obtenidos para que queden recogidos de forma simplificada, visual y en unidades que facilitan la interpretación. Estas categorizaciones se distribuyen en tablas indicando el número de la escuela y su respectiva información sobre los diferentes aspectos que se han comentado en cada reunión. Además, después de cada tabla, se ha realizado también un análisis de la información donde se explican, con porcentajes, los resultados obtenidos. La primera reunión está enfocada a la recogida de información. Se puede diferenciar varios aspectos como la organización del centro y los beneficios y aspectos de mejora al llevar a cabo los GI en Educación Primaria. En cuanto a la segunda y tercera reunión, se describe brevemente para recordar cómo llevan a cabo los GI cada centro escolar y diferentes aspectos como: el diseño de las programaciones y la coordinación del equipo docente, la distribución del alumnado con el objetivo de reducir la ratio, si fomentan la inclusión, la distribución del horario, los materiales que utilizan y la evaluación de las actividades. Hay que destacar que en esta reunión no pudieron asistir dos representantes de las comisiones, así que en las tablas aparecen con guiones rojos. Por último, en la cuarta reunión, se comentan varios aspectos, en forma de conclusión, sobre los beneficios que se extraen de trabajar por GI conociendo diferentes maneras de ponerlos en pr ctica desde visiones internas como parte de AKOE y externas como docentes de otros centros.

6. RESULTADOS

6.1. ANÁLISIS DEL CUESTIONARIO

A partir de los resultados del cuestionario, los nueve centros escolares (100%) apuestan por trabajar a través de Grupos Internivel heterogéneos. Actualmente, en las circunstancias con las que vivimos debido a la pandemia, uno de los centros no est  realizando ningún tipo de agrupamiento. No obstante, el 44,44%, es decir, cuatro escuelas apuestan por agrupamientos permanentes cada dos cursos escolares y las otras cuatro por agrupamientos esporádicos para realizar ciertas actividades. En la minoría de los casos (>33,33%) la realización de los GI no supone una reducción de ratio. En cambio, sí que se produce una disminución del alumnado por aula en el 44,44% de los casos y solo tres centros la reducen de vez en cuando en actividades puntuales. En cuanto a la flexibilidad de los GI, es decir, si los agrupamientos varían o no durante el curso, seis de los nueve centros escolares (66,66%) s  que van cambiando los grupos. Los otros tres centros, llevan a cabo agrupamientos fijos. Es importante destacar que la metodología de los GI supone un cambio respecto a los grupos habituales, ya que la gran mayoría de las escuelas (<77,77%) deben adaptarse a esta nueva propuesta metodológica, ya sea porque lo est n implantando desde hace poco o porque a partir de actividades puntuales que realizaban, quieren progresar e introducirlos durante todo el año. En cambio, dos de estas nueve escuelas confirman que los GI no suponen ningún cambio en su metodología. Por último, en cuanto a la coordinación entre el equipo docente, solo uno de los centros le dan importancia a la co-docencia, el 66,66% solo a veces y dos de los centros nunca. No obstante, esto no influye en la comunicación entre los maestros/as, ya que el 100% de los centros se reúnen semanalmente para poner en común planteamientos de mejora, propuestas de actividades y proyectos, y compartir información sobre diferentes criterios de evaluación, entre otros. Todos los representantes de las comisiones coinciden en que apostar por esta metodología hace que el alumnado cree vínculos afectivos entre ellos/as, son el protagonista de su propio aprendizaje y se le da una correcta atención a la diversidad.

6.2. ANÁLISIS DE LOS VÍDEOS

6.2.1. Video 1

Tabla 2: **Análisis del vídeo 1**

| Nº escuela | Organización del centro | Aspectos positivos | Aspectos de mejora |
|------------|--|---|---|
| Escuela 1 | <ul style="list-style-type: none"> -Trabajaban con GI hasta sexto de primaria a través de ámbitos de libre circulación y talleres. -Ahora lo han implementado en los grupos tutoría. -El próximo año comienza secundaria. | <ul style="list-style-type: none"> -La personalización del proceso de aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> -La poca confianza que depositan las familias hacia el trabajo a través de los GI. |
| Escuela 2 | <ul style="list-style-type: none"> -Parten de proyectos puntuales. -Desde infantil hasta secundaria. | <ul style="list-style-type: none"> -La relación que se establece entre ellos. -Darle a cada uno su protagonismo. -Ser el que guía su propio aprendizaje. | <ul style="list-style-type: none"> -Falta de tiempo para coordinarse. -El registro de evaluación. |
| Escuela 3 | <ul style="list-style-type: none"> -Realizaban talleres interciclos donde se mezclan infantil y primaria. -En secundaria se hacen talleres puntuales. -Han juntado clases del mismo curso para reducir la ratio. -Realizan GI en talleres. | <ul style="list-style-type: none"> -Favorecer la educación emocional. -Favorecer una educación inclusiva. | <ul style="list-style-type: none"> -Coordinación para organizar un seguimiento. -Cualificación y elaboración de informes finales. |

| | | | |
|-----------|---|---|--|
| | -Este año los llevarán a cabo en grupos tutoría. | | -La poca confianza que depositan las familias hacia el trabajo a través de los GI. |
| Escuela 4 | -Partían de talleres internivel puntuales en el primer ciclo. -Hace tres años comenzaron con segundo y tercer ciclo. -Ahora son tres GI (1°-2°-3°; 4°-5°-6°). | -Los vínculos emocionales. -Los roles que adquieren. | -Coordinación entre los docentes para hacer un seguimiento. -El registro de evaluación. |
| Escuela 5 | -Se realizaban proyectos internivel de forma puntual. -Ahora, para reducir ratios se hacen grupos de convivencia estable (1°-2°, 3°-4°, 5°-6°). | -La inclusión. -Refuerzo de la autoestima y el autoconcepto. | -Dificultad del tiempo de coordinación. -La poca confianza que depositan las familias hacia el trabajo a través de los GI. |
| Escuela 6 | -Partían de algunas actividades puntuales en el primer ciclo. -Se ha implementado en el área de las lenguas en el tercer ciclo y en el primero hacen un proyecto de ciencias cada trimestre. | -El trabajo en equipo del profesorado y de las clases. -El aprendizaje de las lenguas. -Atender a la diversidad. -Proporcionar un aprendizaje entre iguales. | -Dificultad a la hora de elegir los contenidos mínimos para cada agrupamiento. -La poca confianza que depositan las familias hacia el trabajo a través de los GI. |

| | | | |
|-----------|---|--|--|
| Escuela 7 | -Se realizan actividades de manera espontánea en cada ciclo. | -Los vínculos de diferentes edades como elemento motivador. | -Logísticas, es decir, el espacio y la organización. |
| Escuela 8 | -Actividades puntuales fomentando la lectura y el valenciano. | -La afectividad que crea el alumnado entre ellos. | -Logísticas, es decir, el espacio y la organización. |
| Escuela 9 | -Se fomenta el trabajo por proyectos y espacios competenciales. | -El producto final de cada proyecto es conjunto. -La afectividad. | -El registro de evaluación. |

A partir de los resultados de la tabla 2 y como se ha comentado en el análisis del cuestionario, los nueve centros escolares (100%) apuestan por trabajar a través de Grupos Internivel. No obstante, podemos diferenciar dos tipos de modalidades. Por una parte, tres de estas nueve escuelas (33,33%) apuestan por ponerlo en práctica de forma continua durante todo el año, ya sea juntándolos por ciclos o cada tres cursos. Partían de realizar actividades puntuales mezclando grupos, pero han ampliado este método en los grupos tutoría. También, hay que destacar que los grupos son heterogéneos y pueden ser flexibles a la hora de realizar actividades. Por último, debido a la situación actual de la Covid-19, han bajado la ratio de alumnado por clase a través de las agrupaciones. Por otra parte, el 66,667% trabajan estos GI de forma esporádica, por ejemplo, a través de proyectos, talleres, el Plan Lector, acampadas, etc.

