

2015

Análisis descriptivo y orientaciones prácticas hacia la inclusión escolar. Un estudio de centros educativos de Castilla y León.

Autor

David González Sánchez

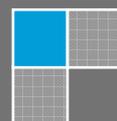
Directores

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Henar Rodríguez Navarro



universidad
de león





universidad
de león

Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía

Programa de doctorado:

Psicología y Ciencias de la Educación.

Universidad de León

Dímelo, y lo olvidaré.

Muéstramelo y lo recordaré.

Involúcrame y lo aprenderé.

Benjamin Franklin

Agradecimientos

A Enrique y Henar, mis directores de la tesis, por su apoyo
y sus orientaciones.

A los maestros y maestras que han colaborado en la investigación a través de los
cuestionarios y las entrevistas.

A mis amigos y amigas que sin saberlo, me han ayudado a despejar ideas.

A mis amigas/compañeras del CRIE, que me han enseñado a subir escalones, del “no
puedo” al “lo hice”.

Y especialmente a mi familia, que tantas veces me ha visto encerrado en mi habitación
delante de un ordenador.

Resumen

La educación inclusiva surge como el reconocimiento de que la educación es un derecho para todos y todas, y la apertura de los centros hacia la diversidad, teniendo en cuenta especialmente aquellos grupos más vulnerables.

El objetivo principal de esta investigación es la realización de un diagnóstico del enfoque inclusivo en los centros educativos públicos de educación infantil y primaria de la provincia de Palencia. Referido a la metodología se ha seguido un diseño mixto, potenciando las fortalezas de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, y que, junto con las fuentes teóricas sobre el tema, nos ofrece “la realidad inclusiva” existente en los centros educativos.

Se recoge la percepción que tienen los maestros y maestras a través de cuestionarios y entrevistas. La población de la investigación es de 38 centros educativos de la provincia de Palencia. Con esta perspectiva que tienen los docentes, y con la contrastación de publicaciones internacionales y nacionales sobre la educación inclusiva, se aborda el estudio de las relaciones existentes con los demás miembros que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (especialmente entorno, profesorado, familia y alumnado) y las diversas estrategias metodológicas en cuanto a agrupamientos, desarrollo curricular, marco de acogida, utilización de recursos TIC y resolución de conflictos.

Dos aspectos destacables del análisis realizado, son la autonomía de cada centro educativo en cuanto a la diversidad de formas para trabajar los diferentes aspectos que atañen a la educación y que dentro del mismo centro, por lo general, no existe una línea común de trabajo. Comienza a haber una mayor apertura hacia el entorno, (aunque no en concreto hacia las familias), una mayor utilización de la TIC en el aula e intentos por desarrollar estrategias para la resolución de conflictos. Aspectos mejorables son la creación de un marco de acogida integral, la distribución del alumnado en el aula, una mayor participación del alumnado en la vida del centro (especialmente en el desarrollo del currículum), el trabajo enfocado a atender a la diversidad del alumnado y la colaboración entre profesores.

A partir del conocimiento de la realidad de los centros educativos, se establecen una serie de orientaciones que pueden ayudar a mejorar los centros educativos para caminar hacia una educación inclusiva.

Abstract

Inclusive education emerges as the recognition that education is a right for everyone, and the opening of the centers of diversity, taking into account especially the most vulnerable groups.

The main objective of this research is to conduct a diagnosis of the inclusive approach in public primary schools in the province of Palencia childhood education. Based on the methodology it followed a mixed design, enhancing the strengths of quantitative and qualitative paradigms, and together with theoretical sources on the subject, offers "inclusive reality" that exists in schools.

The perception of teachers through questionnaires and interviews were collected. The research population is 38 schools in the province of Palencia. With this perspective with teachers, and the contrast of international and national publications on inclusive education, the study of the relationships with the other members involved in the teaching-learning process (particularly environment, teachers, family addresses and students) and methodological strategies regarding groupings, curriculum development, host framework, use of ICT resources and conflict resolution.

Two highlights of the analysis are the autonomy of each school in terms of the variety of ways to work on different aspects regarding education and within the center, generally, there is no common line of work. It begins to be a greater openness to the environment (although not specifically towards families), increased use of ICT in the classroom and attempts to develop strategies for conflict resolution. Areas for improvement are the creation of a framework of comprehensive reception, the distribution of students in the classroom, greater student participation in school life (especially in curriculum development), work focused on dealing with diversity of students and collaboration among teachers.

From the knowledge of the reality of schools, a set of guidelines that can help improve schools to move towards inclusive education are established.

Índice

| | |
|--|-------------|
| Agradecimientos | vii |
| Resumen | ix |
| Abstract | xi |
| Índice | xiii |
| ¿Por qué este tema? | xvii |
| Presentación | xix |
| Introducción | xxi |
| Capítulo 1. Marco teórico desde la perspectiva internacional | 1 |
| 1.1. Historia y evolución de la educación inclusiva | 2 |
| 1.1.1. Marcos normativos de apoyo a la inclusión | 2 |
| 1.1.2. De la segregación a la inclusión | 16 |
| 1.1.3. Modelos emergentes | 21 |
| 1.1.4. Confusión. Definición. Paradigma internacional | 33 |
| 1.2. Dimensiones a tener en cuenta para caminar hacia la creación de centros inclusivos | 44 |
| 1.3. Estudios internacionales sobre la Ed. inclusiva en los últimos años | 86 |
| Capítulo 2. Metodología | 127 |
| 2.1. Objeto de estudio | 128 |
| 2.2. Aproximación metodológica | 128 |
| 2.2.1. Justificación del diseño mixto. Definición. Fortalezas | 128 |
| 2.2.2. Tipología | 134 |
| 2.2.3. Fases | 135 |
| 2.3. Consideraciones finales | 155 |

| | |
|---|------------|
| Capítulo 3. Resultados..... | 157 |
| 3.1. Resultados descriptivos..... | 158 |
| 3.2. Resultados de las diversas dimensiones..... | 165 |
| 3.3. Resultados generales..... | 220 |
| Capítulo 4. Análisis..... | 223 |
| Capítulo 5. Orientaciones prácticas hacia la inclusión | 239 |
| Capítulo 6. Conclusiones..... | 251 |
| Limitaciones y posibles líneas de investigación..... | 257 |
| Bibliografía..... | 259 |
| Anexos..... | 271 |
| Anexo 1: Entrevistas..... | 271 |
| Anexo 2: Cuestionarios | 391 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 1.</i> Objetivos de la investigación..... | xix |
| <i>Figura 2.</i> Evolución desde la educación segregadora hasta la inclusiva..... | 17 |
| <i>Figura 3.</i> Fases de las transformaciones de un centro en una CA..... | 28 |
| <i>Figura 4.</i> Actuaciones de éxito..... | 29 |
| <i>Figura 5.</i> Paradigma internacional de la educación inclusiva..... | 40 |
| <i>Figura 6.</i> Variables de la educación inclusiva. | 42 |
| <i>Figura 7.</i> Marco de referencia. | 43 |
| <i>Figura 8.</i> Enfoques de la investigación. | 129 |
| <i>Figura 9.</i> Fases del proceso metodológico. | 135 |
| <i>Figura 10.</i> Cuestionario Investigación. | 146 |
| <i>Figura 11.</i> Participación de los centros en el cuestionario. | 147 |
| <i>Figura 12.</i> Guión de la entrevista. | 151 |
| <i>Figura 13.</i> Entrevistas. Sexo. | 161 |

| | |
|---|-----|
| <i>Figura 14.</i> Entrevistas. Tipo de centro. | 161 |
| <i>Figura 15.</i> Entrevista. Especialidad. | 161 |
| <i>Figura 16.</i> Entrevista. Cursos que impartes docencia. | 162 |
| <i>Figura 17.</i> Cuestionario. Sexo..... | 162 |
| <i>Figura 18.</i> Cuestionario. Edad. | 163 |
| <i>Figura 19.</i> Cuestionario. Años de docencia. | 163 |
| <i>Figura 20.</i> Cuestionario. Tipo de centro. | 164 |
| <i>Figura 21.</i> Cuestionario. Especialidad. | 164 |
| <i>Figura 22.</i> Cuestionario. Cursos que impartes docencia..... | 165 |
| <i>Figura 23.</i> Cuestionario. Pregunta nº 4. | 166 |
| <i>Figura 24.</i> Cuestionario. Pregunta nº 1. | 172 |
| <i>Figura 25.</i> Cuestionario. Pregunta nº 3. | 172 |
| <i>Figura 26.</i> Cuestionario. Pregunta nº 16. | 173 |
| <i>Figura 27.</i> Cuestionario. Pregunta nº 2. | 174 |
| <i>Figura 28.</i> Cuestionario. Pregunta nº 13. | 185 |
| <i>Figura 29.</i> Cuestionario. Pregunta nº 14. | 185 |
| <i>Figura 30.</i> Cuestionario. Pregunta nº 9. | 186 |
| <i>Figura 31.</i> Cuestionario. Pregunta nº 11. | 186 |
| <i>Figura 32.</i> Cuestionario. Pregunta nº 8. | 195 |
| <i>Figura 33.</i> Cuestionario. Pregunta nº 7. | 196 |
| <i>Figura 34.</i> Cuestionario. Pregunta nº 10. | 200 |
| <i>Figura 35.</i> Cuestionario. Pregunta nº 6. | 202 |
| <i>Figura 36.</i> Cuestionario. Pregunta nº 12. | 209 |
| <i>Figura 37.</i> Cuestionario. Pregunta nº 15. | 210 |
| <i>Figura 38.</i> Cuestionario. Pregunta nº 9. | 214 |
| <i>Figura 39.</i> Cuestionario. Pregunta nº 17. | 221 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. <i>Dimensiones o bloques de objeto de investigación.</i> | 46 |
| Tabla 2. <i>Condiciones para la inclusión educativa según diferentes autores.</i> | 72 |
| Tabla 3. <i>Condiciones para promover la colaboración.</i> | 73 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 4. <i>Proyectos socioeducativos comunitarios y/o en red internacionales y nacionales</i> | 113 |
| Tabla 5. <i>Relación de los objetivos con las fases</i> | 135 |
| Tabla 6. <i>Centros educativos participantes en la investigación</i> | 138 |
| Tabla 7. <i>Centros utilizados como muestra en las entrevistas</i> | 149 |
| Tabla 8. <i>Relación entre temas, entrevista y cuestionario</i> | 153 |
| Tabla 9. <i>Centros educativos, localidad y número de entrevistas</i> | 158 |
| Tabla 10. <i>Entrevista. Datos descriptivos</i> | 159 |

¿Por qué este tema?

Era una situación que se estaba volviendo insostenible. Notaba que no acertaba con la tecla adecuada. Una clase estrecha, apenas tres metros, muy estrecha. Los alumnos estaban en una hilera formando una única fila, creo que la única disposición que permitía el aula. Era el maestro encargado de dar el ámbito sociolingüístico y el científico-técnico, pertenecientes al PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) a aquellos alumnos, y digo alumnos porque eran todos chicos. Al principio del curso comencé con seis o siete y acabe con diez u once (no recuerdo exactamente). En la clase había dos grupos, formado prácticamente por el mismo número de alumnos, muy diferenciados. Un grupo, eran los alumnos “españoles” y el otro grupo estaba compuesto por alumnos inmigrantes, en su mayoría marroquíes. Estas agrupaciones se consolidaban y la relación entre los dos grupos fue empeorando. Pensé trabajar de diferentes maneras, pero el espacio físico del aula y las malas relaciones entre los dos grupos me frenaron. En estas divagaciones estaba, cuando un problema administrativo con el puesto de trabajo que ocupaba, me obligó a cambiar de destino. Había estado un mes con los alumnos.

Paralelo a esto yo buscaba un tema para la tesis...

... quizá pudiese investigar en el ámbito de la interculturalidad.

En el nuevo centro, había “una niña de compensatoria”, que requería un refuerzo, especialmente en el área de matemáticas. La maestra de compensatoria venía una hora a la semana, en la que el resto de la clase teníamos matemáticas y la sacaba fuera del aula. Yo la indicaba a la maestra de compensatoria lo que iba a trabajar con el grupo-clase y lo que me gustaría que trabajase con la niña, que normalmente coincidía. Veía que era una situación absurda. Entonces la comenté que quizá sería mejor que entrase al aula y que la ayudase allí a ella y también podíamos aprovechar para ayudar a otros compañeros/as que también lo necesitaban. El problema (que yo al principio no conocía) era que la maestra de compensatoria, en esa hora tenía a más alumnos/as de diferentes aulas. La situación me parecía todavía más absurda. En dirección me comentaron que por organización de centro y horarios tenía que ser así, al menos ese año.

Paralelo a esto yo buscaba un tema para la tesis...

... quizá pudiese investigar sobre organización del aula, algo “práctico”, que me valiese para el día a día.

Me puse en contacto con alguna profesora de la Universidad de León, que había tenido en mis años de estudiante universitario y les conté las ideas “vagas” que tenía en la cabeza para realizar la tesis doctoral. Me fueron “redireccionando” hasta llegar a Enrique, (posteriormente me pondría en contacto con Henar). Mientras tomábamos un café, me hablaba de la educación inclusiva.

¿Y qué es la educación inclusiva?

Pregunte yo.

Después de aquella pregunta y de meses, años de mucho leer, investigar y experimentar, sé que la educación inclusiva, me hubiese ayudado mucho a mí y a mis alumnos y alumnas a mejorar las situaciones antes contadas y muchas otras que se dan a diario en un aula.

Presentación

En el presente trabajo se han planteado unos objetivos. Éstos son:

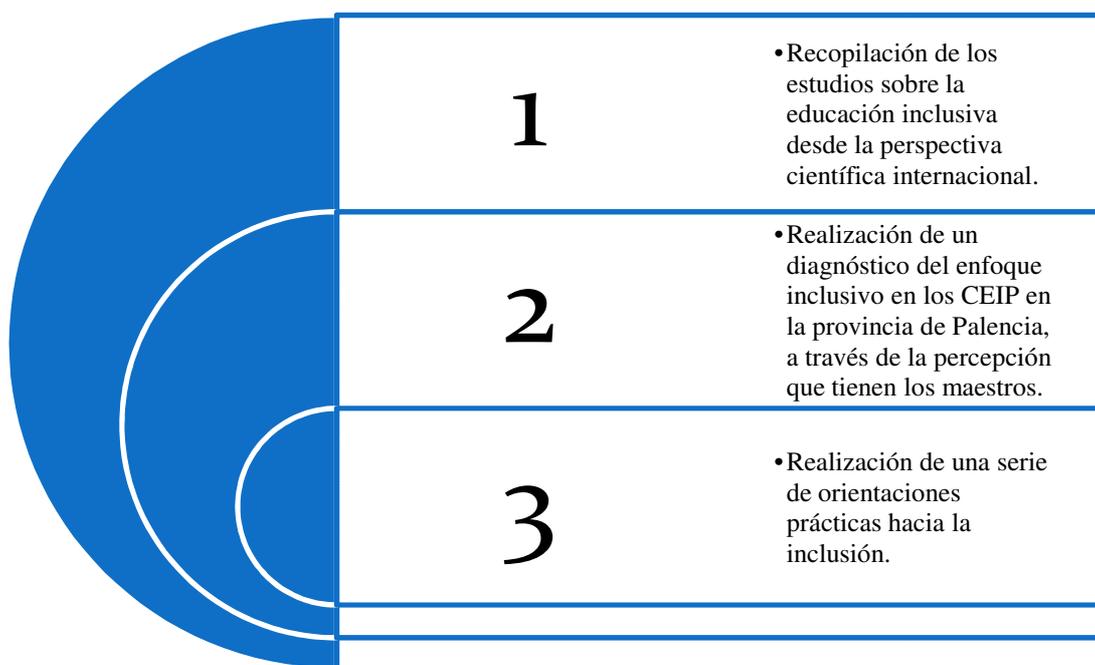


Figura 1. Objetivos de la investigación.

Estas metas a conseguir tienen que ver con la educación inclusiva, pero, ¿qué causas y filosofía promueven la educación inclusiva? Según Arnaiz (2011) son:

[...] las causas fundamentales que han promovido la aparición de la inclusión son de dos tipos: por una parte, el reconocimiento de la educación como un derecho; y, por otra, la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los centros. La filosofía de la inclusión defiende, pues, una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para

que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social (Howe, 1996; Slee, 1996; Kerzner, Lipsky y Gartner, 1996). (p. 24)

Introducción

Según UNICEF¹ un total de 101 millones de niños y niñas en todo el mundo están sin escolarizar. Además otros muchos niños reciben una educación deficiente o discontinua.

Esos datos referidos a niños y niñas, si le sumamos los adolescentes en todo el mundo la cifra se incrementa hasta los 124 millones. El estudio² publicado por el Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU) y el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo, muestra que la ayuda internacional para la educación sigue por debajo de los niveles de 2010 y resulta claramente insuficiente para alcanzar las nuevas metas relativas a la universalización de la enseñanza primaria y secundaria.

Una iniciativa formulada en el Foro Mundial sobre la Educación que tuvo lugar en Dakar, en el año 2000, denominada Educación para Todos, se realizó un compromiso por parte de los países participantes, un total de 164, de realizar una educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos.

La preocupación por la escuela inclusiva se ha convertido pues en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad. En efecto, mientras que en los países en desarrollo la preocupación se centra en cómo millones de niños y niñas pueden acceder a la educación formal, los países más ricos ven como muchos jóvenes acaban su escolarización sin obtener la titulación correspondiente, o simplemente abandonan el centro, o bien están emplazados en diversas modalidades de educación especial que pueden suponerles una limitación en sus oportunidades educativas (Ainscow y César como se citó en Durán y Giné, 2011, p. 154).

¹ Para más información visite la página web: www.unicef.org

² Publicado el 6 de Julio de 2015. Para más información visite la página web: www.unesco.org

Otro factor a destacar es la diversidad del alumnado que viene marcada por diferentes factores: género, capacidad, procedencia, identidad cultural, clase social, etc. Aunque podemos indicar que es un concepto más amplio:

La diversidad no puede definirse unilateralmente, destacando la diferencia como propia de una sola condición (género, capacidad, ritmo de aprendizaje, lugar de procedencia...), sino como fruto de combinaciones peculiares complejas de las condiciones internas y externas de confluyen en cada persona. (Mir como se citó en Arnaiz, 2004, p. 27)

Esta diversidad, es necesaria asumirla y valorarla como parte de la realidad educativa, según Jiménez y Vila (1999)³ por cuatro motivos:

- La diversidad es una realidad social incuestionable. La sociedad en que vivimos es progresivamente más plural en la medida que está formada por personas y grupos de una gran diversidad social, ideológica, cultural, etc.
- Si el contexto social es pluricultural, la educación no puede desarrollarse al margen de las condiciones de su contexto socio-cultural y debe fomentar las actitudes de respeto mutuo.
- Si aspiramos a vivir, crecer, y aprender en una sociedad democrática (participación, pluralismo, libertad y justicia) la educación debe asumir un proceso de cambio y mejora en este sentido.
- La diversidad entendida como valor se convierte en un reto para los procesos de enseñanza-aprendizaje que amplían y diversifican sus posibilidades didáctico-metodológicas.