En cuanto a los beneficios de esta metodología, el 100% de los centros educativos AKOE coinciden que lo más destacable es la afectividad y los vínculos que crea el alumnado entre ellos. El objetivo principal es proporcionar una personalización del proceso de aprendizaje donde el alumnado es el protagonista y su propio guía, además de asumir diferentes roles que benefician su autoestima y autoconcepto. También hay que recalcar que solamente un centro (12,5%) parte de esta metodología con el objetivo de aprender las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana. A continuación, centrándonos en las dificultades y aspectos de mejora, la gran mayoría (<75%) coinciden en la falta de tiempo para coordinarse entre el equipo docente y la poca disponibilidad de espacio en el centro. Además, el 50% de los centros han tenido dificultades con las familias debido a que estas dudan del aprendizaje que van a adquirir sus hijos/as. De todas formas, a través del diálogo y la confianza han podido resolverlo. Por último, cuatro escuelas (44,44%) tienen dificultades a la hora de registrar la evaluación y elaboración de informes finales.

6.2.2. Vídeos 2 y 3

Tabla 3: **Análisis de los vídeos 2 y 3**

| Nº escuela | Programación y coordinación | Ratio | Inclusión | Horario | Material | Evaluación |
|------------|--|---------------------------|-----------|--------------------------|---|---|
| Escuela 1 | -Programación para cada etapa teniendo en cuenta los contenidos mínimos. -Dos reuniones semanales, una de etapa y otra de claustro. | -No. -Grupos partidos. | -Sí. | -Continuo. | -Hacen su propio material acorde al nivel personal. -Secuenciado y estructurado. | -Por competencias. -Tres franjas (conseguido, y no conseguido, en progreso). -Informes para las familias. |
| Escuela 2 | -Trabajan por contenidos. -Reuniones semanales todo el equipo docente. | -Sí. | -Sí. | -Una sesión a la semana. | -Hacen su propio material atendiendo a las adaptaciones. | -Observación. -Registro en un cuaderno. |
| Escuela 3 | - | - | - | - | - | - |

| | | | | | | |
|-----------|--|------|--|------------------------------------|--|--|
| Escuela 4 | - | - | - | - | - | - |
| Escuela 5 | -Programación consensuada para toda la etapa teniendo en cuenta el currículum. -Se ha dividido por ciclos. | -Sí. | -Sí. -Maestra de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje participan. | -Puntuales | -No hay libros de texto. -Material creado a partir de los principios de la DUA. | -A partir de la observación y la recogida de datos. -Prueba inicial de cada alumno. -Seguimiento emocional diario. |
| Escuela 6 | -Programación bianual. -Reuniones una vez a la semana. -Unificar criterios de evaluación. -Puesta en común de materiales. | -Sí. | -Sí: padrinos lectores, co-evaluaciones. | -Según los bloques del currículum. | -No hay libros de texto. -Elaboran su propio material. | -Encuesta al alumnado sobre el programa internivel. |
| Escuela 7 | -Reuniones semanales de etapa, ciclo y nivel. -Los tutores de un grupo internivel | -Sí. | -Sí. | -Puntuales. | -Elaboran su propio material. | -Asamblea. -El profesorado evalúa los aspectos que pueden mejorar o han sido conseguidos a |

| | | | | | | |
|-----------|---|-----------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|--|--|
| | pueden reunirse cuando quieran. | | | | | través de rúbricas y comentarios. |
| Escuela 8 | -Coordinación complicada, pero hay mucha implicación. -Programación previa detallada y planificada. | -No. -Se han dividido las clases. | -Sí. -El D.O participan. | -Una hora a la semana. | -Lo adaptan a cada pareja según el nivel académico, preferencias y nivel madurativo. | -Observación. -Evaluación continua a través de pruebas orales y supervisión. |
| Escuela 9 | -Mucha coordinación. -Sesiones de ciclo y de etapa. | -Sí. | -Sí. | -Cuando hacen trabajos por proyectos. | -Material propio atendiendo a las adaptaciones. | -Observación. -Autoevaluación. |

A partir de los resultados obtenidos en la tabla 3, el 100% de los centros coinciden en la implicación activa del equipo docente para llevar a cabo la programación de los GI. Además, realizan reuniones tanto de etapa, de ciclo y de nivel donde ponen en común propuestas de mejora, proyectos que pueden realizar y diferentes materiales. También coincide el 100% de los centros en la inclusión educativa, ya que tienen en cuenta tanto al alumnado con NNEE como a aquellos docentes especializados. Tal y como comentó el centro 5, “Desde siempre la atención al alumnado se ha hecho dentro del aula y la maestra de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje son como cualquier otra maestra.” Además, los siete centros entrevistados ese día también coinciden en que no hacen uso de los libros de texto, lo que hace que el equipo docente elabore su propio material teniendo en cuenta los niveles y las adaptaciones que deben realizar.

Como se comentó en la primera entrevista, algunas comisiones de AKOE llevan a cabo los GI de manera puntual y otros de manera continua. Así pues, los tres centros que siguen la primera corriente (42,86%), en el horario del alumnado no aparecen diferenciados los grupos o se realizan en las horas de proyecto como indicó el centro escolar 9. En cambio, los que los realizan de forma continua, es decir el 57,14%, disponen de una hora a la semana indicándolo según los bloques que aparecen en el currículum o bien de forma continua durante el horario lectivo como ocurre en el centro 1. En cuanto a la ratio, cinco centros (71,43%) han conseguido disminuirla gracias a los agrupamientos. En cambio, el 28,57% han dividido las clases para tener grupos partidos.

Por último, el sistema de evaluación se realiza de manera diferente en cada centro. Por ejemplo, por competencias, realizando un seguimiento emocional diario o una encuesta al alumnado, en asambleas o a través de la autoevaluación. Aún así, cabe destacar que cinco de las siete escuelas hacen una evaluación a través de la observación para después realizar informes donde se plasman los objetivos cumplidos de cada alumno/a.

6.2.3. Vídeo 4

El 100% de los centros están de acuerdo que se ha de trabajar y profundizar más con el objetivo de trabajar cooperativamente para garantizar una educación de calidad e innovadora. Tal y como comentó el centro 9, “para que siga productivo y eficaz es muy importante la coordinación del equipo docente con una planificación de actividades adaptadas a todas las posibilidades del contenido curricular” Por otra parte, el hecho de comentar diferentes estrategias de los centros ha hecho, como ha indicado el centro 3, “estar unidos e interactuar desde la diferencia y la visión particular de cada centro. Tener

una visión externa nos puede venir muy bien para saber como estamos en cada escuela.” También se ha hecho hincapié en la colaboración de las familias. Todos los centros coinciden en que han tenido problemas con estas a la hora de implantar esta nueva metodología, ya que no depositaban suficiente confianza. Aún así, dos de los centros afirman que hoy en día se encuentran en un proceso de información y concienciación para estas en las que se escuchan mutuamente. Por último, el centro 8 comenta: “tenemos que hacer la innovación como una realidad. A medida que vamos construyendo, presentamos a las familias esa realidad reflejando los resultados obtenidos.” A partir de las actividades que ya realizaban de manera puntual y juntando grupos de diferentes edades, están poniendo en práctica esta metodología. Por tanto, han de concienciar a las familias de que es un proceso positivo del que se obtienen beneficios y resultados. Por último, el 100% de los participantes acuerdan que estas reuniones han servido de gran ayuda para conocer otras maneras de trabajar los Grupos Internivel.

7. CONCLUSIONES

Gracias a la investigación realizada y a los resultados dados de los procedimientos cualitativos se ha podido conseguir el objetivo principal, investigar cómo se llevan a cabo los Grupos Internivel de Educación Primaria de forma descriptiva. Se ha podido conocer esta nueva metodología de enseñanza y sus diferentes características con el objetivo de potenciar el aprendizaje del alumnado de una manera innovadora y diferente. Se constata que la organización del equipo docente y la programación de los GI son complejos. Esta idea va acorde a los trabajos realizados por Arnaiz (2005) y Collicott (2000) donde afirman la dificultad de optimizar el tiempo para coordinarse entre los diferentes grupos y la realización de reuniones dentro del horario lectivo con el objetivo de poner en común materiales de calidad, propuestas para poner en práctica, la selección de los contenidos que se han de introducir y reforzar. En cuanto al sistema de evaluación, Ruiz (2007) confirma que es un proceso en que predomina, principalmente, la observación, aunque existan otros sistemas como la autoevaluación. No obstante, insiste en que la información debe quedar registrada en informes.

Una vez realizada esta investigación, se puede concluir que la hipótesis planteada inicialmente se ha cumplido porque se observa que en todas las comisiones tienen como objetivo conseguir una atención a la diversidad en todos los GI haciendo partícipe a todo el alumnado y profesorado. Además, como se previno, algunos centros llevan a cabo estos agrupamientos durante todo el año escolar. Aún así, cabe destacar que se ha averiguado que todos estos partieron, hace unos años, de actividades puntuales donde fomentaban los agrupamientos por diferentes edades. Así pues, los centros que hoy en día realizan actividades puntuales han podido observar una realidad no muy lejana para ellos. Por último, gracias a los resultados que se consiguieron a partir de las reuniones, se ha descubierto que ninguna comisión hace uso de libros de texto, lo que agrega un nivel de complejidad mayor a la creación de material porque no todo el alumnado tiene el mismo nivel curricular y necesidades.

Respecto a las limitaciones que se han encontrado al realizar esta investigación, cabe destacar la escasa información que se puede encontrar hoy en día sobre esta metodología y la búsqueda de centros escolares en nuestro país que apuesten por esta debido a que resulta aún muy innovadora y diferente a la tradicional. Así pues, considerando este

estudio y análisis realizado, pueden surgir otras líneas de investigación sobre diferentes propuestas de actividades o unidades didácticas donde predominen los GI, propuestas de evaluación en los GI o programar estrategias sobre cómo concienciar a las familias sobre los GI.

8. BIBLIOGRAFIA

Agut Horna, N. (2010). La Evaluación en un Modelo de Escuela Inclusiva. *Revista Aula de Innovación educativa*, 2(191), 42-44.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la Formación del Profesorado*. Narcea.

Apostel, L., Berger, G., Briggs, A. y Michaud, G. (1975). Interdisciplinarietà Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades. *Revista de la Educación Superior*, 4(14), 84-85.

Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación Curricular*. Universidad Estatal a Distancia.

Avendaño, L. (2012). *El estudio de los Agrupamientos Flexibles y su Inclusión en el Proyecto de Dirección de Centro* (trabajo fin de máster). Universidad CEU Cardenal Herrera, Valencia, España.

Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la Escuela Rural? Algunas Reflexiones sobre la Realidad Pedagógica del Aula Multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.

Bustos Jiménez, A. (2014). La Enseñanza en las Aulas Multigrado: Una Aproximación a las Actividades Escolares y los Recursos Didácticos desde la Perspectiva del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.

Carrión Martínez, J. y Sánchez Palomino, A. (2002). Estrategias Organizativas de Aula para Atender a la Diversidad. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Eds.), *Educación Especial: Centros Educativos y Profesores ante la Diversidad* (pp.203-222). Pirámide.

Castaño Garrido, C. M., y Quecedo Lecanda, M. R. (2002). Introducción a la Metodología de Investigación Cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 7(14), 5-40.

Collicott, J. (2000). Posar en Pràctica l'Ensenyament Multinivell: Estratègies per als Mestres. *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 4(1), 87-100.

Coria Arreola, J. M. (2009). El Aprendizaje por Proyectos: una Metodología Diferente. *Revista E-formadores*, 11(5), 1-8.

Fernández Rodríguez, E. (2009). El discurso de la Formación basada en Competencias Profesionales. Un Análisis Crítico de la Formación Inicial de Profesionales en la Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 151-160.

Ferrer-Esteban, G. (2015). Quines estratègies d'agrupament responen a criteris d'efectivitat i d'equitat? *Revista Què funciona en educació? Evidències per a la Millora Educativa*, 3(2), 23-45.

Ibáñez, C. (2010). *El Proyecto de Educación Infantil y su Práctica en el Aula*. La Muralla.

LaCueva, A. (2000). La Enseñanza por Proyectos: ¿mito o reto? *Revista Iberoamericana de Educación*, 15(16), 165-190.

Moliner Garcia, O., Sanahuja Ribés, A. y Benet-Gil, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción* (trabajo fin de máster). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.

Otálora Sevilla, Y. (2010). Diseño de Espacios Educativos Significativos para el Desarrollo de Competencias en la Infancia. *Revista CS*, 6(5), 71-96.

Rodríguez Beltrán, R. (2013). La Convivencia en las Aulas: Experiencias. *Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 7(9), 11-13.

Ruiz Bel, R. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinivel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En Graó (Ed.), *Manual de Asesoramiento Psicopedagógico* (pp. 273-320). Graó.

Pita Fernández, S. y Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación Cuantitativa y Cualitativa. *Revista Cadernos de Atención Primaria*, 8(9), 76-78.

Santos Guerra, M. (1996). *Agrupamientos Flexibles: Un Claustro Investiga*. Díada.

Slavin, R. E. y Madden, N. A. (2021). Student Team Learning and Success for All: A Personal History and Overview. En Routledge (Ed.), *In Pioneering Perspectives in Cooperative Learning* (pp. 128-145). Routledge.

Roser Boix, T. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Graó.

Villanueva Sánchez, A. (2012). La Escuela Rural Valenciana. *Revista Supervisión*, 21(26), 1-15.

Wang, M. (1995). *Atención a la Diversidad del Alumnado*. Narcea.

9. ANEXOS

ANEXO 1: REUNIÓN 1

E: Comencem el Focus Group. La primera qüestió és en quin punt os trobeu en el centre i com haveu aconseguit arribar fins ací.

Escola 1: Nosaltres tenint classes internivells fins a sisè de primària i l'any que bé començarà secundària. Hem arribat fins ací a través de les metodologies que nosaltres hem anat treballant: àmbits de llibre circulació, treball per tallers i ara el que ens faltava era els grups classe. Hem mirat sempre per la inclusió perquè cada xiquet/a pot tindre el seu ritme d'aprenentatge i el que fem ara és tindre clar que cada xiquet/a parteix de la base del que sap per a seguir aprenent sense mirar al del costat i sense comparar-se tenint clar que cadascú té un itinerari personalitzat i una ruta específica per arribar a uns objectius concrets.

E: Quan dius que el que vos faltava era fer els grups internivell en els grups tutoria és per què abans ja fèieu accions puntuals i això vos ha dut fins ací?

Escola 1: Sí. Abans començàrem fent els tallers de manera internivell de manera puntual, per la vesprada amb les famílies i treballàvem coses diferents. Des de el que podia aportar coses de ciències i experiments fins al que feia classe de ceràmica i ja treballàvem tres dies a la setmana àmbits de llibre circulació en tres nivells: primer, segon i tercer; i quart, cinquè i sisè. Aleshores hem vist el funcionament que ens han dut els ambients i ens donàvem compte de que l'únic que ens quedava per barrejar era el grup classe. Al fer formacions ens donarem compte que dins d'un grup homogeni de xiquets de la mateixa edat són moltes les característiques i les diferències com que cada xiquet és diferent i trobàvem que ja érem heterogenis les classes.