Ante esta diversidad del alumnado surge el dilema de las diferencias en la educación escolar. Dicho dilema hace referencia, en esencia, a la controvertida tarea de ofrecer a todo el alumnado, incluidos aquellos alumnos o alumnas más vulnerables - o en riesgo de exclusión,

³ Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 2, p.7

marginación o fracaso escolar - dos cosas. Por un lado, una educación de calidad ajustada a su identidad y a sus necesidades educativas individuales y específicas. Por otro lado, hacerlo en un marco educativo (sistema, centros o aulas) común, comprensivo, inclusivo, con vistas a promover valores sociales relevantes que se aprenden básicamente «en contextos de diversidad», como la igualdad (esto es, la no discriminación por razones personales, sociales, familiares o culturales), el reconocimiento y la valoración de la diversidad humana, la solidaridad o el compromiso con los más necesitados, entre otros. Comprender los elementos en juego, las dinámicas de afrontamiento y los factores que lo condicionan son requisitos indispensables para poder progresar hacia mayores niveles de inclusión educativa.⁴

La educación inclusiva emerge como una propuesta para ofrecer una educación de calidad a todo el mundo, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Pretende una transformación de los centros educativos dirigidos a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos, a través de la participación de toda la comunidad educativa, teniendo en cuenta, de manera especial la diversidad del alumnado.

Una escuela de calidad es la que favorece el desarrollo de las competencias cognitivas, afectivas, sociales, estéticas y éticas de todos sus alumnos, vela por su bienestar emocional, busca estrategias para responder a su diversidad personal y cultural, procura elaborar un proyecto colectivo en el que la comunidad educativa participe y se sienta comprometida, y establece elaciones con otras escuelas e instituciones para el logro de estos objetivos.

Un sistema educativo de calidad es el que apoya el funcionamiento de este tipo de escuelas, las evalúa de acuerdo con estos principios, otorga una máxima prioridad a la formación y al desarrollo profesional de los docentes, y refuerza especialmente a aquellas escuelas que se enfrentan a mayores desafíos por la composición de su alumnado. (Marchesi y Martín como se citó en Marchesi, 2014, pp.43-44)

⁴ Publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 1, p.1

El desarrollo de escuelas inclusivas –escuelas capaces de educar a todos los niños y niñas- no es por lo tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños y niñas discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad (Dyson como se citó en Echetia, 2006).

Teniendo en cuenta los millones de niños y niñas, en el mundo que están sin escolarizar, o con una educación deficiente o discontinua, es evidente que los sistemas educativos requieren un cambio. Éste puede producirse al iniciarse un proceso de transformación hacia una educación inclusiva, una educación que reconoce la educación como un derecho y que abarca a todos y todas, dando la bienvenida a la diversidad, prestando especial atención a aquellos grupos más vulnerables.

Siguiendo el proverbio africano que dice: "Para educar a un niño hace falta la tribu entera"; la educación inclusiva es un camino a conseguir por toda la comunidad. En este trabajo, además de recoger la literatura científica internacional sobre la educación inclusiva, se pone el foco de atención específicamente en un agente de esta comunidad: el maestro. Se pretende conocer las relaciones existentes con los demás miembros que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje (especialmente entorno, profesorado, familia y alumnado) y las diversas estrategias metodológicas en cuanto a agrupamientos, desarrollo curricular, marco de acogida, utilización de recursos TIC y resolución de conflictos. La información obtenida servirá para analizar el estado de la educación inclusiva en los Centros de Educación Infantil y Primaria de Palencia y realizar unas orientaciones con el fin de dirigirnos hacia un proceso de transformación educativo más inclusivo.

The page features a decorative graphic consisting of several overlapping blue circles of varying sizes and shades, arranged in a diagonal line from the top right towards the bottom right. Two thin blue lines intersect at a point, forming a V-shape that frames the circles. A horizontal green line is positioned below the chapter title.

*Capítulo 1. Marco teórico desde la
perspectiva internacional*

En este capítulo se aborda el camino recorrido por la educación inclusiva desde sus orígenes, hasta las investigaciones más actuales.

1.1. Historia y evolución de la educación inclusiva

Organismos internacionales como la ONU, UNESCO, UNICEF han sido fundamentales en el apoyo transmitido hacia el movimiento de la inclusión, tanto en los momentos iniciales, mediados del S. XX, con la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948) y la Declaración de los derechos del niño (ONU, 1959), como en la consolidación de este enfoque inclusivo a nivel internacional en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

Hasta llegar al a la educación inclusiva, se ha ido superando diferentes enfoques: segregación, educación especial, educación integradora y educación inclusiva.

Ha habido cierta confusión en cuanto el concepto de educación inclusiva y fundamentalmente en éstas últimas tres décadas, se ha ido reformulando y acotando.

El origen, los apoyos institucionales que ha tenido, la superación de los distintos enfoques que ha tenido la educación, especialmente con aquel alumnado más vulnerable, y la delimitación del término de educación inclusiva lo vemos en las siguientes páginas.

1.1.1. Marcos normativos de apoyo a la inclusión

El enfoque inclusivo es avalado por una serie de normas y declaraciones universales:

- El inicio de la educación inclusiva: REI “Regular Education Initiative”.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948).
- La Declaración de los derechos del niño (ONU, 1959).

- Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989).
- Conferencia internacional de Jomtien (UNESCO, 1990).
- Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993).
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).
- Conferencia internacional de Dakar (UNESCO, 2000).
- Convención internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad (ONU, 2006).
- Otros documentos.

A continuación se realiza una breve explicación de cada una de ellas.

El inicio de la educación inclusiva: REI “Regular Education Initiative”.

El comienzo de la educación inclusiva según Arnaiz (2011):

La educación inclusiva es un movimiento educativo que aparece a finales de los años ochenta y, con todo vigor, en los años noventa del pasado siglo capitaneado por profesionales, padres y los propios discapacitados, que luchan contra la idea de que la Educación Especial, a pesar de la puesta en marcha de la integración escolar, estuviera encapsulada en un mundo aparte, dedicado a la atención de una reducida proporción de alumnos calificados como discapacitados o con necesidades educativas especiales y siendo educados desde el denominado modelo del déficit. El movimiento aparecido en Estados Unidos denominado “Regular Education Initiative” (REI) ha sido considerado como pionero en la aparición de la educación inclusiva, al defender la inclusión en la escuela ordinaria de los niños con alguna discapacidad. Los trabajos de sus principales representantes (Stainback y Stainback, 1989; Reynolds, Wang y Walberg, 1987), plantearon la necesidad de unificar la educación especial y la normal en un único sistema educativo, criticando la ineficacia de la educación especial. La propuesta del REI fue clara: todos

los alumnos, sin excepciones, deben estar escolarizados en las aulas regulares, y recibir una educación eficaz en ellas. Su exclusión a causa de la lengua, género o pertenencia a un grupo étnico minoritario deberían ser mínimas y requerir un razonamiento obligado. (pp. 23-24)

Este movimiento lo podemos considerar el precursor de la educación inclusiva por varias razones:

Por ello, aparece cada vez con más fuerza la necesidad de reformar la educación general y especial a fin de que se constituyan en el mayor recurso para todos los estudiantes. Se requiere, por tanto, que se revisen los sistemas educativos para hacer posible que la educación llegue a todos en contextos regulares y no segregados. Esta nueva perspectiva ha fomentado el nacimiento y la defensa de la denominada educación inclusiva, que pone en tela de juicio el pensamiento existente sobre las necesidades educativas especiales y establece una fuerte crítica hacia las prácticas de la educación general. (Arnaiz, 2011, p. 24)

Como continuación de este movimiento aparecen una serie de autores destacables:

Entre sus principales voces se encuentra Fulcher (1989) y Slee (1991) en Australia; Barton (1988); Booth (1988) y Tomlinson (1982) en el Reino Unido; Ballard (1990) en Nueva Zelanda; Carrier (1986) en Nueva Guinea y Biklen (1989); Heshusius (1989) y Skerix (1991b) en Norte América. En España, aunque un poco más tarde, cabe destacar los trabajos de Arnaiz (1996,997a), García Pastor (1993) y Ortiz (1996). Estos autores manifiestan su insatisfacción por la trayectoria de la integración. (Arnaiz, 2003, p.136)

Este enfoque inclusivo, como se había indicado con anterioridad, también recibe el apoyo de organismos internacionales como la ONU, UNICEF, UNESCO, etc.

Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948).

La Asamblea General de la ONU⁵ explica el significado y el sentido de la declaración en el preámbulo, que indica:

La asamblea general proclama la presente declaración universal de derechos humanos como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Especial relevancia, con el tema que se está tratando, son los siguientes artículos:

Artículo 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2

1. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. [...]
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la

⁵ Para más información visite el sitio web: <http://www.un.org>

amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

La Declaración de los derechos del niño (ONU, 1959).

La Asamblea General de la ONU publica en 1959 la Declaración de los derechos del niño⁶, que indica:

[...] a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole.

Para ello elaboran una serie de principios, algunos de ellos sobre la educación en la infancia como es el número siete:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad [...].

Esta declaración reúne una serie de principios que los países firmantes consideraban especialmente necesario para proteger la infancia pero legalmente no tenían carácter obligatorios cumplirlos por lo que se antoja una declaración insuficiente. Aún así fue un trampolín hacia futuras convenciones y declaraciones, como la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989).

Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989).

⁶ Para más información consultar el sitio web: [http/ www.unicef.org](http://www.unicef.org)

La Convención sobre los Derechos del Niño⁷ es el primer instrumento internacional jurídicamente vinculante que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales. En 1989, los dirigentes mundiales decidieron que los niños y niñas debían de tener una Convención especial destinada exclusivamente a ellos, ya que los menores de 18 años precisan de cuidados y protección especiales, que los adultos no necesitan. Los dirigentes querían también asegurar que el mundo reconociera que los niños y niñas tenían también derechos humanos.

Artículos de esta Convención relacionados con la educación inclusiva pueden ser:

Artículo 2

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.

Artículo 28

1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:
 - a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;
 - b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos

⁷ Para más información consultar el sitio web: <http://www.unicef.org>

los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;

c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;

d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;

e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

3. Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos

y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2. Nada de lo dispuesto en el presente artículo o en el artículo 28 se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y de las entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enunciados en el párrafo 1 del presente artículo y de que la educación impartida en tales instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescriba el Estado.

Conferencia internacional de Jomtien (UNESCO, 1990).

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje⁸, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia) fue firmada por 155 países. Reafirman que la educación es un derecho humano fundamental, y se insta a los países a que realizaran mayores esfuerzos para atender las necesidades básicas de aprendizaje de todos. Especial relevancia merece el artículo número tres:

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.

⁸ Para más información consultar el sitio web: <http://www.unesco.org>

4. Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación.
5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (ONU, 1993).

La Asamblea General de la ONU firma Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad⁹. La finalidad de estas normas es garantizar que todas las personas con discapacidad puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Los objetivos que persiguen son:

- a) Poner de relieve que todas las medidas en la esfera de la discapacidad presuponen un conocimiento y una experiencia suficientes acerca de las condiciones y necesidades especiales de las personas con discapacidad;
- b) Destacar que el proceso mediante el cual cada uno de los aspectos de la organización de la sociedad se pone a disposición de todos es un objetivo fundamental del desarrollo socioeconómico;
- c) Señalar aspectos decisivos de las políticas sociales en la esfera de la discapacidad, incluidos, cuando proceda, el fomento activo de la cooperación económica y técnica;
- d) Ofrecer modelos para el proceso político de adopción de decisiones necesario para la consecución de la igualdad de oportunidades, teniendo

⁹ Para más información consultar el sitio web: <http://www.un.org>

en cuenta la existencia de una gran diversidad de niveles económicos y técnicos, así como el hecho de que el proceso debe reflejar un profundo conocimiento del contexto cultural en el que se desarrolla y el papel fundamental que las personas con discapacidad desempeñan en dicho proceso;

e) Proponer la creación de mecanismos nacionales para establecer una estrecha colaboración entre los Estados, los órganos del sistema de las Naciones Unidas, otros órganos intergubernamentales y las organizaciones de personas con discapacidad;

f) Proponer un mecanismo eficaz de supervisión del proceso por medio del cual los Estados tratan de lograr la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

En esta declaración¹⁰ se indican una serie de principios.

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes

¹⁰ Para más información consultar el sitio web: [http/ www.unesco.org](http://www.unesco.org)

discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Conferencia internacional de Dakar (UNESCO, 2000).

A través de los objetivos marcados en la Conferencia¹¹ se puede observar la relación con la educación inclusiva. Los objetivos que se pretenden conseguir de manera colectiva son:

- Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;
- Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen;
- Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa;
- Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente;
- Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a

¹¹ Para más información consultar el sitio web: <http://www.unesco.org>

una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento;

- Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales.

A partir de esta Conferencia se realizan periódicamente Informes anuales de seguimientos de la EPT en el mundo.

Convención internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad (ONU, 2006).

Esta Convención¹² supone:

Este nuevo instrumento supone importantes consecuencias para las personas con discapacidad, y entre las principales se destaca la “visibilidad” de este grupo ciudadano dentro del sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas, la asunción irreversible del fenómeno de la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, y el contar con una herramienta jurídica vinculante a la hora de hacer valer los derechos de estas personas.

Especial importancia tiene el artículo 24 que trata sobre educación:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

¹² Para más información consultar el sitio web: <http://www.un.org>

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

2. Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

- a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;
- b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;
- c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;
- d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;
- e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

- a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el

apoyo entre pares; Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

b) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegas, sordas o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Otros documentos

Otros documentos que también es necesario tener en cuenta y que indico brevemente su aportación son:

- Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (ONU, 1963); en la que se indica el derecho a la educación y la formación profesional sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico.

- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales (ONU,1976); en el que se reconoce el derecho de toda persona a la educación, siendo en la enseñanza primaria obligatoria y asequible a todos gratuitamente
- Conferencia Mundial sobre la Mujer (ONU, 1995); en la que se manifiesta que la educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de la igualdad, el desarrollo y la paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, conduce en última instancia a relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres.
- 48a Conferencia Internacional de Educación: "Educación inclusiva: el camino hacia el futuro" (2008, Ginebra); se recoge que la educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes. En cuanto tal, parte de la convicción que la educación es un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa. En este sentido, es una manera de asegurar que la Educación Para Todos signifique realmente todos.

1.1.2. De la segregación a la inclusión

La educación, la educación para todos, hasta llegar al modelo inclusivo ha recorrido un largo camino en el cuál ha habido profundos cambios especialmente en las últimas décadas. En este gráfico aparecen los modelos más destacables:

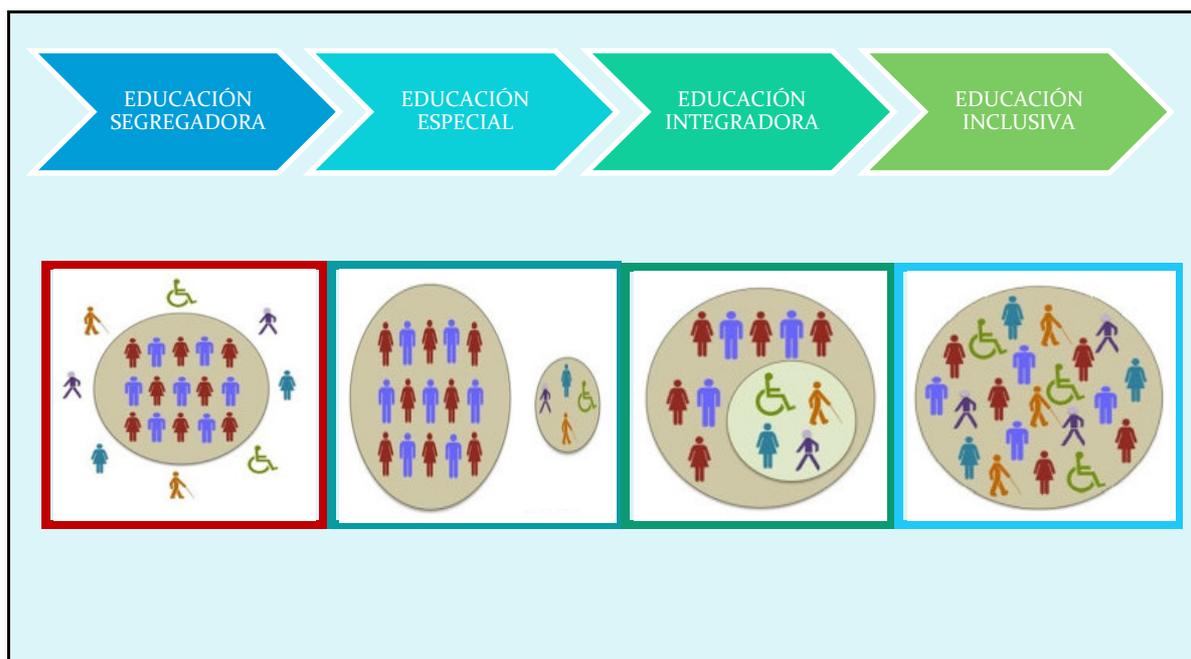


Figura 2. Evolución desde la educación segregadora hasta la inclusiva.

Nota Fuente: Adaptado de la dirección web:

<https://miguelrosacastejon.wordpress.com/2014/11/11/segregacion-inclusion-exclusion-integracion-y-equidad/>

A continuación se explica la evolución de cada uno de estos modelos educativos, desde la educación segregadora hasta la educación inclusiva.

De la segregación a la educación especial

Aquellas personas con algún tipo de discapacidad y/o vulnerabilidad han sido excluidas históricamente en el mundo de la educación. Así lo indica Parra (2010):

La revisión de la historia de la discapacidad no muestra indicios de la escolaridad de las personas con discapacidad en la antigüedad, quizás, en parte, porque en esa época predominaba el rechazo, el abandono y el infanticidio hacia las personas “deficientes” (Puig de la Bellacasa, 1992). Las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir sin ningún tipo de desarrollo ni de integración. (p.74)

Es en el siglo XVIII y en el siglo XIX cuando aparecen esfuerzos para trabajar con estas personas: el nacimiento de las escuelas especiales para personas con discapacidad que surgen en Francia, la pedagogía terapéutica, los estudios psicométricos y la educación especial.

Una consecuencia significativa de las estructuras curriculares e institucionales diferenciadas para los estudiantes categorizados como alumnos con necesidades especiales ha sido su segregación y aislamiento en el sistema educativo. En esta misma línea Parra (2010) expone:

Pero el sistema de educación especial fue cuestionado en la medida en que las instituciones recibían todos los alumnos que el sistema corriente rechazaba. La intolerancia de éstas hacia la diferencia y presencia de dificultades como problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, inadaptación social y otros problemas, hicieron que fueran concentrados en los centros especiales. (p.76)

De la educación especial a la educación integrada

Este cambio de la educación especial a la educación integrada se puede decir que comienza en los países nórdicos. Primeramente en 1959 Bank-Mikkelsen (director del Servicio Danés para el Retraso Mental) propone un nuevo principio denominado normalización, definido como: “La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”. En 1969, diez años más tarde B. Nirje (director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados) desarrolla este principio, y lo redefine como: “Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximos como sea posible a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad” (Parra, 2010).

Este principio de normalización se reafirma gracias al Informe Warnock en 1978, uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial. Este principio se basa en una serie de ideales que pretenden asegurar que todas las personas puedan llevar una vida lo más cercana a lo normal. Son las condiciones de

vida las que se tienen que modificar y no las personas que tienen algún tipo de discapacidad.

En el Informe Warnock aparecen una serie de concepciones generales que son el punto de partida del informe y que son: ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable; la educación es un bien al que todos tienen derecho; los fines de la educación son los mismos para todos; la Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NNEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines; las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo (Aguilar, s.f.).