E: D'una manera sí que ha sigut un procés que ha anat evolucionant. Passem a la següent escola.

Escuela 2: Estamos en interniveles puntuales. Mezclamos desde infantil hasta secundaria. Diferentes proyectos donde el alumnado acude con los objetivos de este proyecto al aula que le corresponde y se van mezclando entre ellos. Tenemos proyectos de programación donde secundaria va a primaria para colaborar, de "amigo lector" donde los cursos superiores de primaria bajan a los superiores de infantil para acompañarlos en la lectura, y ahora tenemos un proyecto de altas capacidades donde el alumnado de diferentes cursos está trabajando en GI. La razón de trabajar así es intentar atender a las

necesidades de nuestro alumnado teniendo también en cuenta las características que tenemos nosotros del centro y la posibilidad de ir poco a poco trabajando de esta manera.

E: Vos heu plantejat en algun moment anar creixent en eixa idea?

Escuela 2: De momento estamos con proyectos y tal y como va surgiendo vamos ampliando. Por ejemplo, el de altas capacidades surgió el año pasado. Fue una necesidad que tuvimos en el centro, surgió y se empezó a hacer. Con intención a atender a la diversidad y la inclusión del alumnado también se trabaja. No hablamos solo de necesidades permanentes, sino también con dificultades de lectura o de TDH. Son cosas puntuales, no es algo continuo que se hace a lo largo del curso.

E: Molt bé. Continuem.

Escola 3: Nosaltres teníem experiències ja molt consolidades als tallers intercycles on s'esbarrejaven infantil i primària. En secundària férem tallers puntuals. Barrejar un poquet els departaments, els de PT. Un poquet el que es va condensar en el Decret d'Inclusió. Em anat intentant obrint el paradigma del multinivell i el disseny universal per atendre a totes les necessitats i sí que nosaltres, en el punt que estem, en infantil hem fet una classe de 3 i 4 anys i en primària hem fusionat en tres grups: primer i segon, tercer i quart, cinquè i sisè. Primer i segon de la ESO igual. Es treballa en tres nivells de concreció i en cada grup n'hi ha peculiaritats que tenen en la programació. En principi, el disseny internivell el tenim plantejat per enguany, més enllà de les experiències que sí tenim: tallers que fem per les vesprades en els àmbits d'art o de música, etc. Sí que diferenciem el que és internivell, interedat i una pedagogia multinivell.

E: Sí que feu activitats on ajunteu i d'alguna manera l'objectiu de reduir la ràtio amb la situació en la que estem, heu donat un pas més accelerat per agrupar amb edats diferents per tindre més grups amb menys ràtio en cadascun d'ells.

Escola 3: Exacte.

E: Molt bé. Continuem amb la següent escola.

Escola 4: Nosaltres sí que ja fèiem, una vesprada a la setmana segons els cicles, tallers amb les famílies. Després, primer cicle està més avançat en açò de treball internivell perquè elles sí que feien dos vesprades a la setmana de tallers d'aprenentatge. Aleshores, estan barrejats primer i segon i per poder fer els tallers i reduir la ràtio el que fan és contar amb les especialistes o mestres de suport de manera que aconseguen fer més grups i més reduïts. Després, en el segon cicle, fa tres anys es van iniciar també un poc amb aquesta mateixa filosofia que ja tenia primer cicle i també dividíem els grups, els

barrejàvem i, principalment, treballàvem en parelles. Es treballava també individualment o en grups xicotets, però sempre barrejats primer i segon.

E: Quan dius parella et refereixes a un xiquet de primer amb un de segon, no?

Escola 4: Sí. I tercer i quart també. Ara, amb aquesta situació, també s'han reorganitzat de manera que són tres grups bombolles tota l'estona.

E: Aleshores a passat de ser esporàdic a ser continuat.

Escola 4: Exacte.

E: Podem dir que es semblant la evolució que heu tingut amb l'escola 3 en el sentit que ho heu accelerat, però ja estàveu practicant algunes activitats d'eixe estil.

Escola 4: Sí, i a final de curs haurem de fer una valoració de què aporta i com podríem millorar-lo, ja que n'hi ha molta diferència de si es treballa d'aquesta manera des de que comencen l'escola o es de sobte.

E: Clar, s'han d'acostumar els alumnes però també els mestres.

Escola 4: Sí, sí.

E: Gràcies. Continuem.

Escola 5: La nostra trajectòria és semblant a la de l'escola tres. Ja fèiem moltes coses de forma puntual i esporàdica en la qual s'esbarrejaven ja per multinivells com per exemple, les acampades o projectes comuns (projecte de festa de benvinguda en primer i segon o el projecte de cooperativa en cinquè i sisè). També teníem col·laboracions de secundària cap a infantil o cap als primers cicles. També tenim el tema de plans lectors on tenen la mateixa persona des de els tres anys fins a tercer de primària perquè en quart ja comencen ells a ser els padrins. A més, nosaltres entenem que per a la inclusió és el més efectiu i ja apareixen multinivells en el mateix grup-classe. Aleshores, nosaltres ja ateníem a aquesta diversitat en diferents metodologies. Ara, per la situació actual, per poder fer grups, reduir ràtios i poder fer grups de convivència estable, hem barrejat de manera multinivell: primer i segon, tercer i quart, cinquè i sisè.

E: Molt bé. Continuem per una altra escola.

Escola 6: Nosaltres també teníem experiències aixina, sobretot en primer, segon, tercer i quart, cinquè i sisè fent activitats relacionades amb arts, informàtica. Després vam fer un canvi en el tercer cicle de primària, sobretot, en el àrea de llengües. Nosaltres portem un projecte des de fa més de sis anys en el que se li dona importància a la semblança que té el castellà i el valencià, ja que teníem problemes amb els llibres de text i que eren dos coses que anaven molt separades. Aleshores, vàrem optar per ajuntar tot l'horari. Doncs, en lloc de que ara aparega l'assignatura de castellà o de valencià, nosaltres el vàrem

dividir en els sis blocs en el que estan dividides les àrees de les llengües i tenim un horari de dos hores de lectura, dos d'expressió escrita, una d'expressió oral i tres hores dedicades al coneixement de la llengua (dos de ortografia i vocabulari, una de gramàtica). Com tenim una línia només, vàrem ajuntar als alumnes de cinquè i sisè i vàrem formar tres grups amb tres professors portant la planificació i organització dels materials d'eixos blocs. Treballàvem molt treballs en equips, cooperatius i la relació amb els bessons. La programació és anual i, per exemple, vam decidir que la gramàtica es sonava en valencià i s'afegia les diferències del castellà. Des del principi hem intentar introduir també l'anglès. Ha sigut complicat perquè sí que n'hi ha una diferència important. Ho hem aconseguit en apartats com la lectura o expressió oral.

E: D'alguna manera el vostre motor ha sigut el treball integrat de les llengües. En la resta de les assignatures, els alumnes de cinquè i sisè estan junts o soles en les llengües?

Escola 6: Només en llengües. Estem treballant des de primer a quart en el apartat de ciències. Lo que passa és que no tenim tants docents per a fer eixa estructura. Ha sigut prou costos el tindre una estabilitat, sobretot, amb el material a treballar. Aquesta metodologia va dirigida, principalment, a aquells alumnes amb menys capacitats perquè necessiten un recolzament i, a més, els grups són heterogenis. En quant a l'assignatura de ciències, en primer cicle (primer i segon) es fa de manera esporàdica on fan un projecte cada trimestre i en el segon cicle sí que, tant en ciències socials com en ciències naturals, ho fan en internivells. Treballem en projectes i també estem creant materials i incluíem a les famílies per a que vinguin i participen en els projectes.

E: Molt bé. Següent.

Escola 7: Nosaltres en primer cicle fèiem "l'animació lectora" ajuntant primer i segon de primària i anàvem els xiquets a on volgueren i el cada mestre feia un conte i una activitat manipulativa. També s'ha fet "l'activitat del cor" on s'ajuntava primer, segon, tercer i quart, cinquè i sisè. Era una activitat voluntària que es feia en horari extraescolar. En segon cicle, s'ajuntaven en alguns projectes i treballaven cadascun amb un professor. Per exemple, el projecte d'artistes, el taller de cinema i taller de jocs. Ara, per la situació, primer, segon i tercer es divideixen en tres classes, i quart, cinquè i sisè són grups de convivència estable. Estem promovent activitats on compartim via vídeo els productes finals de manera que es comparteixen els projectes entre els cicles.

E: Aleshores les activitats es fan de manera esporàdica, però no hagueu arribat al punt de fer-ho d'una manera continuada, no?

Escola 7: No, de manera continuada encara no. Ara el que estem fent és que en algunes classes de primària s'estableixen passatges d'aprenentatge de la Taxonomia de Bloom i les intel·ligències múltiples, de manera que eixa diversitat que existeix en totes les classes siga atesa.

E: Molt bé. Anem a la següent escola.

Escola 8: En el nostre cas és puntual. Donada les característiques del centre, nosaltres portem sis anys treballant dins del Pla Lector i, sobretot, el foment de la llengua valenciana. Una vesprada a la setmana, l'alumnat de primer està mesclat amb els de sisè de primària, els de segon amb els de cinquè i els de tercer i els de quart baixen a infantil de forma que estan com tutors i porten la dinàmica de lectura. Ara el que s'està fent és que els majors mantinguen el contacte amb la resta a través de videoconferències. No podem arribar a fer una mescla total perquè les característiques del centre no es presten per a això. Son puntuals i estables. No obstant, sí que tenim un projecte en cinquè sobre el món del cinema i es fa una dramatització i un guió de cine.

E: Ara m'agradaria que expliqueu que és allò del que vos sentiu més orgulloses i amb quines dificultats vos heu trobat pel camí i com els heu resolt.

Escola 8: Per a mi, el nostre tresor, després de sis anys, són les emocions, la afectivitat que tenen els xiquets que estan ara en quart de secundària amb els que foren tutors. Es veuen per un corredor i són capaços de parlar i dirigir-se en valencià. Per a mi aquest sí que es un tresor que hem aconseguit en aquesta escola. La dificultat que ens trobem és d'organització i espai. En aquest moment per a nosaltres el espai és un problema i és una dificultat molt difícil de controlar.

E: O siga que els tresors són els vincles emocionals que hi ha entre els alumnes de diferents edats i vinculats, en aquest cas, a l'objectiu d'utilitzar la llengua vehicular del valencià i les dificultats són, sobretot, logístiques, d'espai i d'organització.

Escola 8: Efectivament.

E: Molt bé. Següent.

Escola 7: Teníem "classes tàndem" des de infantil fins a secundària i podien fer qualsevol activitat, des de activitats dirigides a l'aprenentatge infantil com projectes i cada any canviaven les parelles de classe. Aleshores, el vincle que es generava entre les diferents classes era enriquidor perquè cada any coneixien una classe diferent. La dificultat també organitzativa però a nivell de ajuntar grups ara mateixa. El que estem fent és intentar ajuntar-nos en espais oberts amb la seguretat de distància establerta.

E: Per tant, tu també veus la part dels vincles de diferents edats com un element motivant que els agrada i la part logística com a dificultat. Següent.

Escola 6: El tresor és el treball en equip a nivell docent és impressionant. Nosaltres tenim una línia i era molt aïllat el treball i el canvi ha sigut impressionant. Els vincles entre les diferents classes també. Se millora molt més l'atenció a la diversitat i l'aprenentatge entre iguals. La dificultat és la creació de continguts i al principi va ser alguna família que qüestionava el treball que estàvem fent. Al pas del temps se ha vivenciat que este sistema, sobretot en l'àrea de llengües, ha funcionat molt bé. Ha guanyat moltíssim el valencià i l'expressió.

E: En particular, eixa dificultat amb les famílies com creus que l'hagueu resolt?

Escola 6: Nosaltres ens barregem moltíssim aleshores alumnes que són molt castellà parlants al principi les costa molt. És una cosa de confiança i no qüestionen el treball perquè ja portem molt de temps i raonar-li perquè estem fent això.

E: Gràcies. Següent, per favor.

Escola 4: El tresor també és el vincle que es genera amb els xiquets d'altres cursos, però també destacaria els rols diferents que poden adquirir els xiquets quan estan amb una altra persona d'un altre grup i dins del mateix grup n'hi ha xiquets que tenen un rol molt definit, però quan el barreges amb algú d'un altre curs canvia el seu rol.

E: Canvia l'escenari i canvia el seu tipus d'actuació del propi alumne.

Escola 4: Exacte. Les dificultats serien organitzatives perquè necessites que el treball siga molt coordinat amb molta comunicació i de vegades costa trobar eixos moments dins l'horari. Cada vegada intentem que al fer els horaris poder ubicar temps per als mestres poder coordinar-se, fer un seguiment i avaluar. També diria que en aquests tallers encara no em trobat la manera de fer el registre d'avaluació. Dedicuem, que està molt bé, a la realització de materials i organització. No obstant, és més fàcil fer el seguiment quan has reduït la ràtio, però eixe registre per a nosaltres també és una dificultat.

E: Perfecte. Següent.

Escola 5: El nostre tresor és la inclusió. Al tindre multinivell és més inclusiu tindre continguts de diferents cursos que poden reforçar i al mateix temps avançar en altres. A més, també és molt emocional per a ells quan es ajunten classes de cursos molt diferents perquè podem veure l'acompanyament.

E: Aniria pel camí, com hem dit abans del rols, no?

Escola 5: Sí, aniria un poc per eixe camí, però també per reforçar la seua part d'autoestima i autoconcepte. Es generen moltes relacions que abans no hi havia i els que

tenen més habilitats ajuden molt, per exemple, en la resolució de conflictes. En quant a les dificultats, destacaria dos. Per una banda, la dificultat del temps de coordinació perquè els mestres sempre anem justs de temps i, per una altra banda, les famílies perquè no hem pogut fer la pedagogia a les famílies sobre aquest sistema. Hem d'explicar que treballem més per competències que per continguts. A més, és una avaluació molt més individualitzada perquè em baixat la ràtio.

E: Molt bé.

Escola 2: Prácticamente lo mismo que han comentado mis compañeros. Como tesoro la relación que se establece entre ellos, el darle a cada uno su protagonismo y ser el que guía su propio aprendizaje y colaborar con otros más pequeños. En cuanto a dificultades, al ser proyectos puntuales, todavía no hemos encontrado muchas, pero destacaría dos. La primera, el tiempo de organización, es decir, cuadrar horarios de profesores y alumnado. Segundo, el registro de la evaluación de las actividades realizadas. A través de la observación puedes ver como van evolucionando los niños, pero a nivel registro para que quede reflejado nos resulta bastante complicado.

E: Muy bien. Escuela 3.

Escola 3: Enguany, per la situació, ens ha sigut molt complicat el tema dels patis perquè estan dividits fins a quart de primària que son grups bombolla, però això ha fet que apareguen noves relacions, rols, noves dinàmiques de joc, etc. Es a dir, tot el que fa referencia a l'educació emocional: la capacitat de resolució, l'adaptació a noves situacions, etc. També pensem que es una finestra per a veure la realitat de la diversitat i la necessitat de que l'educació ha de tindre un enfocament inclusiu sí o sí. La dificultat, com han dit, buscar temps per coordinació per a organitzar que tot tinga un seguiment. També la qualificació i elaboració d'informes finals i la resposta per part de les famílies, però vam parlar amb ells demanant confiança.