La integración supuso un progreso sustancial, según Muntaner (2010):

La integración educativa significa un cambio radical en los planteamientos, creencias y prácticas educativas, que comenzó con la incorporación de alumnos con discapacidad en los centros y en las aulas ordinarias. Representa un avance muy significativo y relevante para acabar con la exclusión y la discriminación de ciertos alumnos, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades. (p.1)

La educación especial está superada:

La educación inclusiva ha tenido sus orígenes en la educación especial de hace unos años, hoy conceptualmente superada de manera amplia (García Pastor, 1993; Martínez, 2002; Arnaiz, 2003; Echeita y Verdugo, 2005; Barton, 2008; Wehmeyer, 2009). (Escudero y Martínez, 2011, p. 86)

De la educación integrada a la educación inclusiva

La integración y la inclusión no deben confundirse. Muntaner (2010) indica que parten de perspectivas diferentes de la realidad y por lo tanto los modelos de intervención son diferentes. La integración se basa en dos pilares: la existencia de un modelo educativo concreto que acoge a los alumnos categorizados como de NEE y la

problemática está en el alumno, que necesita actuaciones especiales y la adaptación del sistema.

El concepto de “necesidades especiales” planteado en la educación desde el enfoque integrador es discutible, ya que implica una categorización y es preciso destacar que todos los niños pueden tener dificultades de aprendizaje, y que muchos niños con discapacidad no tienen problema alguno para aprender en determinados ámbitos

En la misma línea que lo expuesto, Parra (2010), indica que el concepto de inclusión es más amplio que el de integración, implica que todos los niños y niñas aprendan juntos, sea cual sea su condición personal, social o cultural, también claro está, los que tienen algún tipo de discapacidad. Se da relevancia al derecho a la educación, a la participación y a la igualdad de oportunidades.

Blanco (2006) también indica que existen claras diferencias entre los dos enfoques. Uno, el foco de inclusión es más amplio que el de integración. La integración está relacionada con los alumnos con necesidades especiales y pretende el derecho a educarse en las escuelas comunes mientras que la inclusión representa la educación para todos, en una educación de calidad, mediante el acceso, la participación y los logros de todo el alumnado, teniendo en cuenta especialmente aquellos más vulnerables. Dos, el foco de atención es de naturaleza distinta. El interés de la integración es modificar la educación especial, para potenciar los procesos de integración, mientras la inclusión pretende transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas ordinarias para dar cabida a toda la diversidad del alumnado y eliminar cualquier tipo de discriminación.

Existen claras diferencias entre la educación integradora y la educación inclusiva:

[...] podemos constatar diferencias entre integración e inclusión, como bien señalan Arnaiz (2003) y Moriña (2002). La escuela integradora se centra en el diagnóstico mientras que la inclusiva focaliza en la resolución de problemas en colaboración. Por otro lado, la escuela integradora tiene como objeto la educación especial y su alcance son los

alumnos con n.e.e. mientras que la perspectiva inclusiva abre su objeto a toda la educación general teniendo como alcance todos los alumnos. También constatan que la escuela integradora se centra en los principios de igualdad y competición mientras que esta nueva perspectiva en la equidad, cooperación y solidaridad, fomentando la valoración de las diferencias y entendiendo la diferencia como una oportunidad de enriquecimiento mutuo para todos los agentes de la sociedad. (Esteve, Ruiz, Tena y Úbeda, s.f., p.3)

1.1.3. Modelos emergentes

A nivel internacional se han desarrollado varios programas educativos con un enfoque inclusivo. Presento a continuación los que más relevancia han tenido.

Success for All. Éxito para Todos y Todas: el éxito de un niño o una niña se produce cuando es colectivo.

Es un modelo surgido en los EEUU que tiene como objetivo fundamental reducir el fracaso escolar. Éste aumenta significativamente en las zonas más pobres. El Success for All (en adelante SFA) surge como respuesta al abandono que la escuela tradicional tiene sobre aquel alumnado más vulnerable, más pobre y pretende ser un programa preventivo.¹³

Fue desarrollado por el profesor Slavin. Su aplicación comenzó en 1987 en Baltimor (EEUU) y en la actualidad se ha extendido a otros países limítrofes como es el caso de México y Canadá y a otros más alejados geográficamente como Reino Unido y Australia.

Su objetivo es hacer de todos los niños futuros ciudadanos de éxito, insistiendo en generar un currículum muy competente, haciendo énfasis en el dominio de las materias instrumentales básicas. Una de las bases es la lectura, que tiene cabida diaria

¹³ Para más información se puede consultar la siguiente página web: <http://www.successforall.org>

en el horario (90 minutos diarios) y se han creado materiales específicos al respecto. Se refuerza la lectura también con apoyos en horario extraescolar, en los que colaboran otras personas de la comunidad. Siendo una clave del programa los equipos de apoyo familiar, formados por un grupo de familias que adoptan un papel fundamental en diversos aspectos: se comunica con las familias del alumnado, las animan a que lean y ayuden a sus hijos/as con las tareas, ayudan a buscar financiación en la comunidad y participan en las evaluaciones del alumnado. Este programa reduce los índices de fracaso escolar, como ya lo han demostrado más de 2000 centros educativos que lo han planteado (Racionero y Serradell, 2005).

Accelerated Schools. Escuelas Aceleradas.

Es un programa creado y desarrollado desde 1986 por el profesor Levin. Tradicionalmente aquellos alumnos con menos expectativas de éxito escolar, los grupos más vulnerables se les rebajan el nivel. Este programa persigue justo lo contrario. El objetivo fundamental es el enriquecimiento de los planes de estudios. Actualmente más de 1000 escuelas de primaria y secundaria en EEUU comparten este proyecto.¹⁴

Aprovechando sus capacidades y posibilidades, se intentaba que las bajas expectativas de su medio ambiente se tradujeran en altas expectativas de su futuro. El concepto de este programa es que en vez de ofrecer ritmos más lentos para aquellos alumnos más desventajados, potenciar y acelerar los aprendizajes proporcionándoles mejores condiciones, mejores recursos y estrategias metodológicas motivadoras. Un punto importante para conseguir esto es desarrollar una comunidad formada por profesores, padres y alumnos. Los apoyos específicos surgen en la dinámica natural del aula, debido a los agrupamientos de los alumnos y al proceso mismo de enseñanza-aprendizaje (Bernal, 2004).

Según Racionero y Serradell (2005) este proceso de enseñanza- aprendizaje se basa en utilizar una metodología que se ha venido utilizando para aquellos niños/as con superdotación o talentosa, y que sólo iba dirigido para un número mínimo de

¹⁴ Para más información se puede consultar la siguiente página web:
<http://www.acceleratedschools.org>

estudiantes (5%). La puesta en marcha y el desarrollo de este programa es flexible, se adapta a cada comunidad educativa. Aún así asumen tres principios fundamentales: la unidad de objetivos (el consenso de las metas del proyecto por parte de toda la comunidad educativa), la autorización con responsabilidad (supone un aumento de la capacidad de decisión de las personas) y la construcción sobre las potencialidades (aprovechar los recursos de la escuela y el entorno).

School Development Program (Comer, 1993). Programa de Desarrollo Escolar.

“Se necesita a todo un pueblo para educar a un solo niño”. Este proverbio africano es la esencia de este programa. Sus orígenes se remontan hacia el año 1968, en el que diversas variables como la población afroamericana, el rendimiento escolar bajo, el fracaso escolar y el distanciamiento de las familias es la base para que aparezca el School Development Program (en adelante SDP). Desde entonces la Universidad de Yale y al frente el profesor Comer dirigen esta iniciativa.¹⁵ Actualmente se desarrolla en más de 1000 colegios repartidos mayoritariamente en EEUU, aunque también se ha extendido a otros países como Trinidad y Tobago, Sudáfrica, Irlanda e Inglaterra.

Según Racionero y Serradell (2005) la meta del programa es ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado, incluyendo a toda la comunidad educativa para aumentar el éxito. En sus comienzos las prioridades eran conseguir la reducción del abandono escolar, pero se fue ampliando hacia la superación del alumnado en los ámbitos personal, académico y personal. El SDP se apoya en tres grandes pilares: la prevención, el desarrollo de los aspectos psicológicos, académicos y sociales, y la implicación de todos los agentes existentes en el contexto en el que se desarrollan los niños y las niñas. Para su implementación y desarrollo se basan en estos principios: colaboración (trabajo en equipos), consenso (a través del diálogo) y no culpabilización (facilita la resolución de problemas).

¹⁵ Para más información se puede consultar la siguiente página web:
<http://www.schooldevelopmentprogram.org>

Coalition of Essentials Schools (Sizer, 1989). Coalición de escuelas esenciales.

Coalition of Essential Schools (en adelante CES) es una organización promovida por Sizer (1984). Se creó con la finalidad de desarrollar una reforma escolar global. La meta que persigue es preparar a los estudiantes para conseguir que participen en una sociedad democrática y equitativa.

Sizer entiende que la educación debe ser dialógica y, frente a la unidireccional del docente como enseñante, resalta la importancia de la interacción bidireccional entre el alumno o alumna y su profesor o profesora, aunque también anima a estructurar el aula en pequeños grupos de discusión (Rodríguez, Torrego y García, s.f.).

Según este programa existen 10 principios comunes en todas las escuelas, y cada comunidad educativa debe buscar la mejor manera para ponerlos en práctica. Esos principios son:¹⁶

- Aprender a utilizar bien la mente de uno: la escuela debe centrarse en ayudar a los jóvenes a aprender a usar bien sus mentes
- Menos es más: profundidad sobre la cobertura: metas de la escuela deben ser simples: que cada estudiante domine un número limitado de habilidades esenciales y las áreas de conocimiento.
- Objetivos aplican a todos los estudiantes: práctica escolar debe ser hecho a la medida para satisfacer las necesidades de cada grupo o clase de estudiantes.
- Personalización: la enseñanza y el aprendizaje deben ser personalizados a la medida de lo factible
- Estudiante-como-trabajador, profesor como entrenador: en consecuencia, una pedagogía prominente será el coaching que los estudiantes aprendan a aprender y así aprender por sí mismos.
- Demostración de dominio: la enseñanza y el aprendizaje deben ser documentados y evaluados con herramientas basadas en el desempeño del estudiante de tareas reales.

¹⁶ <http://essentialschools.org>

- Un tono de la decencia y la confianza: el tono de la escuela debe de manera explícita y conscientemente destacar los valores de expectativa, de confianza, y de decencia (justicia, la generosidad y la tolerancia. Las familias deben ser los principales colaboradores y miembros vitales de la comunidad escolar.
- Compromiso con toda la escuela: el personal debe contar con múltiples obligaciones (profesor-consejero-director) y demostrar un sentido de compromiso con toda la escuela.
- Los recursos destinados a la enseñanza y el aprendizaje: objetivos administrativos y presupuestarios deben incluir cargas de estudiantes que promueven la personalización.
- La democracia y la equidad: la escuela debe demostrar políticas no discriminatorias e incluyentes, prácticas y pedagogías.

Escuelas ciudadanas (Freire, 1992).

Freire, pedagogo del oprimido. Sus ideas de diálogo y democracia trascendieron más allá de la esfera educativa. En sus ideas se basa las Escuelas Ciudadanas. Este proyecto nació en Brasil, entre finales de la década de los 80 y principios de la de los 90. Es una educación por y para la ciudadanía.

La finalidad de la Escuela Ciudadana es desarrollar condiciones para que surja una nueva ciudadanía, base de la organización de la sociedad en defensa de los derechos. Los principios en los que se apoya el programa son: partir de las necesidades de los alumnos y de las comunidades; instituir una relación dialógica profesor-alumno; considerar la educación como producción y no como transmisión y acumulación de conocimientos; educar para la libertad y la autonomía; respeto a la diversidad cultural; defender la educación como un acto de diálogo y un planeamiento comunitario y participativo. Al comienzo el foco del planteamiento era la democracia y la participación en los procesos de gestión, esto se amplió hacia la elaboración de un currículo interdisciplinar, transdisciplinar e intercultural, además de las relaciones humanas y sociales (Gadotti, 2002).

Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 1997).

Las Comunidades de Aprendizaje (en adelante CA) es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.¹⁷

La primera CA surgió en 1978, cuando los vecinos/as del barrio de la Verneda (Barcelona), un barrio humilde, que luchan para que mejore, con trabajadores de muchos partes de España en la Cataluña de finales de la década de los setenta, con la voluntad de aprender y acceder a la educación, crearon lo que hoy en día es la Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí.¹⁸

La primera CA que aparece en España en un colegio de educación infantil y primaria es el Ruperto Medina en Portugalete (Vizcaya) en el curso 95-96. Este proyecto se lleva a cabo gracias a la colaboración del Gobierno Vasco y del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (en adelante CREA). El CREA, que pertenece a la Universidad de Barcelona, investigó cómo desarrollar esa perspectiva de éxito educativo para todas y todos en la educación infantil, primaria y secundaria y de este modo elaboró el modelo de CA.

Para Eboj y Oliver (2003) las CA “son espacios educativos en los que toda la comunidad lucha por transformar su escuela y convertirla en un lugar de encuentro y de desarrollo destinado a todas las personas” (p.97).

Otra definición de CA:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluido el aula. (Elboj, Puigdelivol, Soler y Valls, 2002, p.74)

¹⁷ Definición tomada de la página web: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

¹⁸ Para más información se puede consultar la siguiente página web: <http://www.edaverneda.org>

Las CA implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. El proyecto, que empezó en la educación obligatoria en 1995, cuenta actualmente con más de 200 CA en España. Debido a su éxito, las CA se han extendido a nivel internacional, llevándose a cabo en centros educativos de Brasil, y se han estudiado dentro del Sexto Programa Marco de Investigación de la Unión Europea INCLUD-ED como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011). Partiendo de los sueños de toda la comunidad educativa y a través del diálogo y la ciencia este proyecto transformador está alcanzando un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.¹⁹

Díez-Palomar y Flecha (2010) indican:

CA supone una reacción contra cualquier tipo de superstición en educación. Es un proyecto fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y está formado por un conjunto de actuaciones que tienen una sólida base científica. Se trata de actuaciones que ya han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo. Algunas de esas actuaciones de éxito son la formación de familiares, los grupos interactivos, la participación de las familias de tipo decisorio, evaluativo y educativo, y la apertura del centro más tiempo y con más personas (INCLUD-ED, 2008a). Un ejemplo de esto último son las bibliotecas tutorizadas y las aulas digitales tutorizadas, donde con ayuda de miembros de la comunidad las y los estudiantes, familiares y otras personas realizan actividades de formación que impactan en el rendimiento escolar de las niñas y niños, chicas y chicos. Una de esas actividades formativas son las tertulias literarias dialógicas (Soler, 2004), donde las y los participantes leen los clásicos de la literatura universal y en el proceso no sólo aumentan su competencia lectora sino que también se transforma el contexto social e incluso sus vidas personales. (p. 22)

¹⁹ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

La transformación de los centros educativos en CA se basa en aquellos procedimientos que contribuyen a la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia en todo el mundo y se siguen, entre otras, las siguientes fases:²⁰

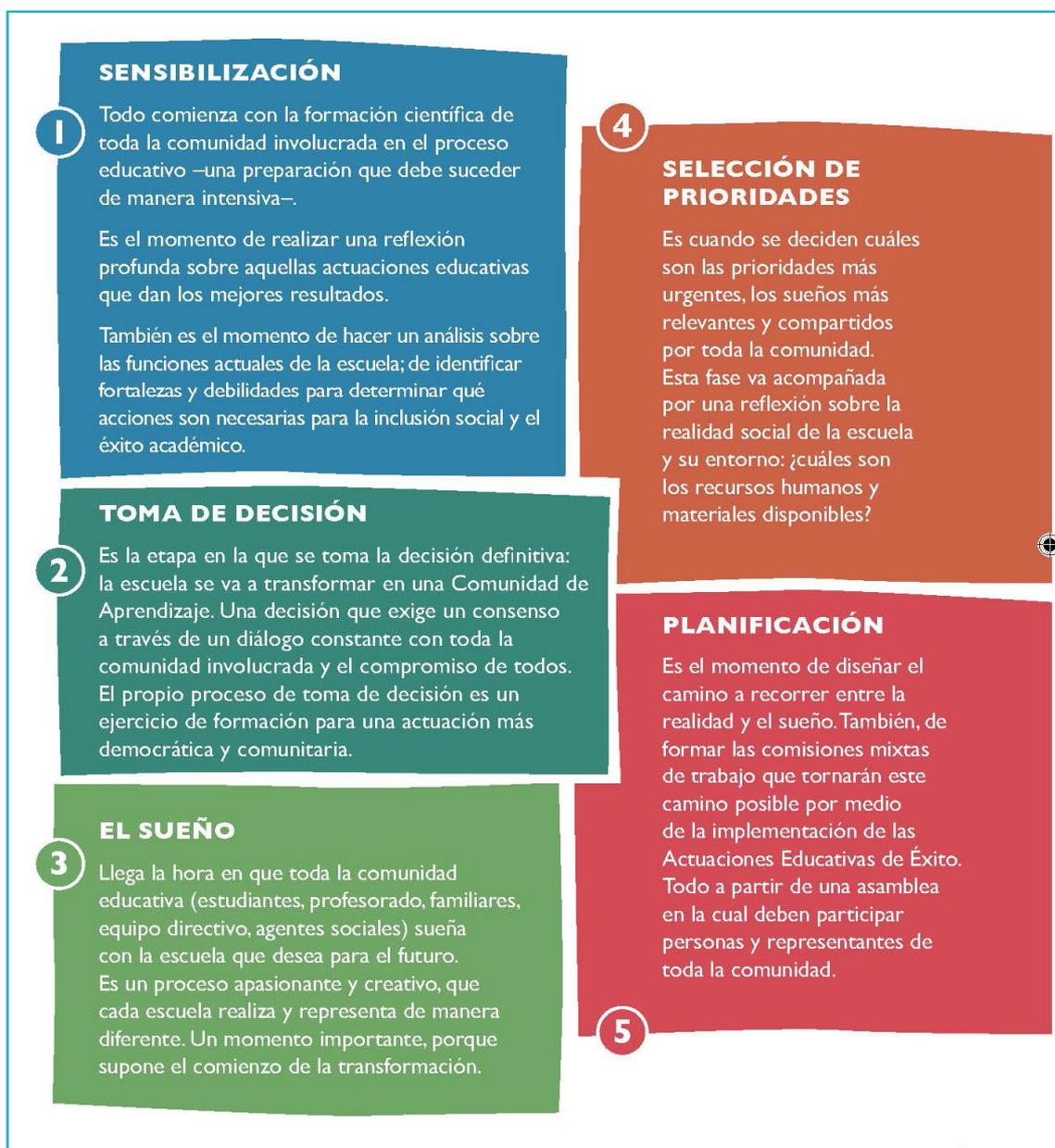


Figura 3. Fases de las transformaciones de un centro en una CA.

Nota Fuente: disponible en la dirección web: <http://fundacionexe.org.co/?p=2749>

²⁰ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

En las CA se llevan a cabo aquellas actuaciones educativas de éxito que la comunidad científica internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar el aprendizaje de los alumnos y alumnas y la mejora de la convivencia en el centro educativo. Estas actuaciones son:



Figura 4. Actuaciones de éxito.

A continuación se explican brevemente cada una de las actuaciones de éxito.

Grupos interactivos

Los grupos interactivos (en adelante GI) según Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015):

Son numerosos los estudios dedicados a avalar la organización del aula en GI como práctica que transforma las dinámicas, aumenta el aprendizaje del alumnado y disminuye los conflictos en el aula (Chocarro y Lemus, 2013; Díez-Palomar, Wehrle, Roldán y Rosell, 2010; Elboj y Niemelä, 2010; Peirats y López, 2014; Valls y Kyriakides, 2013). Cabe decir también que los GI se consideran actualmente como una de las formas de organización de las aulas que está obteniendo más éxito en Europa en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia. (Oliver y Gatts, 2010)

Los GI no son una nueva metodología, ni grupos cooperativos, ni agrupamientos flexibles, son una organización del aula que implica la creación de grupos reducidos heterogéneos, con la presencia de un adulto por grupo, el cual mantiene altas expectativas para todo el alumnado y asegura que se dan actos comunicativos dialógicos aquellos que se fundamentan en el diálogo entre iguales, evitando cualquier acto comunicativo de poder (Odina, Buitrago y Alcalde, 2004; Oliver y Gatts, 2010). (p.142)

Tertulias dialógicas

Se trata de la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia. El funcionamiento de las tertulias dialógicas se basa en los principios del Aprendizaje Dialógico y se desarrollan en base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música. A través de las tertulias dialógicas se potencia el acercamiento directo del alumnado sin distinción de edad, género, cultura o capacidad a la cultura clásica universal y al conocimiento científico acumulado por la humanidad a lo largo del tiempo.²¹

²¹ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Formación de familiares

Las investigaciones científicas han demostrado que las interacciones del alumnado con el resto de los agentes sociales implicados en su educación influyen directamente sobre su rendimiento escolar. Por lo tanto, no solo es necesaria la formación del profesorado sino también la formación de las familias y de otros miembros de la comunidad. Una de las aportaciones que se desprenden de INCLUD-ED (2006-2011) es que los resultados académicos de los niños y de las niñas no dependen tanto del nivel académico alcanzado por las familias, como del hecho que cuando los hijos/as están escolarizados, también las familias estén haciendo formación.²²

Participación educativa de la comunidad

Las familias y miembros de la comunidad, además de participar en la formación de familiares basada en actuaciones de éxito, participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar como fuera. Esta participación democrática ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.²³

Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

El modelo dialógico²⁴ involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007). Este enfoque se centra, por lo tanto, en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, donde las personas participan en la creación de normas, el funcionamiento del centro y la forma de resolver los conflictos, creando un mayor entendimiento y sentido por todas las personas implicadas.

²² <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

²³ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

²⁴ <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/view.php?id=2029&chapterid=1487>

Formación dialógica del profesorado

Para poder desarrollar las actuaciones educativas de éxito en los centros educativos, un aspecto imprescindible es la formación del profesorado en las bases científicas, teóricas y evidencias avaladas por la comunidad científica internacional. Es urgente pasar de las ocurrencias en educación a las evidencias de mejora de los resultados de aquellas actuaciones educativas que se proponen. Para ello, es preciso ir directamente a las fuentes teóricas más relevantes a nivel internacional, a los resultados de las investigaciones de más alto rango sobre educación y, también, a las publicaciones en las revistas de ranking.²⁵

Características comunes de los modelos (SFA, Escuelas Aceleradas, SDP, CES, Escuelas Ciudadanas y CA)

Todos estos movimientos descritos tienen una serie de características comunes como son: el contexto de aparición (ineficacia de la escuela tradicional, fracaso escolar, zonas pobres, marginales, con minorías étnicas, etc.), principios, prácticas, etc. Como indican Racionero y Serradell (2005):

Tienen unos principios comunes que son: el diálogo igualitario, que se concreta en la participación y la responsabilidad compartida del profesorado, los familiares, los estudiantes y toda la comunidad; la dimensión instrumental, relacionada con el fomento de las expectativas positivas de los y las estudiantes, y la igualdad de diferencias, principio dirigido a superar el fracaso escolar sin discriminación de género, etnia o ingresos. Así mismo, se basan en prácticas cooperativas y solidarias, en lugar de basarse en la segregación y la adaptación, porque estas últimas prácticas ya han demostrado en muchos lugares que no son efectivas para el objetivo de la igualdad de resultados. El modelo segregador no parte de ninguna teoría científica demostrable (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Actualmente, gracias a los recursos informacionales disponibles en la Red podemos conocer que no existe ningún centro educativo en el

²⁵ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

mundo que con esas prácticas haya conseguido el éxito escolar de todo su alumnado. De la misma forma, en cambio, podemos encontrar las experiencias que se han presentado en este artículo, (referido a los modelos emergentes a nivel internacional citados anteriormente) que parten de teorías y prácticas reconocidas por la comunidad científica internacional que están demostrando su eficacia día a día. (p. 29)

1.1.4. Confusión. Definición. Paradigma internacional

Existe una amplia variedad de definiciones de educación inclusiva, Arnaiz (2003) recoge algunas de ellas:

Como “el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando la educación para todos; además proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación coste-efectividad de todo sistema educativo” (Unesco: Declaración de Salamanca, 1994, XI).

“La asistencia de estudiantes a los mismos colegios que los hermanos y vecinos, la pertenencia a aulas de educación general con compañeros de una edad apropiada, la existencia de unos objetivos de aprendizaje individualizados y relevantes, y del apoyo necesario para aprender” (York, 1994, 3).

“Es una forma de vida, una manera de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo. Una escuela inclusiva será aquella en la que todos los estudiantes se sientan incluidos” (Patterson, 1995, V).

“Es una actitud, un sistema de valores, de creencias, no una acción ni un conjunto de acciones [...] Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen éxito” (Arnaiz, 1996, 26-27).

“Un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje” (Amstrong, 1996,76).

“Es una forma mejor de vivir. Es lo opuesto a la segregación y el “apartheid”. La “inclusión” determina dónde vivimos, recibimos educación, trabajamos y jugamos. Tiene que ver con el cambio de nuestros corazones y valores” (Pearpoint y Forest, 1999, 15).

“Proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículum y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas [...] Proceso sin fin, en vez de un simple intercambio de estado, que depende de un desarrollo pedagógico y de organización continuo dentro de la educación general” (Ainscow, 2001, 293-294).

“Es el modo de avanzar” (Dyson, 2001,146). (p.151)

La UNESCO (2005) define la educación inclusiva como:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas

educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender". (p. 14)

Booth y Ainscow (como se citó en Duk y Murillo, 2011) plantean la inclusión como un:

“proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables”. (p.12)

Estos mismos autores, Booth y Ainscow (como se citó en Blanco, 2006) amplían la definición defendiendo la inclusión como un:

Conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículum, y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos. (p.7)

Ainscow, Booth y Dyson (2006) completan la definición anterior del siguiente modo: “La inclusión es el proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.”²⁶

Parrillas (2002) indica: “la educación inclusiva tiene que ver con cómo, dónde y por qué, y con qué consecuencias educamos a todos los alumnos” (p.25).

²⁶ Publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 1, p.24

La educación inclusiva propone aumentar la participación de todos los alumnos en el currículum de la escuela y la reducción de la exclusión escolar y social. Siguiendo estos principios Arnaiz (2003) indica:

Cada vez con mayor claridad la Educación General considera la necesidad de que todos los alumnos reciban una educación de calidad centrada en la atención a sus necesidades individuales (Booth y Ainscow, 1998). Objetivo que coincide plenamente con el fin de la educación inclusiva, puesto que persigue que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos (Daniels y Garner, 1999; Stainback y Moravec, 1999).

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentadas en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueran sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad). Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad del alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social (Howe, 1996; Slee, 1996; Kerzner, Lipsky y Gartner, 1996). (p.149)

Como se ha visto, existen diversas definiciones en cuanto el término de inclusión e incluso cierta confusión. Es necesario destacar, que puede tener varias perspectivas. Dyson (como se citó en Arnaiz, 2004) propone cuatro maneras de concebir este concepto:

- La inclusión como colocación: este enfoque está relacionado con el movimiento de la integración escolar (especialmente en Europa). El foco está en el lugar en el que son escolarizados aquellos alumnos con necesidades educativas especiales.
- La inclusión como educación para todos: la declaración de Salamanca en 1994, (momento en el que se marca el término de educación inclusiva a nivel internacional) guía la perspectiva de este modelo, teniendo como objetivo que la educación llegue a todos los niños y niñas del mundo. Las

políticas educativas tienen el deber de plantear una educación que abarque la variedad del alumnado, especialmente de aquellos más vulnerables.

- La inclusión como participación: esta perspectiva pretende superar el concepto de integración, siendo importante en el dónde, el cómo y hasta qué punto participan el alumnado en el proceso educativo
- La inclusión social: este modelo es más amplio, en el sentido que no se centra sólo en el plano educativo sino en el plano social, queriendo conseguir sociedades más justas y ciudadanos que compitan en los mercados laborales.

A pesar de que no existe una única perspectiva sobre el concepto de inclusión y que es un tema complejo, sí que se puede apreciar un creciente consenso a nivel internacional, que tiene que ver con las siguientes cuestiones:

- La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2009); la inclusión es pues, ante todo, una cuestión de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica. En definitiva, la inclusión supone una manera particular de entender y pensar la educación.
- El reconocimiento de derechos. Por ejemplo, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006) reconoce el derecho de éstas a una educación de calidad. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, se asegurará un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y la enseñanza a lo largo de la vida. Así pues la educación inclusiva se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones.
- El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad, y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos. En consecuencia, la

inclusión supone un compromiso a favor de la identificación y progresiva reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación que algunos alumnos, sobre todo los más vulnerables, encuentran en los centros y en las aulas (Ainscow, 2005).

- Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad; cada comunidad escolar debe encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad del alumnado.
- La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión, y no sólo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales. Es importante remarcar la importancia de que la inclusión esté comprometida con que los alumnos consigan resultados valiosos; no sólo que estén presentes en la escuela común, sino que todos puedan alcanzar las competencias básicas establecidas en el currículo.
- Avanzar hacia la inclusión tiene que ver más con el desarrollo y capacitación de las escuelas que con la voluntad de “integrar” grupos vulnerables.
- La educación inclusiva está íntimamente asociada al desarrollo integral de todos los niños y niñas. Como afirma Tedesco (2007), el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y un objetivo de política educativa. (Duran y Giné, 2011, pp. 155-156)

Para comprender mejor el concepto de educación inclusiva, Duran y Giné (2011) indican:

- El foco de atención se traslada del “alumno” al “contexto”. La importancia reside en la capacidad del centro educativo de responder a la diversidad del alumnado, más que la características de cada uno de ellos. Los esfuerzos se dirigen a la adaptación de la propuesta educativa a la diversidad del alumnado y no al revés.
- La inclusión promueve mayores y mejores oportunidades, en general, para todo el alumnado (no solamente aquellos con condiciones

personales de discapacidad) y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso.

- La inclusión es un proceso, es dinámica, no un estado o una meta. Un proceso de mejora del centro, con la participación de toda la comunidad educativa, en el que se identifique y minimice los factores de exclusión.

Para intentar superar esta confusión del término y que la definición sea funcional para responsables de las administraciones, directivos de centros escolares, supervisores o profesores o profesoras en el contexto de su acción docente cotidiana Echetia y Ainscow (2011) nos proponen cuatro elementos imprescindibles que son:

- La inclusión es un proceso. Es decir, la inclusión ha de ser vista como una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y a la vez de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia [...]
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. Aquí, el término “presencia” está relacionado con el lugar donde son educados los niños y con qué nivel de fiabilidad y puntualidad asisten a las clases [...] El término “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias mientras se encuentran en la escuela; por lo tanto, debe incorporar los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Por último, el término 'éxito' tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículo de cada país [...]
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. El concepto de barreras es nuclear a la perspectiva que estamos queriendo compartir en tanto que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva [...]
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso

escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que, a nivel de estadísticas, se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo. (pp.32-34)

Estos elementos citados es lo que algunos autores, entre ellos Dyson y Millward (como se citó en Echetia y Ainscow, 2011) han llamado paradigma internacional de la educación inclusiva. Se representan gráficamente en la siguiente figura:

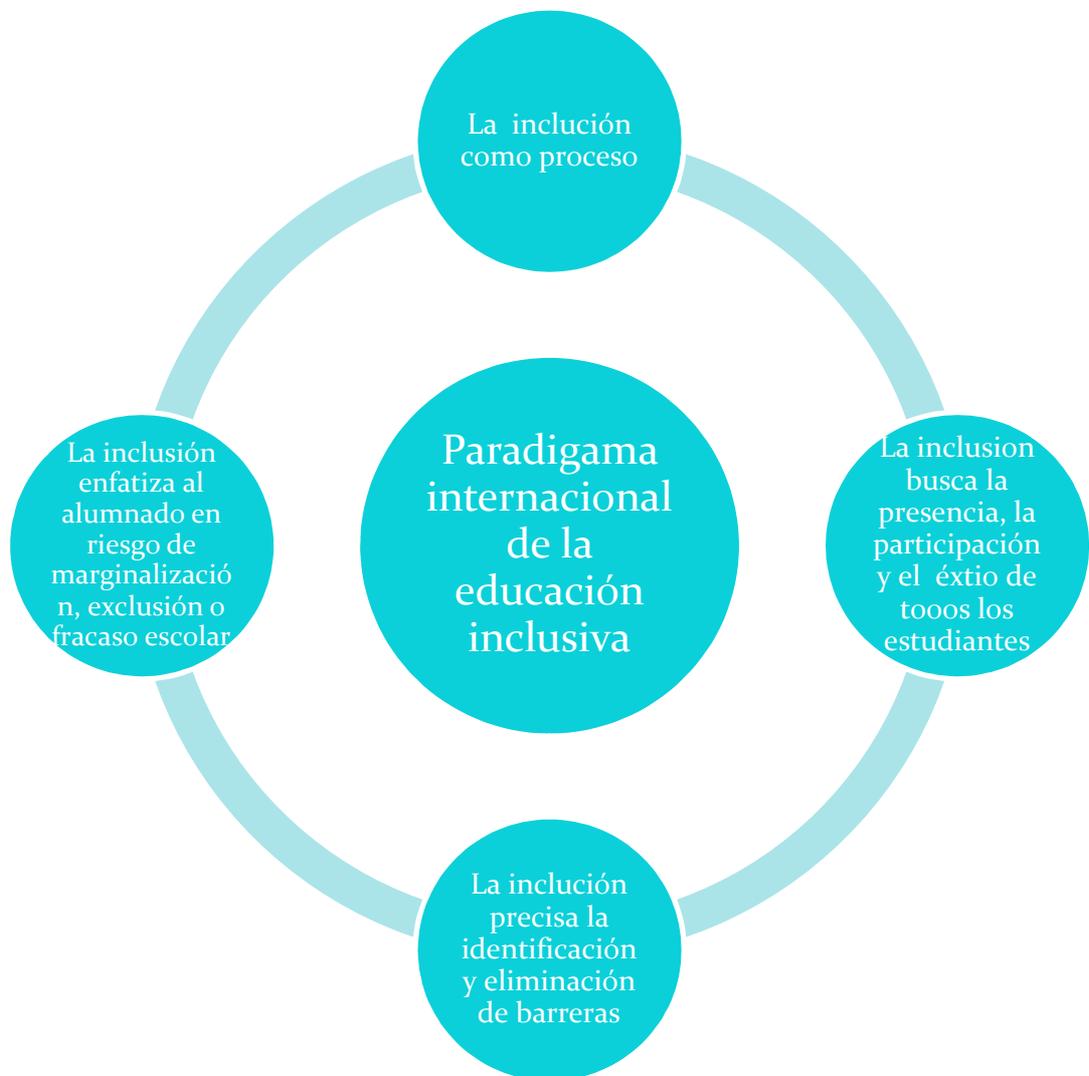


Figura 5. Paradigma internacional de la educación inclusiva.

La definición de educación inclusiva en la práctica puede precisarse y concretarse en las tres variables claves que debe cumplir cualquier proceso educativo inclusivo: presencia, participación y progreso. Estas variables son propuestas por Ainscow, Booth y Dyson (como se citó en Muntaner, 2010) y desarrollan cada una de ellas:

- Presencia hace referencia a dónde son educados los estudiantes en el contexto de su localidad, en la medida que resulta difícil aprender y reforzar determinadas competencias sociales, así como algunas actitudes y valores hacia la diversidad del alumnado, en la distancia. En este sentido, las políticas y las prácticas de escolarización del alumnado más vulnerable en términos de su ubicación en aulas o centros ordinarios versus específicos, son indicadores de inclusión/exclusión.
- Participación se debe entender la calidad de sus experiencias de aprendizaje mientras están escolarizados, calidad que pasa necesariamente, entre otros procesos, por un adecuado bienestar personal y social y que reclama, por ello, conocer y tener muy presente su opinión, la voz de los propios aprendices.
- Progreso referido a la calidad de los resultados esperados de aprendizaje en cada una de las áreas del currículo establecido para todos en las distintas etapas educativas y no sólo de lo conseguido en las pruebas o evaluaciones estandarizadas relativas a competencias más o menos específicas. (p.9)

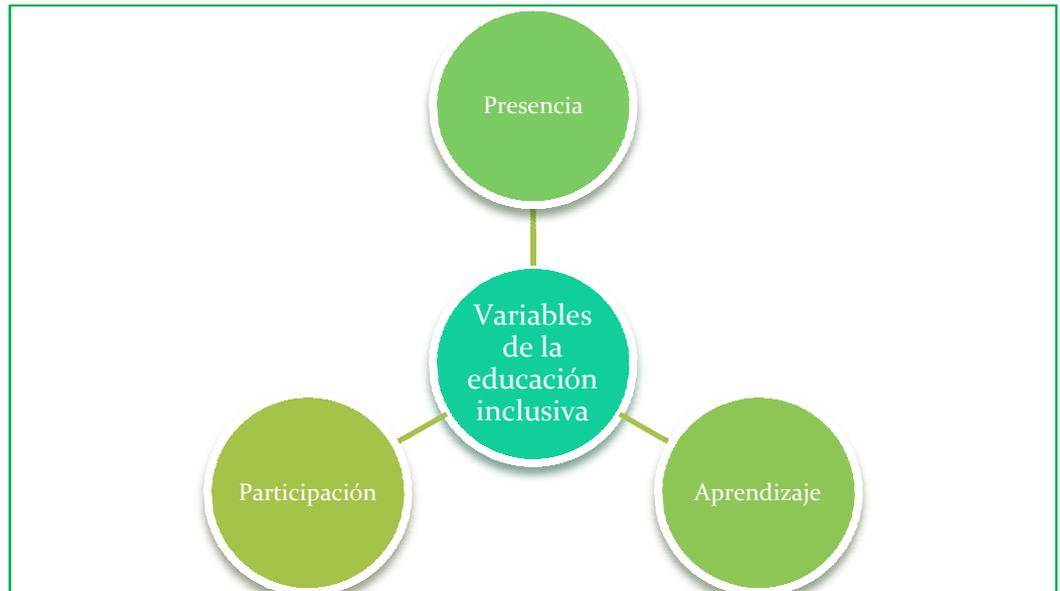


Figura 6. Variables de la educación inclusiva.

Con la intención de indicar una dirección en los planteamientos inclusivos se ha desarrollado un marco de referencia.