E: Molt bé. Escola 1, per favor.

Escola 1: El nostre tresor també és el lligament emocional i els objectius personal de cadascun per poder arribar a cada xiquet/a depenent de les seues necessitats i capacitats. La personalització del procés d'aprenentatge. Quant a dificultats, les famílies no es preocupen en infantil, però quan arriben a primària pensen que no van a arribar als continguts. Així doncs, vam tindre que interferir on contàvem quin anava a ser el procediment de manera que ells veieren que el canvi no era tan gran perquè ja teníem moltes metodologies en els que ja estàvem barrejades. Fins que no ho veuen en funcionament, costa molt d'assimilar. Per un altra banda, vàrem vore al principi que érem

sis persones programant una mateixa classe. A través del treball en equip i la programació conjunta és una tasca de tots.

E: D'alguna manera veieu que els tresors són compartits i les dificultats també. Ara solament vos pregunte dos coses: a on voldríeu arribar? I d'aquesta comissió que vos agradaria rebre i vos ajuda?

Escola 1: Hem de seguir dissenyant cada dia veient quines coses funcionen i quines no. Necessitem trobar quines són les millors formes de fer el que estem fent. Pel que fa a la comissió, és el compartir i enriquir-nos des de la perspectiva d'altres escoles.

Escola 3: Arribar a la personalització d'aprenentatge al màxim nivell. Després, el que ha dit la companya, compartir com feu les programacions, com implementeu un programa multinivell en l'aula, quins requisits apareixen en l'avaluació quan dissenyeu els instruments i en la qualificació, com es transporten les qüestions del Decret d'Inclusió en les activitats, etc.

Escuela 2: Aumentar poco a poco la respuesta a la personalización del aprendizaje atendiendo a las diversidades del alumnado y después poder compartir e ir conociendo experiencias y nuevas aportaciones para ir creciendo.

Escola 4: Seguir compartint propostes i el nostre objectiu és seguir avançant en tots els cicles.

Escola 5: L'objectiu és personalitzar l'aprenentatge a cada alumne i aconseguir la confiança plena de les famílies. Després, aprofitar-nos uns dels altres i ver noves pràctiques per poder integrar-les.

Escola 6: El nostre objectiu es que la resta de cursos es contagien d'això, tindre més experiències i que també s'impliquen altres assignatures o àrees. Esperem que la comissió siga un espai per compartir, conèixer-nos i col·laborar.

Escola 7: Posar en marxa els equips internivells trobant la millor manera per afavorir l'atenció a la diversitat i de manera continuada. D'aquesta comissió, saber com ho fan altres centres educatius, com fer l'avaluació i aplicar-les al nostre dia a dia.

Escola 8: Normalitzar els grups internivell i compartir les experiències entre nosaltres i com avaluar.

ANEXO 2: REUNIÓN 2

E: Anem a centrar-nos en explicar característiques comuns que van sorgir de la primera entrevista. Serà un Focus Group para recopilar les preguntes que contestareu en la següent reunió.

Primer de tot, com determinen el que ha d'aprendre cada alumne? Com que volem un aprenentatge més individualitzat. Respecta la ràtio de l'aula, en quina mesura s'ha produït la disminució de ràtio pel fet de treballar així? De veritat ha aparegut una disminució de ràtio d'un nivell diferencial suficient com per a que es pugui treballar duna manera més individualitzada? En este sentit, quina considereu que és la ràtio adequada per aconseguir el màxim profit d'aquests agrupaments? Quant als beneficis emocionals, teniu algun tipus de veure evidències sobre això? També, teniu alguna valoració que ha fet el Departament d'Orientació (D.O) per donar-li valor a eixe potencial inclusiu i diferències de la manera de treballar d'abans i d'ara? La disminució de conflictes, l'heu mesurada d'alguna forma o ha sigut una observació? Quant als materials, hi ha alguna estructura estàndard? I quant a l'avaluació i qualificació, quines serien els instruments més habituals o els principis i acords dels que partiu?

En segon lloc, podem establir dos modalitats d'agrupament per du a la pràctica, la esporàdica i la continua. Esporàdica a l'hora de fer alguna activitat específica i continua quan es al llarg del curs. Per arribar a la modalitat continua, primer heu de passar per la esporàdica, però també moltes vegades la manera d'iniciar aquest tipus de treball va ser més a l'etapa d'infantil. En eixe sentit, quan heu experimentat les activitats anteriors, quin tipus d'instrument heu utilitzar per a avaluar el seu funcionament? I a les activitats continuades que esteu fent ara, com feu també eixes valoracions?

En tercer lloc, la co-docència, ja siga dins de l'aula o en el disseny, repartiu rols? Cada mestre s'encarrega d'una cosa? A l'hora de la interdisciplinarietat, quina seria la distribució, l'horari dels alumnes? Quan agrupeu als alumnes dintre de l'aula, quin tipus de nomenclatura teniu? N'hi ha diferents rols? Com dissenyeu els diferents nivells d'aprenentatge?

En quart lloc, els equips de treball. Les reunions dels equips solen ser setmanals, però estan dins o fora de l'horari del mestre? I també, de quina manera està organitzada la participació del D.O?

Per últim, quant a l'apartat d'avaluació, quins són els instruments que esteu utilitzant, quins són els registres i quins criteris teniu?

ANEXO 3: REUNIÓN 3

Escola 6: En principi, nosaltres ens basem en el projecte de llengües en el tercer cicle de primària des de fa sis anys de forma internivell. Al principi plantejàvem un canvi metodològic per a les àrees de llengües de castellà i valencià. Donàvem quatre hores de

castellà i quatre de valencià i predominava els aspectes de coneixement de la llengua a partir de gramàtica, ortografia i vocabulari. El plantejament era donar, a partir d'aquest tipus de continguts, anar al predomini de l'ús de la llengua. Vàrem ajuntar els grups de cinquè i sisè i vàrem formar tres grups i vàrem baixar la ràtio a quinze o díhuit alumnes per grup i intervenim tres professors. Per a l'alumnat se va incrementar moltíssim tipus de treballs (produccions oral i escrites, lectura, tertúlies, treballs d'exposició) i desenvolupar la creativitat. Cada any quan acabàvem, feien una enquesta de satisfacció a l'alumnat sobre com ha sigut l'any, reflexió sobre el programa, les sessions de classe, etc. En base a eixa enquesta, l'any següent pensàvem el que podíem canviar i mantenir. Per a nosaltres era de gran ajuda tindre una visió reial de les competències de cada alumne de les dues llengües. En l'horari apareixen els bloc de castellà i valencià. Per exemple, classe de lectura, d'expressió escrita, d'expressió oral, etc. Quant als llibres de text, els llevàrem i el que vàrem fer és utilitzar el banc de llibres que teníem a la nostra disposició de moltes editorials, començàrem a fer selecció sobre les lectures i a més a més, vàrem començar a elaborar el nostre material. Sempre hem tingut en compte els programes i dinàmiques que treballen la inclusió (treball per parelles de cinquè i sisè, els padrins lectors, co-avaluacions, avaluacions amb rúbriques, cooperatius...) Sempre intentant donar-li a la llengua un aspecte inclusiu. El treball docent va canviar radicalment. Al principi, ens vam dividir en blocs i a partir d'ací cadascú pensava una sèrie de materials, els posaven en comú i els tres grups funcionaven al mateix nivell i ritme. Vàrem programar una hora a la setmana per a coordinar-nos. Vàrem posar-nos d'acord sobre la unificació de criteris a l'hora d'avaluar i en la manera d'avaluar. Sobre la gestió de les famílies, al començament del curs fem una reunió informativa del projecte i després, solen participar en la part de la lectura, o bé ajudant en el ritme lector i comprensió lectora o bé en les tertúlies dialògiques.