[...] un marco de referencia basado en lo que la investigación internacional propone como las características de los sistemas educativos que en la actualidad se encaminan con éxito en una dirección incluyente (Ainscow, 2005 a, b; Ainscow et al, 2006; Dyson, Howes y Roberts, 2002). Los contenidos de este marco de referencia deben ser vistos como ideales, esto es, como aspiraciones que pueden ser contrapuestas a las situaciones existentes a fin de detectar las áreas a desarrollar. El marco de referencia consiste en cuatro esferas superpuestas (ver figura 7), que interaccionan dinámicamente entre sí, y que condicionan el valor de su intersección, la inclusión educativa, en relación con las principales variables del proceso (presencia, aprendizaje y participación). (Echeta y Ainscow, 2011, pp.36-37)

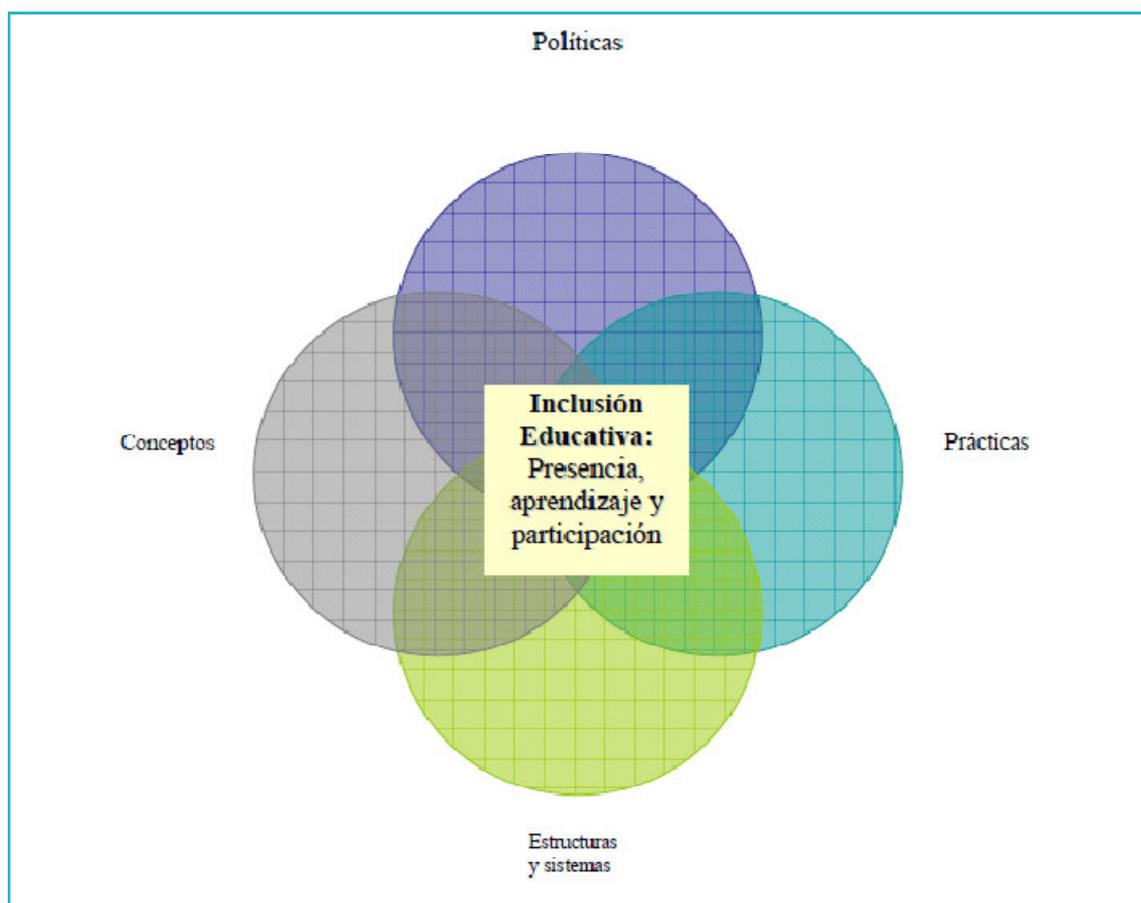


Figura 7. Marco de referencia.

Nota Fuente: Echeita, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente (p.37). *Tejuelo, 12*.

Para cada uno de los elementos estos autores sugieren una serie de indicadores de evaluación para conocer el nivel de desarrollo en los diferentes sistemas educativos.

Sin duda, el reto para los próximos años es pasar del “discurso” a las “evidencias”; es decir, comprometerse en procesos de reflexión en los centros escolares que permitan “repensar las prácticas educativas”, como nos recuerda Ferguson (2008), con objeto de responder adecuadamente a las necesidades de todos los alumnos. (Duran y Giné, 2011, p.156)

Estas prácticas educativas que nos indican estos autores para caminar hacia una educación inclusiva en los centros educativos se pueden articular en varias dimensiones que se analizan en el siguiente apartado.

1.2. Dimensiones a tener en cuenta para caminar hacia la creación de centros inclusivos

Son muchas las dimensiones, los aspectos que se pueden analizar y que tienen cabida en la organización de un centro educativo para ser más inclusivo. Esta amplitud es necesario acotarla, dentro de un marco general como es la inclusión. Nos centraremos en una serie de dimensiones, objetos de estudio o líneas de investigación, con el fin de delimitar el objeto de estudio. Estas dimensiones son las mismas que posteriormente se abordarán a través de las entrevistas y los cuestionarios, para realizar un análisis, y proponer una serie de orientaciones.

La finalidad de este apartado, por lo tanto, es describir y justificar desde la literatura científica internacional estas dimensiones teóricas u objetos de estudio, para posteriormente contrastarlas con otros enfoques, a través de instrumentos cuantitativos (cuestionarios) y cualitativos (entrevistas).

Antes de citar estas líneas de análisis, estas dimensiones, se exponen las diversas perspectivas y enfoques, que se ha tenido en cuenta a la hora de seleccionarlas.

a) Informe realizado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003): Integración educativa y prácticas eficaces en el aula, en el que indican como factores efectivos para la educación inclusiva:

- Enseñanza cooperativa: los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo.
- Aprendizaje cooperativo: la tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.
- Resolución cooperativa de problemas: particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión de alumnos con

problemas sociales/ de comportamiento es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases abordar el mal comportamiento de forma sistemática.

Establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados) se ha comprobado que es muy eficaz.

- Agrupamientos heterogéneos: el agrupamiento heterogéneo y un enfoque más personalizado en educación son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula. Para mejorar la educación inclusiva es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada/ flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.
- Enseñanza efectiva: finalmente, los métodos mencionadas arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de centro/enseñanza donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos los alumnos y también los que tienen NEE, mejoran con un control, programación y evaluación del trabajo sistemáticos. El currículum puede adaptarse a las necesidades individuales y se puede introducir un apoyo adicional a través de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI). Estas ACI deberían adecuarse al currículum normal. (pp.5-6)

b) Las actuaciones de éxito llevadas a cabo en las CA: grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de familiares, participación educativa de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, formación dialógica del profesorado

c) Variables de la educación inclusiva que nos proponen Ainscow, Booth y Dyson (2006): presencia, participación y aprendizaje.

d) Claves inclusivas en el desarrollo de procesos educativos inclusivos (Barrio, 2009):

- Claves externas al centro: un contexto político abierto y participativo, las sociedades democráticas, la colaboración entre servicios educativos y las políticas de financiación.
- Claves inclusivas internas del centro: la apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la educación inclusiva y el concepto de diversidad, el liderazgo transformador consensuado y compartido, la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro, el establecimiento del trabajo colaborativo entre el profesorado, alumnado y padres, el apoyo centrado en la escuela, la incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas educativas y el desarrollo profesional en la escuela y para la escuela
- Claves inclusivas internas del aula: la asunción de un currículum común para todo el alumnado, la planificación colaborativa de la enseñanza, la ampliación del repertorio y desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje del profesorado, la aplicación de nuevas metodologías flexibles y cooperativas, la apertura del aula al profesorado de apoyo para el desarrollo conjunto del currículum, las relaciones auténticas en el aula, con normas y reglas claras para todos y la actitud de compromiso y reflexión del profesorado.

Tomando como base fundamentalmente estas perspectivas, he agrupado en nueve bloques el objeto de investigación.

Tabla 1. *Dimensiones o bloques de objeto de investigación.*

| DIMENSIONES O BLOQUES OBJETO DE INVESTIGACIÓN |
|---|
| I. Entorno del centro |
| II. Acogida (maestros y alumnos) |
| III. Organización de la clase |

IV. Utilización de las nuevas tecnologías

V. Trabajo con los alumnos con dificultad de aprendizaje

VI. Naturaleza del trabajo con los demás maestros

VII. Contenidos curriculares

VIII. Resolución de conflictos

IX. Participación de las familias

A continuación se recoge la literatura científica relevante sobre cada uno de estas dimensiones.

I. Entorno del centro

Referido a la relación y la participación existente entre el centro educativo y otras instituciones, organismos, asociaciones, etc.

Promover el sentimiento de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, como base para su cohesión, es el primer paso hacia sociedades acogedoras que busquen luchar seriamente contra la exclusión. Para ello es imprescindible redoblar las estrategias de participación en su más amplio sentido [...] participar es colaborar con los demás en la elaboración de unos objetivos comunes, comprometerse en la realización de los mismos o compartir métodos. [...] La participación de la escuela como institución social con otras entidades sociales formales y no formales como son los centros de salud, las Organizaciones No Gubernamentales, etc. La función educadora de la escuela debe ser compartida con otras instituciones, porque éstas configuran los apoyos más importantes para que la escuela pueda atender a las necesidades integrales de los alumnos (físicas, afectivas, sociales...). Desde este nivel se puede afirmar que la calidad de la educación vendrá

gracias a la calidad de las relaciones con otras entidades y organismos configurando una red social que podrá responder con mayor eficacia a los problemas escolares» actuales. (Echieta y Sandoval, 2002, p.43)

Esta perspectiva, de la importancia de la relación entre comunidad y escuela en la respuesta hacia una educación de calidad, es seguida por Barrio (2009) cuando, a través de varias investigaciones de diversos autores, indica que uno de los aspectos fundamentales para el desarrollo de los procesos educativos inclusivos son las claves inclusivas externas al centro:

“Identificar y analizar los contextos sociopolíticos educativos favorecedores de prácticas inclusivas es el objeto de muchas investigaciones” (Gallego, 2005). Así se han realizado estudios sobre el contexto que favorecen la Educación Inclusiva (Ainscow, Ferrell y Tweddle, 1998). Estas investigaciones han señalado las siguientes claves:

- a) Un contexto político abierto y participativo. La claridad y la coherencia de la política educativa va a influir directamente en el desarrollo de prácticas inclusivas en el centro. La coherencia de la política educativa será clave para desarrollar prácticas educativas inclusivas. El mal uso que se ha tenido del concepto de necesidades educativas especiales perpetúa los procesos de exclusión de los alumnos identificados con estas necesidades.
- b) Las sociedades democráticas. Las sociedades con mayor trayectoria democrática y participativa poseen mayor capacidad de respuesta hacia la Educación Inclusiva. Así las comunidades, localidades, distritos y asociaciones con una larga historia en la respuesta a la diversidad, serán referentes actuales y directos del desarrollo de procesos de aprendizaje inclusivos.
- c) La colaboración entre servicios educativos. La acción conjunta en planes de actuación entre los distintos servicios: centros educativos, equipos de orientación educativa, sanidad, ayuntamientos, etc., en una localidad o municipio favorece y potencia el desarrollo de prácticas

educativas inclusivas y sociales, y el aprovechamiento de los recursos ordinarios.

d) Las políticas de financiación. Las localidades o municipios con más y mejores prácticas educativas inclusivas emplean e invierten más recursos económicos a tal fin. (pp. 25-26)

En esta misma línea Calvo (2009) indica:

La inclusión se conforma y desarrolla sobre la participación y el compromiso de todos los implicados: profesores, alumnos, familias y otros profesionales y también con el apoyo y participación de la comunidad social inmediata, el barrio, el pueblo, sus vecinos, sus instituciones.

La influencia entre ambas comunidades (la escolar y la social) es recíproca y deben establecerse canales de comunicación y participación que la hagan posible y efectiva. La inclusión se logra cuando todas las personas, conjuntamente, organizan, planifican y gestionan la atención a la diversidad con el fin de eliminar las barreras que impiden al alumno su aprendizaje y su participación.

Deducimos de lo anterior que el proceso de inclusión no se reduce, únicamente, al ámbito escolar sino que tenemos que acercarnos también a la comunidad, trabajar con ella y tener en cuenta sus características, necesidades, particularidades, rasgos, cualidades, etc., es decir, sus valores y su cultura. La escuela no puede vivir de espaldas a la comunidad, al contexto social y cultural en el que está inmersa y, a su vez, este ámbito no puede ignorar a la escuela porque ambos se influyen y se necesitan. La comunidad social, por tanto, debe ser un punto de referencia y apoyo en la puesta en marcha de la escuela inclusiva. La inclusión no es una cuestión de tiempos (de 9 a 14 horas), lugares (escuela), momentos (lunes, tardes, mañanas)... en la que hay unos únicos actores (los profesores), sino que es un continuo en el que participan tanto los alumnos como los profesores, los padres y los miembros de la comunidad educativa. (p. 41)

Esta misma autora, Calvo (2009) recoge varias aportaciones de diversos autores sobre la relevancia de la comunidad en los procesos educativos:

[...] para Booth y Ainscow (1998) inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, de los docentes, de las familias y de la comunidad.

Para Zaitegui (s.f.) la inclusión no es sólo el aprendizaje y la participación de todos los alumnos sino el proceso por el que pasan los centros escolares y las relaciones que éstos mantienen con la comunidad en la que se desenvuelve y desarrolla cada alumno.

Gallego (2005) plantea los tipos de colaboración que deben darse para alcanzar la inclusión: Interinstitucional (proyectos de colaboración entre escuelas), Inter-profesional (entre escuelas y profesionales), Inter-servicios (entre escuela y servicios educativos y/o sociales del entorno), entre alumnos (de colaboración en el aula) y con la comunidad familiar (escuela-comunidad).

“No hay, o no debiera haber personas ajenas a lo que la inclusión quiere significar en la escuela y en la sociedad” (Parrilla, 2007, p. 19).

¿Qué entendemos por comunidad? De acuerdo con Marchioni (1989), comunidad es un conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses comunes. Aspectos todos a tener en cuenta en el proceso y desarrollo de la inclusión. (pp. 42-43)

Esta relevancia de la comunidad la apunta el proyecto (INCLUD-ED, 2011) cuando afirma: “[...] las teorías actuales sobre el aprendizaje, como el aprendizaje dialógico, sostienen que el alumnado aprende mediante el diálogo y la interacción con todos los agentes educativos con los que se relacionan dentro y fuera del centro escolar” (p. 57).

Las escuelas de orientación inclusiva deben iniciar un proyecto de transformación social y cultural del propio centro, siguiendo a Fernández (2005-2006), nos indica que tienen se tienen que tener en cuenta tres premisas fundamentales: una, un proyecto educativo, que en base a la diversidad de su propia realidad educativa, contemple una nueva forma de organización, de concebir el currículum y los servicios educativos; dos,

un proyecto impregnado por una serie de valores éticos y tres, un proyecto común en el que participe toda la comunidad. Respecto a esta premisa sugiere:

Una educación sin exclusiones, en la que convivan y aprendan alumnos de distintas condiciones sociales, de diferentes culturas y distintas capacidades e intereses, desde los más capaces hasta los que tienen alguna discapacidad pasa necesariamente por considerar el aprendizaje como una tarea de todos. El aprendizaje escolar no puede quedar sólo en manos de maestras y maestros, sino que debe estar abierto a la participación todos los agentes educativos posibles: profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones de barrio. En este sentido, se debe organizar la utilización de los recursos de barrio y de la comunidad mediante la planificación y la actividad conjunta. (p.138)

Varios autores muestran medidas concretas, para potenciar la participación del entorno en la escuela:

Creando redes con la comunidad, ofreciendo una información real y útil, a través de un compromiso individual y grupal, desarrollando la confianza, estableciendo buenas relaciones, comprendiendo la cultura, la realidad socioeconómica y cualquier factor influyendo en la participación de la familia y la comunidad y estableciendo relaciones positivas y proyectos de colaboración e intercambio con otras escuelas de la comunidad. (Stainback y Stainback, como se citó en Calvo 2009, p.48)

Los conceptos de “red”, “interdependencia positiva” y “comunidad” son conceptos clave en la mayoría de los procesos y experiencias de cambio escolar (AA. VV., 2002). Esa red se debe tejer a distintos niveles (Echeita, Ainscow, Alonso, Durán, Font, Marín, Miquel, Parrilla, Rodríguez y Sandoval, 2004):

- configurando los centros escolares como auténticas “Comunidades de Aprendizaje” abiertas a la participación de todos, profesores, alumnos, familiares, voluntarios y comunidad, y donde se utilicen estrategias de colaboración y ayuda mutua (“grupos de apoyo entre profesores”, “dos tutores”,...)

- centros en los que la cooperación entre los estudiantes es fundamental: éstos cooperan para aprender y, al mismo tiempo, aprenden a cooperar
- las familias participan plenamente
- los centros cooperan entre sí. (González-Gil, 2009, p.45)

Para finalizar este apartado, cito una reflexión de Echeita y otros (como se citó en Calvo 2009): "Para alcanzar una educación más inclusiva es necesario avanzar hacia centros escolares abiertos a la participación de todos: profesorado, alumnado, familia, voluntarios y la comunidad en general" (p.48).

II. Acogida

La existencia de un recibimiento, una acogida, tanto para el alumnado y su familia, como el profesorado que se incorpora nuevo al centro educativo, con el fin de conseguir una adaptación satisfactoria.

La acogida tiene que estar dirigida a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. Así lo señalan Andrés y Sarto (2009):

Desde la Educación Inclusiva la acogida afecta a todos, sin excepción, sean alumnos, padres, profesores, o cualquier miembro de la comunidad. Sin embargo, la mayoría de las experiencias y de las acciones por parte de la administración educativa y de los centros se han focalizado en los alumnos, y especialmente en los inmigrantes [...] Los Programas de Acogida son también una estrategia para favorecer la convivencia en los centros ya que se trata de educar en valores y enseñar procedimientos para resolver conflictos: es un recurso para trabajar en los centros la diversidad y la interculturalidad. (pp. 98-99)

Ausín y Lezcano (2013) elaboran un Documento de Consenso para la Inclusión Educativa del alumnado de procedencia extranjera. El objetivo es que sirva de referencia para la organización y planificación educativa de las Comunidades Autónomas, adaptable a las diferentes realidades, en relación al alumnado de origen extranjero, de tal forma que todas tengan un marco común de intervención. Este

documento está compuesto por los siguientes documentos: Plan de formación para el profesorado, Plan de acogida e inclusión al alumnado y las familias de origen extranjero en el centro educativo, Plan marco de acogida e inclusión del alumnado y las familias de origen extranjero en el sistema educativo, Programa de apoyo lingüístico, Tutor de acogida y/o coordinador/a de interculturalidad, Programa de enlace con el entorno, Programa de mediación intercultural, Programa para el conocimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado de origen extranjero, Centros de recursos para trabajar la educación intercultural, Alumnado mentor de acogida, Servicio de interpretación y traducción, Cartelería en las distintas dependencias del centro y Guía de información educativa multilingüe.

Un estudio realizado por Nikleva (2012) aborda el estudio del aumento de la población extranjera en España y analiza las medidas que ofrece el sistema educativo español para afrontar esta situación plurilingüe y multicultural. Entre las medidas descritas para la atención del alumnado inmigrante en el marco de la educación inclusiva están: mediación intercultural, apoyo lingüístico, programas de mantenimiento de la cultura de origen, etc.

III. Organización de la clase

La organización de la clase, entendida como la disposición del alumnado en el espacio del aula, las características de los agrupamientos, la duración de los mismos, etc.

La apuesta por la inclusión de las diferencias en clase y no por la separación, lo cual se consigue a través de grupos interactivos de aprendizaje en los que se busca acelerar y potenciar el aprendizaje de quienes están en desventaja, con la ayuda y participación de cuantas personas estén dispuestas a colaborar con el centro en la consecución de sus metas. (Echeita y Sandoval, 2002, p 40)

INCLUD-ED. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación (2006-2011) es un proyecto que tiene como objetivo el análisis de las acciones concretas que favorecen el éxito en la educación y la inclusión social, en las

etapas obligatorias de la enseñanza, prestando atención a los grupos más vulnerables. Gracias a la revisión de los estudios disponibles en este campo, al análisis de los sistemas educativos y de sus resultados, ha permitido identificar dos elementos clave para el éxito de las acciones educativas: el primero se relaciona con las diversas formas de agrupar al alumnado y con el aprovechamiento de los recursos humanos y el segundo se refiere a la educación y la participación de las familias y de la comunidad en la vida escolar.

En cuanto el primero (el que más relación tiene en este apartado), INCLUD-ED (2011) cita dos ejemplos de prácticas segregacionistas –principales factores de la exclusión dentro de los sistemas educativos europeos- : la segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos y centros escolares en base a sus aptitudes (tracking) y otra práctica de carácter excluyente muy común en Europa son los agrupamientos homogéneos (streaming).

Una de las claves de la educación inclusiva, como se ha indicado son los agrupamientos y la utilización de recursos para conseguir que todos alcancen el éxito académico. Este modelo estudia los sistemas educativos europeos, proporciona una nueva clasificación de tres tipos de agrupamiento escolar que producen distintos resultados en el rendimiento académico: los agrupamientos homogéneos (streaming), los grupos mixtos (mixture), y agrupamientos inclusivos.

a) Agrupamientos homogéneos (streaming).

La Comisión Europea define el agrupamiento homogéneo (streaming) como: “adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas, de acuerdo con su rendimiento, dentro de un mismo centro escolar” (INCLUD-ED, 2011, p.38).

Surgen, en algunos países europeos, como respuestas a las aulas tradicionales. Un ejemplo:

[...] en una clase ordinaria con 24 alumnos y alumnas, en algunas asignaturas el profesorado trabajará con los 17 considerados “más fáciles” y otro profesor se ocupará de los siete más “difíciles”, que suelen

ser inmigrantes, miembros de minorías o niños y niñas procedentes de entornos desfavorecidos. Otra posibilidad de agrupamiento homogéneo consiste en separar de forma permanente al alumnado según su rendimiento en todas las materias. Si un centro tiene dos grupos de 24 alumnos de la misma edad, los 24 con mejor rendimiento se agruparán en una clase y el resto en la otra. (INCLUD-ED, 2011, p.54)

Existen diferentes tipos de agrupamiento homogéneo: organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento, grupos de refuerzo y apoyo separados del grupo de referencia, adaptaciones curriculares individuales excluyentes y optatividad excluyente.

Las conclusiones obtenidas por el proyecto son muy claras:

[...] los agrupamientos homogéneos no mejoran los resultados de los alumnos y alumnas con un nivel inferior de rendimiento y, además, consiguen peores resultados en el caso de los grupos más vulnerables, entre los que se incluyen los y las inmigrantes, las minorías culturales y el alumnado con discapacidad. Asimismo, el agrupamiento homogéneo dificulta la consecución de los objetivos de igualdad y democracia en la práctica educativa, puesto que dichos términos implican no solo el derecho a ser educado en un ambiente no segregado, sino también el de alcanzar la igualdad en las oportunidades de aprendizaje para poder integrarse en la sociedad en el futuro. Así pues, una disminución en la práctica de agrupamientos homogéneos contribuiría a incrementar las oportunidades de integración social para todo el alumnado. (INCLUD-ED, 2011, p.45)

b) Agrupamientos mixtos (mixture).

Los agrupamientos mixtos (mixture) mantienen la organización tradicional de los alumnos en grupos según criterios de edad, pero sin responder a la creciente diversidad de necesidades que podemos encontrar entre ellos. En el sistema tradicional cada grupo contaba, por

ejemplo, con un profesor o profesora para cada 24 alumnos y alumnas, bastante homogéneos en cuanto a su origen cultural. Hoy en día podemos encontrar clases agrupadas de acuerdo a este modelo, pero que incluyen a alumnado con una gran diversidad cultural y de nivel de aprendizaje. El resultado de esta situación suele ser que el profesorado atiende a los alumnos y alumnas que van bien, mientras los demás se van quedando atrás, hasta que terminan sus estudios o bien abandonan el sistema. (INCLUD-ED, 2011, p.53)

c) Agrupamientos inclusivos.

Más allá de los modelos de clases mixtas y de agrupamientos homogéneos, un gran número de centros escolares están implantando el modelo de inclusión. En lugar de separar a los 24 alumnos y alumnas según sus niveles de aprendizaje (los 17 “mejores” con un profesor, y los siete que tienen dificultades con otro), ambos profesores pueden colaborar dentro de la misma aula para atender a todo el alumnado. Otra opción de inclusión consiste, por ejemplo, en dividir a los 24 niños en cuatro grupos heterogéneos e incluir, además del profesorado, a otras personas adultas como, por ejemplo, familiares o personas voluntarias, que participan en la clase y ayudan también a todo el alumnado. Esta es la estructura de trabajo de los Grupos Interactivos, cuyo éxito como forma de agrupamiento heterogéneo ha quedado probado en diversos estudios científicos.

Los agrupamientos inclusivos de alumnos y alumnas están resultando muy positivos, dado que potencian el aprendizaje instrumental (en todas las materias), y también ayudan al alumnado en su desarrollo emocional y a desarrollar valores de aprendizaje. Asimismo, estos agrupamientos van más allá del aprendizaje cooperativo, que se limita a los alumnos y alumnas, y avanzan hacia el aprendizaje dialógico, que implica a familiares y a la comunidad en su conjunto en el proceso de aprendizaje, incluyendo las actividades que se realizan en el aula.

[...] Las acciones educativas de tipo inclusivo son aquellas que proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles.[...] La literatura científica ha identificado algunas acciones que favorecen la inclusión. Una de estas iniciativas consiste en proporcionar apoyo adicional al alumnado con un rendimiento más bajo a través de la tutoría entre compañeros y compañeras, de tutores y tutoras voluntarias o profesorado. Otra medida es la de ampliar el tiempo de aprendizaje para el alumnado con menor nivel de rendimiento y facilitarles clases preparatorias o de refuerzo, asociadas al trabajo que se está realizando en las clases de referencia, para ayudar a estos niños y niñas a alcanzar los objetivos del currículo. Una tercera estrategia consiste en mezclar al alumnado en grupos heterogéneos, fomentando la interacción entre alumnos y alumnas con distintos niveles de rendimiento. (INCLUD-ED, 2011, pp.54- 56)

Se han identificado cinco tipos distintos de inclusión, con el fin de facilitar un análisis preciso de dichas actuaciones y de su incidencia sobre el éxito escolar: Agrupamientos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos, desdobles en grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva.

Estas dos últimas forma de agrupamiento (mixtos e inclusivos) son agrupamientos heterogéneos, pero las consecuencias para el alumnado son diferentes:

El primer modelo, el agrupamiento mixto, hace referencia a las clases heterogéneas tradicionales donde el alumnado permanece junto, a menudo con una sola persona adulta, el profesor. Estos grupos se basan en la no segregación, pero en ellos el alumnado puede experimentar baja autoestima en relación a su escaso rendimiento académico, porque el profesorado encargado del grupo no puede atender a las necesidades de cada alumno o alumna. Se ha demostrado que esto sucede especialmente con alumnado con discapacidades. Así pues en clases heterogéneas no segregadas algunos alumnos y alumnas pueden encontrarse en una situación muy vulnerable si no reciben atención suficiente. El segundo

tipo, la inclusión, se refiere a actuaciones que presentan dos características fundamentales: la educación del alumnado en grupos heterogéneos y la redistribución de recursos humanos en dichos grupos. Estos recursos son los mismos que ya tiene el centro escolar para atender a la diversidad, pero, en el caso de la inclusión, se emplean dentro de las aulas de referencia, para beneficio de todo el alumnado. (INCLUD-ED, 2011, p. 57)

Una distribución flexible en cuanto a los agrupamientos del alumnado es un aspecto destacable, siendo la distribución por grupos aquellas que generara una serie de beneficios. Posibles distribuciones son:

- Los grupos heterogéneos son una forma de agrupamiento que consiste en crear equipos en los que haya estudiantes con diferentes capacidades, desde aprendices a expertos en un tema específico, o con diferentes niveles de habilidad. Estos equipos pueden realizar tareas en común, de tal manera que aprenden a organizarse, compartir conocimientos y capacidades y llegar a un buen resultado común.
- Los agrupamientos flexibles consisten en realizar diferentes grupos dentro de la misma aula, en función de la actividad que se proponga (por ejemplo taller de cocina, cerámica, prensa, jardinería, reciclado) y de las afinidades que los alumnos tengan. De esta forma, una conferencia, una clase magistral o la orientación de un trabajo pueden darse en grandes grupos, seguidas de tareas individuales, investigación en laboratorio, trabajo de biblioteca o de actividades en pequeños grupos para desarrollar la unidad didáctica iniciada con la actividad de gran grupo. En los agrupamientos flexibles los alumnos se relacionan y, además, trabajan a su propio ritmo de aprendizaje, así los alumnos se juntan para realizar una actividad determinada sin necesidad de pertenecer a un mismo nivel educativo. De esta forma se favorecen la comunicación y las relaciones interpersonales, lo que genera un clima de participación que facilita dinámicas de trabajo dentro del mismo grupo.

- Los grupos interactivos. Los grupos interactivos son agrupaciones heterogéneas donde más de un adulto dinamiza el trabajo del alumnado. Estos adultos pueden ser profesores, o profesionales de otros ámbitos, o voluntarios (alumnos de prácticas, padres...). Estos grupos estarán compuestos por cuatro o cinco alumnos o alumnas heterogéneos, tanto en género como a nivel de aprendizaje u origen cultural. La composición de los miembros de cada grupo es totalmente flexible y puede variar cada día, pero es importante asegurar la heterogeneidad de los mismos. Y te preguntarás: ¿Cómo se organizan y se llevan a cabo? Pueden organizarse dividiendo el tiempo total de la clase en cuatro tiempos de, por ejemplo, veinte minutos cada uno y el aprendizaje a realizar se dividirá también en cuatro tipos de actividades. Por ejemplo, si se trabaja la lectoescritura puede dividirse en lenguaje escrito, oral, lectura y otra actividad de carácter más lúdico. Así cada grupo (en este caso serían cuatro grupos) va cambiando de mesa, de tutor y de actividad cada veinte minutos, lo cual enriquece sus interacciones. Si bien las actividades de cada grupo son diferentes, tienen que mantener una relación entre ellas bajo una temática común. El profesor responsable del aula es quien programa las actividades didácticas con relación a unos objetivos curriculares, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. El papel del voluntario es potenciar el trabajo en grupo y la ayuda mutua entre el alumnado.²⁷

IV. Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC)

El uso de este tipo de herramientas y materiales como facilitadores del aprendizaje, del desarrollo de habilidades y de distintas formas de aprender, de estilos y ritmos diversos.

²⁷ Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 6, pp.25-27

Las TIC son un gran recurso para la atención a la diversidad, como así lo indican varios autores:

Las TIC posibilitan la creación de nuevos escenarios y la creación de oportunidades interactivas para los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. Su utilización en el plano de la atención a la diversidad hace extensivo el principio de equidad educativa, contribuyendo a la construcción de un espacio educativo que minimiza las barreras del aprendizaje, participación, comunicación... (Azorín, 2012, p.2)

La interacción del niño con los “objetos de aprendizaje” es fundamental para el proceso educativo, inclusivo, integrador e impulsor de las capacidades de cada individuo. Las tecnologías de la Sociedad de la Información tienen un papel de una enorme riqueza y los profesionales de la educación no pueden permanecer al margen. (Valero, 2010, p.5)

Los Proyectos en TIC orientados a Grupos Sociales Vulnerables, como indican Prado, Salinas y Pérez (2007) es un Derecho Humano y son una forma de lograr Inclusión en la Sociedad del Conocimiento Compartido, tanto en el sistema educativo formal como en el no formal. La Educación Inclusiva mediante TIC amplía el concepto tradicional de “Escuela Inclusiva” a todos los espacios físicos y virtuales, por lo que no tiene fronteras, es necesaria en todos los países del mundo, desalienta la discriminación y fomenta la educación en valores.

En cuanto a la utilización de las TIC en las escuelas inclusivas, existen pocos estudios que hayan investigado sobre esta relación. Valero (2010) indica las posibles causas:

Las experiencias conocidas a escala mundial son demasiado escasas con respecto al potencial existente. Las causas son de diversa índole: falta de formación, escasez de medios, baja motivación, desconocimiento, no priorización, búsqueda de beneficios inmediatos, discontinuidad en los procesos educativos. (p.5)

En esta misma línea Prado, Salinas y Pérez (2007) indican: “[...] si la Educación Inclusiva está en su infancia, en el tema que nos preocupa “Educación Inclusiva mediante TIC” estamos en una etapa prenatal [...]” (p.7). Estos autores proponen la necesidad de:

[...] estimular y desarrollar el estudio y la investigación de la Educación Inclusiva mediante TIC, en especial en los países menos desarrollados con la finalidad de avanzar en el cumplimiento de las metas de la Declaración de Jomtien, y el Marco de Acción de Dakar. (Prado, Salinas y Pérez, 2007, p.7)

Otro estudio, así lo corrobora:

Comparativamente con otros países de nuestro entorno, España no es de los más avanzados en la implantación social de las TIC y tampoco en su utilización educativa; la mayoría de nuestros centros requieren: más infraestructuras (equipos, conexiones a Internet, pizarras digitales en las aulas, intranets...), una buena coordinación TIC, una adecuada formación DIDÁCTICO-TECNOLÓGICA para todo el profesorado... (Marqués, 2012, p.14)

En los estudios existentes indican que las TIC en los procesos educativos son una ayuda con múltiples beneficios:

[...] las TIC nos pueden servir para ayudar a una serie de aspectos como son: poner en acción mejores o nuevos aprendizajes, establecer con ellas innovaciones pedagógicas y cambios organizacionales, facilitar los procesos de comunicación y la ruptura de la unidad de tiempo, espacio y acción, que es donde, por lo general, se desarrolla la acción formativa tradicional.

[...] La relación de las TIC con la Educación Inclusiva puede ser percibida desde una doble perspectiva; por una parte, que con su utilización se puede favorecer el alcanzar una educación de calidad, y eliminar las barreras que impiden el acercamiento de todas las personas al hecho educativo ya que para algunas personas las tecnologías

constituyen la única vía de acceso al mundo educativo y de la cultura; y que con su diseño podemos potenciar tanto la creación de entornos accesibles como entornos discapacitadores, y que con el no facilitar su acceso a determinados colectivos se crea una nueva forma de exclusión social.

No debe caber la menor duda, que los proyectos TIC orientados a colectivos vulnerables, representan una excelente alternativa educativa para alcanzar su inclusión en la sociedad del conocimiento, ya que van a permitir la creación de ambientes enriquecidos de aprendizaje, que puedan paliar los déficits social, económico, escolar y cultural en los que se desenvuelva el sujeto, todo ello propiciando la equidad en el acceso a la calidad del aprendizaje y favoreciendo que las personas puedan acceder a conocimientos no ubicados en su contexto inmediato.²⁸

[...] Con la integración de las TIC en los centros (intranet, pizarras digitales en las aulas, salas multiuso...), se abren nuevas ventanas mundo que permiten a estudiantes y profesores el acceso a cualquier información necesaria en cualquier momento, la comunicación con compañeros y colegas de todo el planeta para intercambiar ideas y materiales, para trabajar juntos... Aparece un nuevo paradigma de la enseñanza mucho más personalizado, centrado en el estudiante y basado en el socio constructivismo pedagógico que, sin olvidar los demás contenidos del curricular, asegura a los estudiantes las competencias en TIC que la sociedad demanda y otras tan importantes como la curiosidad y el aprender a aprender, la iniciativa y responsabilidad, el trabajo en equipo. (Marqués, 2012, p.14)

Las TIC en los centros tienen una serie de funcionalidades, las más destacadas según Marqués (2012) son:

- Alfabetización digital de los estudiantes (y profesores... y familias...)

²⁸ <http://www.centrocp.com/una-mirada-sobre-las-tic-y-la-educacion-inclusiva/>

- Uso personal (profesores, alumnos...): acceso a la información, comunicación, gestión y proceso de datos...
- Gestión del centro: secretaría, biblioteca, gestión de la tutoría de alumnos...
- Uso didáctico para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Comunicación con las familias (a través de la web de centro...).
- Comunicación con el entorno.
- Relación entre profesores de diversos centros (a través de redes y comunidades virtuales): compartir recursos y experiencias, pasar informaciones, preguntas... (p. 6)

Las TIC ofrecen una serie de ventajas, así lo indica Marqués (2012):

La Era Internet exige cambios en el mundo educativo. Y los profesionales de la educación tenemos múltiples razones para aprovechar las nuevas posibilidades que proporcionan las TIC para impulsar este cambio hacia un nuevo paradigma educativo más personalizado y centrado en la actividad de los estudiantes. Además de la necesaria alfabetización digital de los alumnos y del aprovechamiento de las TIC para la mejora de la productividad en general, el alto índice de fracaso escolar [...] y la creciente multiculturalidad de la sociedad con el consiguiente aumento de la diversidad del alumnado en las aulas [...] constituyen poderosas razones para aprovechar las posibilidades de innovación metodológica que ofrecen las TIC para lograr una escuela más eficaz e inclusiva.

Sin duda las nuevas tecnologías pueden suministrar medios para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la gestión de los entornos educativos en general, pueden facilitar la colaboración entre las familias, los centros educativos, el mundo laboral y los medios de comunicación, pueden proporcionar medios para hacer llegar en todo momento y en cualquier lugar la formación "a medida" que la sociedad exija a cada ciudadano, y también pueden contribuir a superar desigualdades sociales; pero su utilización a favor o en contra de una

sociedad más justa dependerá en gran medida de la educación, de los conocimientos y la capacidad crítica de sus usuarios, que son las personas que ahora estamos formando. (pp. 10-12)

Para que estos beneficios, ventajas y funcionalidades puedan llegarse a dar, la utilización de las TIC tiene que tener una serie de características, así lo indica Cabero (como se citó en Azorín, 2002):”Las nuevas tecnologías por sí solas no provocan cambios significativos. Su verdadero potencial reside en el uso que se haga de ellas para ofrecer una respuesta eficaz y de calidad a la diversidad” (p.6).

Por ello Valero (2010) nos ofrece un posible “decálogo” para la selección de una tecnología educativa inclusiva sea eficaz. Las TIC deben presentar estas características: ética, centrada en el niño, participativa, adaptable, interoperable, asequible, sostenible, replicable, segura y accesible.