Escola 2: A la hora de hacer los tres grupos, ¿se tuvo en cuenta las capacidades de cada alumno o fue indistintamente grupos heterogéneos?

Escola 6: El que vàrem fer és ajuntat els grups de cinquè i sisè i vàrem intentar ajuntar a aquells amb més capacitats amb els que tenen menys i a partir d'ací intentem fer tres grups heterogenis i equilibrats

Escola 2: En cuanto a los contenidos, ¿cómo los programáis? porque el de sexto ya ha dado unos contenidos que el de quinto aún no.

Escola 6: Fem una programació bianual. No obstant, fem una hora de gramàtica on els grups estan separats i en els altres sectors sí que estan junts i fem dinàmiques diferents.

E: Molt bé. Passem a la següent escola.

Escola 5: Aquest és el nostre primer any que tenim grups internivell durant tota la jornada. Tenim grups des de quatre anys fins a sisè de primària. Partíem d'experiències prèvies, per exemple, la cooperativitat en tercer cicle o els padrins lectors. A més, hem observat en altres escoles com organitzaven aquests grups. Tenim en compte la inclusió educativa que és un apartat molt important per a nosaltres. Des de sempre l'atenció a l'alumnat s'ha fet dins de l'aula i la mestra de pedagogia terapèutica i d'audició i llenguatge són com qualsevol altra mestra. Quant als llibres de text, nosaltres tampoc els utilitzem. Era una gran barrera perquè tots teníem que fer el mateix i al mateix temps. Per tant, es va crear una programació per a tota l'etapa on teníem en compte el currículum i fèiem materials propis. Va ajudar la nostra metodologia de treballar per projectes, per grups cooperatius, per racons de treball on tots fan moltes coses a la vegada, però cadascun fa la seua cosa. Això ens permeteix tindre multinivells en una mateixa aula. A més, partim d'una barreja perquè els nostres alumnes es barregen cada canvi de cicle, es a dir, cada dos anys. Amb aquesta base, em barrejat als nostres alumnes i en començat a treballar grups internivell al igual que el fèiem abans. La programació s'ha fet per cicles per a no repetir continguts o repetir aquells que s'han de reforçar. Nosaltres hem observat les millores a partir de dos eines. La primera, d'observació per part del docent, que demostra que tenim experiències d'èxit d'alumnes que es pensaven que mai anaren a explicar alguna cosa a un company i la satisfacció personal que creia. Veiem més motivacions i estratègies interpersonals perquè, al ser barrejats, es troben amb persones d'altres edats. La segona eina és a partir de la recollida de dades més objectiva on s'observa la disminució de conflictes.

E: Molt bé. Com que ningú té cap pregunta, passem a la següent.

Escola 1: Nosaltres fem grups heterogenis fixes. Mitjançant el currículum, plantejarem els continguts mínims que s'han de treballar en cada grup internivell. En realitat la ràtio no s'ha disminuït, la ràtio és la mateixa. Nosaltres pensem que quant més baixa siga la ràtio, millor. El que fem és aprofitar cada moment de l'horari possible, els materials que tenim i els recursos humans per fer docència compartida. Hem vist millora emocional en general, baixa el nivell de frustració al no comparar-se tant, es redueix la competitivitat i s'evidencia la diversitat com una cosa enriquidora. Els conflictes entre classes també s'han rebaixat. Tots tenen amics entre classes i el problema no és adreçada a una classe, sinó a una persona. Els grups s'equilibren en necessitats a través del mapa de la diversitat. El que fem al formar grups és ficar en la taula el nostre mapa de la diversitat observant

on estan las necessitats de forma que els grups sigan equilibrats tenint en compte l'edat, el sexe i les necessitats que es pugen trobar en un aula. A més, també canviant l'alumnat de grup, es trenca el seu rol per a desenvolupar un altre. Pel que fa al disseny de materials, hem dissenyat uns materials internivell estructurats i seqüenciats, sobretot en l'àrea de matemàtiques i llengües. No van acorde a l'edat, sinó al nivell personal de cadascú i el que fem és intentar enriquir a aquells que necessiten anar més endavant i donar més temps al que el necessita. Això els ajuda a conèixer a ells mateixa, a descobrir que no tots aprenem de la mateixa manera i disminueix la pressió afavorint l'autoestima. Pel que fa l'avaluació, nosaltres avaluem per competències. Tenim unes plantilles on fem "competència emocional", "competència social", "competència lògic-matemàtica" i després tres franges on s'indica si està en procés o si ho ha aconseguit o no. Movem les fotos dels xiquets en funció de on es troben segons els seus propis objectius. Recollim tot en informes que transmetim a les famílies en reunions individuals.

E: Molt bé. Ara vaig a donar-li pas a la següent escola que no va poder assistir a la primera reunió.

Escola 9: Com ha dit l'escola 6, nosaltres treballem per projectes, però totes les àrees excepte per a l'ortografia, els algorismes matemàtiques que es donen en espais competencials. Per als grups internivells, fem projectes per cicles amb dos tutors de cada curs en cada classe. La classe és normal en quant a la ràtio. Fem sessions junts i altres separats segons els continguts i el producte final és en conjunt. Els agrupaments són heterogenis sense fer avaluacions inicials per a vore a on està específicament cada alumne, sinó que fem una avaluació inicial de la classe per saber d'on partim. Intentem que estiguin barrejats el mateix nombre de xiques que de xics. Quant al treball entre el professorat, tenim molta coordinació perquè tenim sessions de cicle i d'etapa i, a més, s'inclou al departament d'orientació. També tenim els padrins lectors des de infantil a secundària. Els majors de primària són els padrins dels de infantil i els de secundària són els padrins dels de primer cicle de primària. Les famílies al principi no estaven d'acord i no confiaven en el canvi de metodologia i d'avaluació. Quant a l'avaluació, ens basem en l'observació i l'autoavaluació.

Escola 6: Quants projectes feu a l'any, quina duració tenen?

Escola 9: Tenim un projecte cada trimestre. Tenim huit sessions de projectes on entren totes les àrees, tres de matemàtiques (una per a resolució de problemes, una per algorismes matemàtiques i l'altra per al que es queda penjat), de llengua tenim una sessió de gramàtica i ortografia, etc.

Escola 7: La metodologia a la nostra escola és basada en projectes i no tenim grups internivell de manera fixa, sinó que són esporàdics. L'objectiu de les activitats està enfocat a l'àmbit social, lúdic i emocional. Algunes de les activitats són: animació lectora, tàndems... En aquestes últimes s'agrupen dos classes tenint en compte que siguin el mateix nombre d'alumnat, que no coïncidixin germans i que la diferencia d'edat siga significativa. Algunes activitats estan organitzades de forma general per l'escola i unes altres que els tutors s'ajuntaven. Els projectes ixen dels interessos de l'alumnat així que si entre dos classes s'assemblen molt el tema, s'ajunten. Totes les activitats s'organitzen dins de l'horari lectiu en las reunions setmanals que tenim d'etapa, de cicle o de nivell i si pertany a una comissió específica, ho fem en eixes comissions. També tenim algunes sessions a migdia que podem reunir-nos de forma aïllada. Els rols no estan diferenciats, sinó que treballem tots a una. Quant a l'avaluació de les activitats lúdiques, socials i emocionals es fa a través de la assemblea i el professorat una vegada acabada l'activitat, avaluen els aspectes que es poden millorar o aquells aconseguits a través de rúbriques, propostes de millora i comentaris, valoracions numèriques, etc. Ens hem adonat dels beneficis tant emocional i motivat de l'alumnat. Com en l'escola 1 i 5, el trencament dels rols és clau perquè observem com canvia un alumne dependent de la classe. A través de l'observació, vegem que tenen millor relació, més autonomia i més responsables. Veiem el potencial inclusiu. Aprendre entre iguals és millor que aprendre en el mateix grup d'edat i docent. El fet de tindre un altre xiquet que no té la mateixa edat que tu però sí que té un nivell paregut, es sentien més identificats. Considerem que s'ha de tindre un equilibri amb els interessos que tenen i els objectius que estan marcats. La reducció de ràtio és important per establir els nivells però una vegada els grups internivell estan consolidats i amb una dinàmica agafada.