Existe una serie de factores que pueden favorecer la incorporación de las TIC en la Educación Inclusiva, y entre ellos se destacan:

- El establecer claras políticas de uso y de incorporación de las TIC para la EI desde la administración.
- Claro apoyo por parte de los equipos directivos de las instituciones educativas para su incorporación.
- La presencia de TIC en las aulas, de manera que favorezca la “invisibilidad” de las TIC. Y la existencia de equipos que favorezcan su adaptación a las características de los alumnos.
- Políticas claras de formación y apoyo al profesorado para la incorporación de las TIC para la EI.
- La organización de políticas de transferencias de buenas prácticas, y del trabajo colaborativo entre profesores.
- La incorporación de asignaturas en los planes de formación inicial de los docentes que favorezcan la incorporación de las TIC para una Educación Inclusiva.
- Y la potenciación de la investigación para la búsqueda de nuevas propuestas de diseño de los medios y de búsqueda de estrategias y

metodologías de enseñanza para los sujetos con determinadas características.²⁹

Marqués (2012), nos ofrece una serie de orientaciones para trabajar con las TIC, entre ellas destaco:

- Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico Las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje, ni generan automáticamente innovación educativa (ni se es mejor o peor profesor, ni los alumnos aumentan motivación, interés, rendimiento...).
- Es el método o estrategia didáctica, junto con las actividades planificadas, las que promueven un tipo u otro de aprendizaje (recepción, descubrimiento...).
- [...]Cuando se planifica una lección, proyecto o actividad con TIC debe explicitarse tanto el objetivo y contenido del aprendizaje curricular como el tipo de competencia o habilidad tecnológica que promueve.
- Evitar la improvisación en el aula de informática. Planificar: tareas, agrupamientos, proceso de trabajo, tiempos.
- El uso de las TIC no debe planificarse como una acción paralela al proceso de enseñanza habitual; se debe integrar.
- [...]Los directores de los centros deberían tener clara la importancia de las TIC en el mundo actual, su trascendencia en la formación de los estudiantes y sus múltiples ventajas para la gestión del centro y para potenciar la labor pedagógica del profesorado. A partir de aquí, su actitud debería ser abiertamente favorable a la integración progresiva de las TIC en sus tres frentes: equipos y mantenimiento, formación técnico-didáctica del profesorado, y coordinación y recursos didácticos de apoyo. (p.12-14)

²⁹ <http://www.centrocp.com/una-mirada-sobre-las-tic-y-la-educacion-inclusiva/>

Una herramienta concreta dentro del amplio abanico de las TIC son los edublogs o blogs educativos. En una investigación realizada por Azorín (2012) nos muestra las características y beneficios de la utilización de este instrumento:

Lara (2005) afirma que un edublog es aquel blog cuyo principal objetivo es apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos últimos años muchos profesores están utilizando los blogs para construir webs personales dinámicas de forma fácil y sencillas para compartir ideas y proyectos o como instrumentos de soporte para los contenidos curriculares (Cueva, 2007). El edublog permite un enfoque de trabajo cooperativo y la difusión de materiales didácticos en el entorno virtual. Según Jou (2009) el edublog permite romper barreras físicas y económicas, barreras de tiempo, constreñimiento de los programas educativos, la forma tradicional de presentación de contenidos...el edublog permite la creación de presentaciones multimedia originales y innovadoras, la idea de “aprendizaje lineal” evoluciona hacia un aprendizaje “accidental”, múltiple y no previsto.

Los edublogs pueden ser considerados como herramientas inclusivas al servicio de la enseñanza. Según González, García y Gonzalo (2011), respecto al aprendizaje autónomo, los blogs facilitan la existencia de ejercicios online, simuladores y otros instrumentos de aplicación. El alumno adquiere conciencia del progreso de su aprendizaje y sus carencias y necesidades de refuerzo, mientras que otros elementos como los enlaces a blogs o páginas web, los buscadores y las etiquetas facilitan la posibilidad de “aprender a aprender” [...] (p.6)

Como conclusión final de este apartado: “Las TIC pueden configurarse en el centro como motor de avance y cambio hacia una escuela más inclusiva que apueste por el desarrollo de buenas prácticas educativas”(Azorín, 2012, p.3), ya que resulta un recurso adecuado en múltiples aspectos:

La integración de las tecnologías en las aulas y el currículo es prioritaria. En definitiva, el uso de los medios tecnológicos es un primer paso para resolver los problemas del sistema educativo, entre ellos: enseñanza pasiva, fracaso escolar, escasa motivación del alumnado, dicotomía entre

conocimientos teórico-prácticos y tratamiento ineficaz de la atención a la diversidad. (Azorín, 2012, p.6)

V. Trabajo con los alumnos con dificultad de aprendizaje

El modo de trabajo con los alumnos con dificultades de aprendizaje, el enfoque dado a los apoyos, etc.

Muntaner (2014) expone la necesidad de que todos los alumnos sean educados juntos:

Todos los niños tienen el derecho a ser educados juntos con los demás si tener en cuenta sus posibles discapacidades o dificultades de aprendizaje, sino a partir de sus capacidades y sus singularidades. La diversidad existe, real y cotidiana en la escuela no puede tratarse desde la homogeneidad, sino desde la tolerancia, la abertura mental, la variabilidad de objetivos, materiales y la aplicación de un sistema flexible y abierto que garantice la progresión de todos y cada uno de los alumnos. (p. 65)

En esta misma línea Huguet (como se citó en Amaro, 2014) indica:

El hecho de que el alumnado con más barreras para el aprendizaje y la participación no salgan del aula para recibir apoyos adicionales, sino que participen de la vida del aula con los apoyos que necesiten, provoca una mayor integración en el grupo de iguales y una mayor aceptación de las diferencias. (p.652)

La atención a la diversidad, el apoyo a los grupos más vulnerables se muestran como medidas imprescindibles. En las siguientes líneas se muestran la necesidad del apoyo y los diferentes modos de organizarlo.

La escuela como organización social es mucho más que un edificio, un mobiliario y un currículo; es sobre todo, relaciones e interacciones entre personas. El proceso de aprendizaje viene determinado por la calidad de

esas relaciones que se establecen y por la igualdad de las mismas entre los distintos profesionales. [...]

Hay tres aspectos básicos que hay que conocer para definir «apoyo» desde un marco inclusivo. En primer lugar, el apoyo no es ni ha de ser concebido como algo ajeno o externo a la vida del aula. En segundo lugar, el principio básico para el desarrollo del mismo es el apoyo al aula, más que al alumno. En tercer lugar, el apoyo no puede convertirse en un elemento penalizador de determinadas situaciones y alumnos.

Muchas veces los apoyos han desempeñado la función de separar a los alumnos «normales» de los «problemáticos», centrando así el apoyo en este grupo de alumnos.

Por tanto, el apoyo desde un marco inclusivo no se plantea como un apoyo experto ni prescriptivo, sino por el contrario, promueve la indagación, la búsqueda conjunta de soluciones, el diálogo y la confrontación entre profesores en la escuela. Dyson (2000) denomina a esta concepción como el apoyo crítico. La principal característica del mismo es que parte de la deconstrucción y el cuestionamiento de cualquier práctica en curso, tanto en sus asunciones éticas, como políticas, pedagógicas, etc. y se preocupa del análisis de las alternativas que se rechazan así como de aquellas por las que se toma partido.

Pero... ¿cómo puede articularse ese apoyo? ¿Cómo puede en la práctica convertirse el aula en una comunidad de apoyo?

Strully y Strully (1990) plantean algunas formas básicas de conducir el aula hacia las «redes naturales de apoyo» avanzando así hacia aulas que aceptan y usan positivamente las diferencias entre alumnos. Esto supone plantear la enseñanza contando con los propios alumnos como apoyo: los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje apoyados en las tutorías entre compañeros (Ovejero, 1990; Pujolas, 2001) así como la creación de comunidades y redes de ayuda entre compañeros tanto entre profesores (véase por ejemplo Parrilla y Daniels, 1998) como alumnos (Snow y Forest, 1987).

Cuando, por circunstancias diversas, los maestros no podemos manejar las emociones negativas que surgen como consecuencia de las

dificultades de nuestro quehacer cotidiano, puede aparecer estrés, desesperanza o el inmovilismo en general, un descenso del nivel de tolerancia e implicación personal del profesorado ante cualquier situación que suponga afrontar nuevos retos o desafíos.

Entre los elementos centrales de algunas de las estrategias que están resultando más útiles para superar el clima de tensión que al respecto se viven en muchas escuelas, están aquellos que inciden en la creación de más Amplias y mejores relaciones de interdependencia entre iguales. La única estrategia que puede conducir a una logro satisfactorio es la de que el profesorado y los centros escolares sean capaces de tejer una especie de red de apoyos y colaboraciones con los propios compañeros, con los alumnos y sus familias, con otros centros escolares, con otras instituciones o servicios de carácter sociosanitario que, antes o después, también inciden en la respuesta a las necesidades del alumnado (Daniels, 2005).³⁰

Según Sandoval (2008), las organizaciones escolares mantienen los roles y estatus diferenciados de los profesores de apoyo (PT, AL y Compensatoria) y profesores de aula, lo que limita y dificulta el tipo de relación que se pueda establecer para atender a la diversidad del alumnado. Entre estos dos grupos de profesionales existen dos aspectos que condicionan las relaciones entre ellos: las funciones del profesor de apoyo y la falta de responsabilidad de los profesores de aula para enseñar a los alumnos con discapacidad. En cuanto al primer aspecto, las funciones del profesor de apoyo:

Uno de los principales problemas de esta figura profesional es la falta de claridad en sus funciones (Moriña y Puente, 2000). En muchos casos las tareas que se le encomiendan se circunscriben principalmente a ofrecer apoyo educativo a alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Además, tal y como exponen algunos estudios este apoyo se realiza fuera del grupo de referencia. El trabajo realizado por Díez (1999) en León durante dos cursos escolares (1998-1999) puso de manifiesto que en la mayor parte de los casos (el 86% del tiempo) los alumnos con N.E.E.

³⁰ Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 9, pp. 5-8

recibían apoyo fuera del grupo-aula. Asimismo, otro estudio realizado por Montiel (2002) en Institutos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid mostró que el 80% del profesorado de apoyo realizaba su trabajo con los alumnos fuera del aula de referencia. En el mismo sentido, en el estudio Echeita (2004) se señala que un alto porcentaje de los profesores de todas las etapas educativas (68.5%) prefieren que la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales se realice de forma individual o en pequeño grupo fuera de clase por el maestro de apoyo.

[...] En cada centro escolar las funciones de esta figura profesional pueden cambiar considerablemente llevando a cabo más funciones de asesoramiento a profesores en aspectos relacionados con el currículo o con materiales didácticos. Hay centros en los que los apoyos se organizan dentro del aula y se establece un tiempo semanal o quincenal para intercambiar información con los profesores y existen centros en los que los profesores tienen un tiempo para elaborar material didáctico adaptado que esté accesible a todos los docentes. También en algunas escuelas el profesor de apoyo ofrece refuerzo educativo a alumnos que no tienen la etiqueta de “Necesidades Educativas Especiales”, sino a todos los que necesitan una ayuda extra para alcanzar los objetivos curriculares, y hay casos aislados en que los profesores de apoyo cumplen un papel esencial a la hora de transformar las concepciones e inercias de los centros.

(Sandoval, 2008, p. 153)

Otro estudio que abordaba las funciones del profesor de apoyo realizado por Cole (como se citó en Sandoval, 2008) realizó un estudio con 59 profesores de apoyo e indagó acerca de la calidad de la enseñanza-aprendizaje, sus funciones y su grado de satisfacción. Sólo el 29% de los participantes opinaba que los alumnos estaban recibiendo el nivel de apoyo adecuado. La mayoría (76%) consideró que necesitaría más apoyo del resto de profesorado para desempeñar correctamente su trabajo.

En cuanto al segundo aspecto, el que hacía referencia a las funciones del profesor de aula- tutor, Sandoval (2008) indica:

[...] tradicionalmente los profesores han derivado su responsabilidad hacia el profesor especialista. Para poder hablar de una escuela sin exclusiones, los profesores deben creer que todos los alumnos de su aula son igual de valiosos y que todos ellos están en el lugar que tienen que estar. [...] aparte de esta responsabilidad individual, no podemos obviar que el cambio en las concepciones del profesor y, en consecuencia, en las actuaciones que este lleva a cabo, está determinado, en gran medida, por la “posición” de la comunidad educativa en el que desarrolla su actividad en relación con la inclusión. Dependiendo de cómo construya el centro en su conjunto su visión de inclusión se pondrán en marcha medidas organizativas, metodológicas para hacer frente a la diversidad pero también, en este proceso es importante la formación del profesorado. (pp. 155-156)

VI. Naturaleza del trabajo con los demás maestros

La colaboración y las diversas maneras de trabajar con los distintos maestros del centro escolar.

Sandoval (2008) muestra la necesidad de colaboración entre los profesores:

(...) cuando se habla de inclusión educativa, siempre está presente la figura del profesor como un profesional que no puede entender su trabajo sin la colaboración con otros profesionales y agentes educativos tanto dentro del centro como externos al mismo; es más, se percibe el aislamiento profesional en este ámbito como una de las principales dificultades que intervienen en la atención a la diversidad. La colaboración se convierte, en definitiva, en una palanca decisiva para construir “una escuela para todos”. (p. 150)

Un trabajo colaborativo entre todos los agentes que participan en el centro educativo se antoja necesario, como así lo indican Echeita y Sandoval (2002):

Ese enriquecimiento y aceleración puede conseguirse con el uso de métodos y estrategias de instrucción cuya eficacia, a estas alturas, está perfectamente validada y contrastada, como es el caso de los métodos de «aprendizaje cooperativo». Pero ese enriquecimiento pasa también por la presencia de «más profesores/ adultos» en las aulas. La complejidad de la tarea de atender a la diversidad bajo la exigencia de que todos los alumnos logren un óptimo rendimiento, no puede descansar en el viejo esquema de «un grupo, un profesor», ni tampoco en el más moderno pero igualmente ineficaz de «más profesores de apoyo», si su trabajo básico consiste en hacerse cargo, en grupos específicos (cualquiera que sea su denominación) de los alumnos etiquetados como especiales. Hablamos también de más «adultos» porque esa tarea de enriquecimiento puede verse facilitada con la presencia de otras personas que sin ser profesores pueden colaborar eficazmente en ella; estudiantes en prácticas, familiares, etc., todos ellos pueden tener un papel de gran ayuda si se crean las condiciones para su colaboración eficaz con el profesorado. (p. 42)

Una de las condiciones más decisivas para construir una escuela para todos es la colaboración entre los profesores, como así lo indican varios autores:

Tabla 2. *Condiciones para la inclusión educativa según diferentes autores.*

| Autores | Condiciones para la inclusión educativa |
|--------------------------|--|
| Porter (2005) | Grupos colaborativos de profesores para la resolución de problemática escolar. |
| Ainscow (1995) | Establecimiento de trabajo colaborativo entre profesores, alumnos y padres. |
| Moriña y Parrilla (2005) | Colaboración entre el profesorado |
| Arnaiz (2003) | Apoyo dentro del aula mediado por los profesores. |
| Echeita (2006) | Establecimiento de redes de apoyo y colaboración |

(profesionales, alumnos, comunidad).

Nota Fuente: Adaptación de Sandoval (2008). Condiciones para la inclusión educativa según diferentes autores.³¹

Para una colaboración efectiva entre todos los profesores se tienen que tener en cuenta una serie de condiciones:

Tabla 3. *Condiciones para promover la colaboración.*

| Condiciones para promover la colaboración |
|---|
| La presencia de incentivos que animen a los participantes en el proceso de colaboración a explorar sus posibilidades, en beneficio de sus propias comunidades educativas. |
| El desarrollo de un sentido de responsabilidad compartida hacia la mejora por parte de la mayoría. |
| La implicación indispensable de los equipos directivos y el profesorado «veterano». |
| La identificación de prioridades compartidas para la mejora que sean vistas como relevantes por la mayoría. |
| Disponibilidad de ayuda externa (asesores, consultores) con credibilidad y compromiso con la mejora de los centros. |
| Apoyo y confianza por parte de las autoridades educativas locales hacia el proceso de colaboración, adoptando nuevos roles y relaciones cuando ello es necesario. |

Nota Fuente: Adaptación de Ainscow y West (2006). Condiciones para promover la colaboración.³²

³¹ Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 9, p. 6

³² Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 9, p. 12

Existen varias formas de coordinación y colaboración entre profesores:

Grupos de Apoyo entre Profesores

Los Grupos de Grupos de Apoyo entre Profesores (GAEP) (Parrilla y Daniels, 1998 y Gallego, 2002) son estructuras de apoyo creadas por los propios profesores dentro de las centros, para dar respuesta a la diversidad de necesidades de alumnos y profesores. Consiste en la creación de pequeños grupos de compañeros y compañeras de un mismo centro, que colaborativamente trabajan sobre problemas planteados por sus colegas.

La docencia compartida

Constituye un tipo de organización en la que dos docentes trabajan conjuntamente con el mismo grupo-clase. Habitualmente se habla del profesor de aula (el profesor responsable de la materia) y el profesor de apoyo (puede ser un profesor responsable de la atención a la diversidad o cualquier otro profesor dispuesto a apoyar en el aula). Los profesores, al igual que otros profesionales, aprenden a partir de la interacción con otros colegas, y además la colaboración entre ellos se convierte en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia docente.

Observación Mutua

Como su nombre indica, esta técnica consiste en observar a un compañero impartir clase, o una actividad. Esto se puede hacer en situaciones naturales (es decir, que entre a su clase) o a través de grabaciones de video. A veces existe una gran diferencia entre lo que los docentes piensan y explicitan que hacen en clase y lo que realmente hacen, tanto en sentido positivo como negativo. Así que esta técnica es

una oportunidad muy valiosa para conocer en mejor medida nuestra propia práctica.³³

VII. Contenidos curriculares

Se refiere al modo en el que se trabajan los contenidos curriculares y de manera específica si el alumnado tiene la posibilidad, dependiendo de sus intereses y motivaciones, de modificar algunos de los aspectos del currículum.

El currículum se puede definir como:

Uno de los instrumentos básicos a la hora de plantearse cómo hacer realidad la inclusión es a través del enfoque, diseño y desarrollo del currículum escolar. Éste puede constituirse en un elemento favorecedor o, por el contrario, ser una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Echeita, 2006).³⁴

En la elaboración del currículum es necesario una interacción entre alumnado-profesores:

Un docente que comprende la necesidad de que la enseñanza y el aprendizaje se adecuen a los alumnos busca todas las oportunidades posibles para conocerles mejor a través de conversaciones con cada uno de ellos, discusiones en clase y trabajo de los propios estudiantes. Como nos dice, Tomlinson (2005) lo que averigua se convierte en un «catalizador» para confeccionar la enseñanza de manera que ayude a cada alumno a sacar el mayor partido posible de su potencial.³⁵

³³ Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 9, pp. 14-18

³⁴ Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 6, pp.4-5

³⁵ Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 6, p.9

En los últimos años, referido al currículum, un movimiento que ha surgido es el denominado Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Así lo indican varios autores:

[...] como señalan Escribano y Martínez (2012: 87), se refiere a un “paradigma relativamente nuevo dirigido al desarrollo de productos y entornos de fácil acceso para el mayor número de personas sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial...”; es decir, el DUA se refiere al diseño de productos y entornos que puedan ser empleados por todas las personas, en la mayor extensión posible, sin la necesidad de la adaptación o del diseño especializado, independientemente de la edad de la persona, sus características o habilidades.³⁶

El Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) tratar de hacer interaccionar los principios de la diversificación curricular (Tolimson, 2008) con el uso de la tecnología y las posibilidades que ésta ofrece en su dimensión cooperativa y su potencial para la innovación. Ello implica una apuesta por el desarrollo en un entorno escolar de una propuesta curricular diversa, que asuma distintas formas de representación, distintas formas de producción y distintas formas de motivación, en un escenario cooperativo y enriquecido en valores. (García y López, 2012, p.281)

VIII. Resolución de conflictos

La metodología empleada en la prevención y resolución de conflictos, tanto a nivel de aula, como a nivel de centro.