Escola 1: Els projectes que feu de forma esporàdica, en quins cursos ho feu?

Escola 7: Els fem durant tot el curs i parteixen dels interessos de l'alumnat. Els internivells són, per exemple, en els tallers d'infantil.

Escola 2: Los GI se realizan de forma muy esporádica. Se plantearon hace dos años para infantil en determinados proyectos que se realizaban durante todo el año. Tenemos proyectos puntuales, por ejemplo, el amigo lector o el proyecto de programación donde el alumnado de secundaria durante unas semanas baja a primaria para trabajar el tema de programación. También tenemos un grupo de altas capacidades. En todos ellos, excepto en este último, trabajamos en GI, esporádicos y puntuales juntando las dos líneas de cada curso. Hemos visto que el alumnado es muy receptivo hacia las actividades, pero el mayor

inconveniente es que no contamos con una herramienta para la evaluación. En infantil empezamos a trabajar por contenidos y el proyecto se hacía un par de días a la semana durante todo el año y nos basábamos en la observación directa. No podemos evaluar si a nivel de conocimiento, el alumnado ha adquirido esos conocimientos por los proyectos o no. En cuanto a la coordinación, en cada proyecto es máxima entre el profesorado. Se introduce la inclusión porque en todos los grupos existe alguien con necesidades. En cuanto al grupo de altas capacidades, es un proyecto que se lleva a cabo desde hace dos años y a lo largo de todo el año escolar. Es un grupo homogéneo porque el alumnado que entra solo es el que tiene estas características. Durante una sesión a la semana, salen alumnos de tercero y cuarto y trabajamos un proyecto a partir de sus intereses. Intentamos que coincida en la hora de lengua porque así aprovechamos y ampliamos los bloques de expresión oral y escrita. En cuanto a la metodología, está basada en la enseñanza personalizada por lo que dentro del aula sin ser un grupo internivel, ya hay diferentes niveles de trabajo en función de las capacidades y características del alumnado.

Escola 8: En el nostre projecte per internivells és el amic lector de forma esporàdica, una volta a la setmana durant una hora fem una combinació de classes, es a dir, un grup de majors es combina amb els xicotets. Per exemple, quart de primària amb cinc anys, sisè de primària amb primer, quint amb segon de primària. L'objectiu principal és la introducció dels internivells en el nostre centre amb el foment de la lectura i l'adquisició de destreses lingüístiques bàsiques mitjançant la relació d'acompanyament entre dos alumnes. Gràcies al treball per internivells, em comprovat que l'aprenentatge de cada xiquet no està vinculat només a la seua edat, sinó també les capacitats, les destreses i la personalitat del xiquet també importa. En el nostre cas, no hem pogut disminuir la ràtio així que hem fet una partició de les classes. No obstant, la programació prèvia ha sigut molt detallada, planificada i detallada. Els beneficis acadèmics han sigut impressionat i els vincles emocionals és destacable. El nostre centre és sinònim d'inclusiu i el departament d'orientació forma part del centre i participen activament. Volem introduir els grups internivell a l'àrea de les ciències naturals, a més de la llengua castellana. La planificació i la organització del material ha sigut molt complicat perquè hem tingut que adaptar-lo per a cada parella segons el nivell acadèmic, al seu gust, preferències i el seu nivell maduratiu. Quant a l'avaluació, ens hem centrat en l'observació i avaluació continua amb proves orals i supervisió de les parelles. Les reunions d'equip i de treball conjunt ha sigut total amb molta implicació. Oferir una educació integral, de qualitat, basada en noves idees i en el creixement integral del nostre alumnat és el nostre desig.

Escola 7: Quan feu els agrupament de les classes, sou vosaltres els que marqueu les parelles?

Escola 8: Sí, cada tutor de cada classe es reunia amb la llista de l'alumnat per fer les millors parelles i que els dos tingueren el major profit.

ANEXO 4: REUNIÓN 4

E: Amb el que hem anat parlant en les passades reunions i amb l'ajuda dels documents que pujareu, anem a fer una mena de conclusions. Partim de la diversitat progressiva que n'hi ha de treballar en els diferents centres amb un objectiu compartit.

Escola 3: Per al nostre centre el més important són els valors. Estar units i interactuar des de la diferència i la visió particular de cada centre. Tindre una visió externa ens pot vindre molt bé per saber com estem en cada escola. Per exemple, nosaltres estem en el punt d'explicar, informar i conscienciar a les famílies sobre els grups internivell, ja que són una part essencial de l'educació dels xiquets i xiquetes.

Escola 1: Saber la teoria és molt important per repensar tot el que estem fent i com ho fem. Una cosa que em de tindre en compte hem tingut el moment de parlar amb les famílies i d'escoltar-les. Un punt fonamental és haver experimentat abans a través d'altres activitats de manera que podíem visualitzar aquesta metodologia en la que els xiquets continuen aprenent. Demostrar que estiguen on estiguen l'alumnat té una ruta personalitzada on van aprendre en funció dels seus propis objectius.

E: Exacte. Mesurem competencialment.

Escola 8: És normal que de primeres les famílies tinguen por. Hem de donar la innovació com una realitat. A mesura que anem construint, presentem a les famílies eixa realitat reflectint els resultats obtinguts. Veure com ho fan la resta dels centres fa que ens adonem de les diferents estratègies i ens ajuda a donar una visió més objectiva. És passar de lo tradicional a lo desconegut i positiu. Hem fet activitats ja en els que s'ha demostrat resultat i estem convençuts del que fem. Es per a que aprenguen més i que al principi costa un poquet, però podem reflexionar i anar més enllà.

Escola 1: Nosaltres el que vàrem fer és analitzar totes les metodologies que teníem i vore quines férem en internivell i quines no. Per tant, ens vàrem adonar que l'únic moment era en tasques. Aleshores, és dir-li a les famílies que assoles anem a introduir-lo en una tasca més i que ja ho hem fet abans en altres activitats diferents. A més, el no dubtar es molt important i tindre clar el que volem fer i que els objectius són súper positius.

E: El mapa que tenim es representaria com un pont de la mirada de la recerca i la mirada de l'aula fent les coses amb criteri i rigor. Dintre del propi centre existeix la comunicació entre vosaltres. No obstant, quant als següents passos, podríem fer reunions entre les comissions de AKOE per contrastar diferents mirades i informacions.

Escola 6: La idea és molt interessant. Qualsevol cosa que siga per millorar aquests projectes és benvingut.

Escola 7: Considere que ens ha sigut de gran ajuda aquestes reunions amb visions externes a l'hora de millorar i canviar seguint el nostre camí personal.

Escola 9: Pense que focalitzem molt la tasca internivell en l'alumnat, però per a que siga productiu i eficaç és molt important la coordinació de l'equip docent amb una planificació d'activitats adaptades a totes les possibilitats del contingut curricular.

Escola 2: Nosotros trabajamos de manera puntual así que estas reuniones nos viene genial para poder mejorar como docentes en este ámbito y afianzar ciertas actividades, la evaluación y las familias.

E: Eixa era la idea, compartir, conèixer i resoldre dubtes.