Los conflictos son inherentes a las relaciones humanas, por lo que en los centros educativos también se producirán, como señala Verdeja (2012):

Diferentes estudios relacionados con la convivencia en los centros educativos (Ortega y Del Rey, 2003; Jares, 2006a; Uruñuela y Díaz –

³⁶ Consultar en el sitio web: <http://www.centrocp.com/una-mirada-sobre-las-tic-y-la-educacion-inclusiva/>

Aguado, 2008) constatan que hoy en día en los centros educativos se producen situaciones conflictivas que generan problemas de convivencia. [...] Hoy día uno de los retos más importantes de las instituciones educativas es el aprendizaje de la convivencia. Autores como: Delors (1996); San Fabián (2001); Ortega y del Rey (2003); Maldonado (2004); Jares (2006); Santos Guerra (2009); Uruñuela, (2009); Torrego (2010); Fierro (2008, 2011), abordan el concepto de convivencia desde diferentes perspectivas tales como: pilar esencial de la educación y al tiempo como un fin del sistema educativo; también lo abordan desde el marco de los Derechos Humanos, o como una forma de garantizar una democracia real, partiendo del principio de la igualdad de oportunidades. (p.168)

Las interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, en ocasiones no son fáciles.

La escuela es un entramado de relaciones sociales que se dan entre todos los que forman parte de la misma. Relaciones entre los alumnos, entre los profesores, entre los padres y entre cada uno de ellos con los demás. No siempre es fácil dicha interacción ya que en la misma intervienen cuestiones de poder, de autoridad, de individualismo, etc. Se trata de convivir con los demás. (Andrés y Sarto, 2009, p.105)

Andrés y Sarto (2009) recogen varias definiciones y características de los conflictos, de distintos autores:

En el ámbito escolar, la respuesta a los problemas de convivencia se realiza en cada caso dependiendo de una determinada concepción educativa sobre qué es y cómo han de gestionarse los conflictos (Torrego, 2001). En una escuela democrática el conflicto es un momento singular y privilegiado de la dinámica interpersonal que debe aprovecharse para el aprendizaje y el desarrollo personal.

El conflicto es algo natural, que debe enseñarse a manejar en una educación que se fundamenta en el respeto a la diversidad. Es imposible concebir participación, disciplina y diálogo escolar sin aprovechar el

conflicto como eje de la convivencia y sin establecer una estrategia general para su resolución (Alzate, 2006)

En España, la legislación educativa obliga a los centros a elaborar e incluir en el Proyecto Educativo el denominado Plan de Convivencia donde se recogen las normas por las que debe regirse la vida en las instituciones escolares. [...] El conflicto es, por tanto, un tema central en el ámbito escolar.

[...] Entendemos el conflicto, desde el punto de vista social, como una situación que implica dificultad o confrontación de intereses entre dos o varias personas. Para María José Díaz Aguado (2005) el conflicto forma parte de la vida y es el motor de nuestro progreso. Sin embargo, en determinadas condiciones, puede conducir a la violencia, incluso en contextos como la escuela.

El conflicto, desde ciertas propuestas educativas, se entiende como un hecho positivo y una oportunidad para que el tiempo de escolarización desemboque en un verdadero proceso para la convivencia participativa y democrática (Morollón, 2001).

[...] Carrasco (2007) alude a los estudios de Hallinan y Williams (1987, 1990) quienes indican la influencia de ciertos factores de la organización escolar en el desarrollo del conflicto como, por ejemplo, el criterio para agrupar a los alumnos. (p.106)

Para abordar y resolver los conflictos existen varias perspectivas, en diferentes estudios:

Díaz Aguado (2005) opina que para mejorar la convivencia educativa y prevenir la violencia es preciso enseñar a resolver conflictos (incluidos los relacionados con procedimientos de disciplina) de forma constructiva (pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración...); y creando contextos normalizados. El nuevo profesor debe ser un experto en resolución de conflictos (Marina, 2001). (Andrés y Sarto, 2009, p.110)

Un modelo para el tratamiento de este tema es el Enfoque Escolar Global (EEG) (Alzate, 2003) el cual supone la puesta en marcha simultánea en el

marco escolar de programas curriculares de resolución de Conflictos, programas de mediación entre compañeros, transformación de la relación pedagógica, intervención en el clima escolar, así como la implicación de los distintos protagonistas: alumnos, profesores, dirección y padres. (Andrés y Sarto, 2009, p.111)

(...) el aprendizaje dialógico como elemento central para la creación de un clima de convivencia en los centros, capaz de prevenir y de paliar, en su caso, las situaciones de conflicto/indisciplina/ agresividad tan habituales en los centros (Vargas y Flecha, 2000). (Echeita y Sandoval, 2002, p. 40)

La opción por el diálogo como procedimiento, frente a la imposición, para la resolución de los conflictos y las controversias y facilitar el cambio hacia los objetivos y prioridades de un centro. (Echeita y Sandoval, 2002, p. 40)

El Contrato de Inclusión Dialógica (en adelante CID) se basa en las principales contribuciones de la comunidad científica internacional y en las aportaciones de los agentes sociales participantes en las Comunidades de Aprendizaje, principalmente de los pertenecientes a grupos vulnerables. Las contribuciones de la comunidad científica internacional que han dado lugar al CID son fruto de un análisis exhaustivo de las teorías, sistemas y prácticas educativas efectivas en Europa, como el que se está desarrollando en el proyecto con más recursos y con más envergadura dedicado a la educación escolar: INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011), financiado por el VI Programa Marco de la Comisión Europea, único Proyecto Integrado en el área de ciencias sociales coordinado, por primera vez, por un centro de investigación español (CREA-UB) en el ámbito de las ciencias sociales y humanas. (Aubert, Elboj, García y García, 2010, p 103)

El CID se ha presentado como un proceso que pone en interacción dos elementos decisivos para el futuro de la educación en Europa: las contribuciones científicas resultantes de la investigación de mayor

envergadura sobre educación escolar, INCLUD-ED, y la experiencia de las personas implicadas y pertenecientes a grupos vulnerables como la experiencia de las personas gitanas. Tal y como hemos podido observar en el caso analizado, el CID ha contribuido a generar nuevas y exitosas políticas como respuesta a situaciones de fracaso escolar y exclusión social.[...] A modo de conclusión, podemos decir que el Contrato de Inclusión Dialógica (CID) establece las bases para ofrecer una respuesta educativa de éxito que puede contribuir a generar nuevas políticas que avancen en la superación del fracaso escolar y de la exclusión social. Comunidades de Aprendizaje emerge como el proyecto educativo que mejor respuesta puede dar para conseguir más éxito para todas y todos y mejorar la convivencia en los centros. El CID se ha presentado como facilitador del éxito de la transformación de centros en Comunidades de Aprendizaje. (Aubert, Elboj, García y García, 2010, pp.109-110)

IX. Participación de las familias

Esta dimensión se refiere al grado y naturaliza de participación de las familias en la vida del centro.

La participación de las familias en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos resulta imprescindible. Varios autores así lo indican:

El énfasis en la comunidad y, muy especialmente en las familias, potenciándolas y enriqueciéndolas en sus capacidades y saberes, por el efecto multiplicador que tienen sobre las posibilidades de aprendizaje de sus hijos. (Echeita y Sandoval, 2002, p. 40)

Es importante hacer consciente al profesorado y a las familias, que si se da un trabajo colaborativo entre ambas, se está repercutiendo directamente al desarrollo positivo de la personalidad de los niños y niñas, pero también de todos aquellos involucrados en el proceso educativo (Hendersosn, 2002; Martínez-González, 1996). Se incide favorablemente en el desarrollo de la responsabilidad social, se mejora la

calidad de las relaciones interpersonales y se previene el fracaso escolar. (Kñallinsky, 1999). (León, 2011, pp.11-12)

La participación de los miembros de la comunidad educativa en las decisiones que afectan a su centro. La dirección, el profesorado y las familias deben tener espacios y tiempos para consolidar su autonomía y reflexionar sobre las estrategias educativas que proporcionen un mayor valor al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta participación se traduce en el principal motor de cambio, en el que los miembros educativos asuman las propuestas innovadoras como una filosofía propia. (Echeita y Sandoval, 2002, p. 43)

La necesidad de que se establezca una interacción entre el docente y los padres se debe a varios aspectos según Macbeth (como se citó en Domínguez, 2010):

- Los padres son los responsables, ante la ley, de la educación de sus hijos por lo cual son clientes legales de los centros educativos, a los que asistan sus hijos y deben ser bien recibidos y bien atendidos.
- Ya que se debe compatibilizar la educación familiar, no formal, con la de la escuela, formal, creando una educación compatible e interrelacionada. Y por ello, los docentes y el centro educativo deben tener en cuenta la educación familiar para crear y fomentar un aprendizaje escolar.
- La educación familiar es la base e influye enormemente en la enseñanza formal y es un factor significativo entre la complejidad de factores asociados a la desigualdad de oportunidades en educación.
- Los profesores deben velar porque los padres cumplan sus responsabilidades y obligaciones y para facilitar esto es necesaria la interacción y cooperación familiar, mediante la participación de estos en la escuela y una comunicación fluida y habitual.
- Y como los padres son los responsables de sus hijos/as estos deben intervenir y tomar parte de las decisiones que se toman en la

escuela sobre su funcionamiento y organización a través de sus representantes elegidos por ellos/ellas para que así lo sea.

- Esta interacción facilita a los docentes conocer mejor a su alumno/a y el entorno familiar y de amistades que le rodean y al contrario, los profesores pueden informar a la familia sobre características de sus hijos/as que tal vez no pueden observar en casa o el barrio, puesto que es otro contexto diferente y con otras características. (p.5)

García-Bacete (como se citó en León 2011) destaca otras razones por la que la familia y la escuela deben colaborar:

- La implicación de las familias en los procesos de enseñanza y aprendizaje repercute desviadamente en el rendimiento escolar de sus hijos/as (Chirstenson, Rounds y Gorney, 1992; Pérez, 2004).
- Los límites entre las vivencias que se dan en el hogar y las experimentadas en la escuela no están claros (Modelo Bronfenbrenner).
- Los estudios sobre las escuelas eficaces, destacan que aquellos centros que ofrecen más apoyo a los padres y también a sus hijos/as, alcanzan mejores resultados, y las propias escuelas viven una mayor involucración de las familias en ellas. (Epstein, 1997; Marchesi, 2004).
- Tras los cambios que acaecen constantemente en la sociedad, hace que cada vez, haya menos recursos para que las familias y las escuelas hagan frente a sus funciones educativas, y eso genera que aún sea más necesario el trabajo cooperativo entre ambas instituciones. (p.12)

Algunas investigaciones, recogidas por León (2011) avalan las ventajas de una buena relación y participación de las familias en los centros educativos. Estas investigaciones son:

- Pérez, Rodríguez y Sánchez (2001), que muestran los efectos positivos que la participación de los padres en la escuela parece

mostrar, al estudiar las variables relacionadas con el fracaso escolar.

- Lozano (2003), investigó sobre la influencia de factores académicos, personales y familiares en el fracaso escolar y llegó a la conclusión de que la participación e interés de los padres en el proceso de enseñanza y aprendizaje, favorece a la implicación de los alumnos en sus estudios, elevando el rendimiento escolar, mejorando la actitud ante los estudios y favoreciendo su desarrollo personal. Estas entre otras investigaciones, nos muestra la relevancia de que los padres y los profesores intenten trabajar conjuntamente intentando complementar las funciones que cada cual debe desempeñar. (p.13)

El tipo de relaciones familia-escuela, aportará una serie de beneficios o inconvenientes en el caso que no se lleve cabo.

La calidad de esta relación y el grado de participación de las familias son indicadores de calidad de un centro educativo (Marchesi, 2004; Rosário, Mourao, Núñez, González-Pineda y Solano, 2006), beneficiando al centro en su conjunto, tanto a los alumnos y profesores como a las propias familias (García-Bacete, 2003).

De acuerdo con Bolívar (2006), cuando el profesorado siente que debe asumir aisladamente la tarea educativa sin vínculos de articulación entre la escuela, la familia, los medios de comunicación u otros servicios o instituciones, se encuentra ante una fuente de tensiones y desmoralización docente.

[...] Si alguno de los grupos pertenecientes a la comunidad educativa, como es el caso de la familia, no conoce o se siente ajeno a los objetivos de la escuela, probablemente se convertirán en una obstáculo para su progreso y difícilmente podremos implicarle en la misma (Mollet y Tort, 2008).

[...] En el estudio realizado por Marchesi y Díaz (2007) confirmamos este hecho y encontramos que los tres aspectos que producen más satisfacción al profesorado en relación con las familias son mantener una

relación positiva con éstas, que confíen en él y que le valoren. Por su parte, los tres que les producen más insatisfacción son que no se preocupen por la educación de sus hijos, que critiquen o desautoricen a los profesores y que no se fíen de sus criterios.³⁷

Algunos de los posibles factores que originan el mal funcionamiento de las relaciones que se producen en el contexto educativo son:

- La complejidad de la educación y la diversidad de intereses que confluyen en ella, junto con la discrepancia en los objetivos y expectativas que los padres y profesores se plantean, hacen difícil el encuentro y el consenso.
- La falta de modelos y estamentos que fijen las responsabilidades y competencias que ambos agentes deben desplegar.
- La desconfianza y recelo por el temor a que se adentren y se apropien del terreno de cada uno, la falta de autocrítica de sus propias acciones, la tendencia por ser protagonistas y el afán de responsabilizar al otro de los errores o carencias, son elementos que han dificultado y dificultan el acercamiento entre los padres y los profesores. (Machargo como se citó en León 2011, pp.10-11)

Según Barrio (2009) una de los aspectos fundamentales para el desarrollo de los procesos educativos inclusivos son las claves inclusivas del centro, algunas de ellas hacen referencia explícita a la participación de las familias.

Las claves inclusivas internas de las escuelas para conseguir una Educación Inclusiva son numerosas, pero las más importantes identificadas en investigaciones (Hopkins y Ainscow, 1993; Ainscow, 1995), son las siguientes:

a) La apropiación del cambio, de su idea y significado sobre la Educación Inclusiva y el concepto de diversidad. Analizando la realidad del centro, estableciendo prioridades y necesidades,

³⁷ Como se citó en una publicación del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado, 2012, Módulo 10, pp. 7-12

suprimiendo barreras que impidan la participación, reflexionando sobre el ideario del centro, sobre su presente y futuro, etc.

b) El liderazgo transformador consensuado y compartido.

Estableciendo una visión clara y singular del propio centro, buscando formas de conseguir consenso, animando al profesorado a participar en las tareas de liderazgo, etc.

c) La participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro. Creando y desarrollando actividades para implicar al alumnado, a los padres y a los profesionales, facilitando un clima de apertura y participación para todos, creando una visión de futuro institucional compartido, etc.

d) Establecimiento del trabajo colaborativo entre el profesorado, alumnado y padres. Desarrollando estrategias de comunicación entre todos, aplicando métodos colaborativos y cooperativos de trabajo, estableciendo un aprendizaje dialógico entre los diferentes sujetos de la educación, etc.

e) El apoyo centrado en la escuela. Utilizando todos los recursos didácticos y humanos, materiales y financieros del centro, creando redes naturales de apoyo entre el profesorado, alumnado y padres, etc.

f) La incorporación de estrategias de investigación participativa en las prácticas educativas. Motivando e impulsando al profesorado a participar en procesos de recogida y análisis de datos para la toma de decisiones, estableciendo estrategias metodológicas de investigación para valorar el progreso e impacto de las iniciativas y prácticas escolares, etc.

g) El desarrollo profesional en la escuela y para la escuela.

Considerando el aprendizaje y el desarrollo profesional como elemento fundamental para la mejora institucional, priorizando las actividades formativas en función de las necesidades institucionales y profesionales, estableciendo espacios y tiempos para el desarrollo de las mismas, etc. (p.26-27)

Como punto final de este apartado recojo una reflexión de Echeita y Sandoval (2012):

El sentimiento de apoyo y colaboración es básico para el fortalecimiento de los centros y para la mejora de la autoestima del profesorado; colaboración entre centros y de éstos con sus comunidades; colaboración y apoyo mutuo entre el profesorado; colaboración entre alumnos y profesores; colaboración de las familias y los agentes externos. Saber crear y mantener un entramado de estas características es el mejor requisito frente a los problemas y tensiones, y la principal garantía para conseguir el éxito para todos. (p. 43)

A estos estudios que versan sobre las dimensiones seleccionadas a la hora de investigar se añaden aquellas investigaciones publicadas en los últimos dos años, y que nos pueden ofrecer una mayor actualidad.

1.3. Estudios internacionales sobre la Ed. inclusiva en los últimos años

En los últimos dos años, (2014 y 2015) las investigaciones sobre educación inclusiva se han dirigido hacia varias dimensiones: **acerca de la figura del profesor** (Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García, 2014; Azorín, 2014; Mancilla, 2014; Vigo y Soriano, 2014; Correa, Bedoya y Agudelo, 2014; Torres y Fernández, 2015); **sobre la voz de las madres con hijos/as con dificultad de aprendizaje** (Villegas, Simón y Echeita, 2014; Benítez, 2014); **y también la voz de ellos mismos** (Pallisera y Puyalto, 2014; Haya, Rojas y Lázaro, 2014); **hacia la autoevaluación de los centros educativos** (Figuerola y Muñoz, 2014; Figuerola y Muñoz, 2014 ;García 2014; Arnaiz y Guirao, 2015; Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015); **); sobre la utilización de las TIC en el aula** (Viquez, 2014;Fueyo, Braga y Fano, 2015;Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara, 2015;Cabero y Fernández, 2014;Paredes, Guitert y Rubia, 2015;Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014); **diferentes estudios educativos de ámbito comunitario** (Díaz-Gibson, Civís, Carrillo y Cortada, 2015;Civís y Longás, 2015); **la difusión de diversas experiencias inclusivas** (Castro,

Gómez y Macazaga, 2014 ;Amaro, 2014; Durán y Valdebenito, 2014 ; Martínez, 2014; García y Benítez, 2014; García, Gallego y Cotrina, 2014 ; Carro, Lima, Hernández y León, 2014; Ausín y Lezcano, 2014; López-Torrijo, 2014; Azorín y Arnaiz, 2015; Muntaner, Pinya y De la Iglesia, 2015; Parrillas y Sierra, 2015); **además de la publicación de reflexiones sobre la educación inclusiva** (Muntaner; 2014; Martínez-Salanova, 2014; Vega, 2014; Moliner y St. Vicent, 2014; Echetia, Muñoz, Sandoval y Simón, 2014).

A continuación sintetizo algunos de los estudios y sus conclusiones más relevantes.

Respecto a la figura del profesor

Una de las líneas que han seguido varias investigaciones en los últimos tiempos es el papel desempeñado por el profesor.

”Las creencias y actitudes de los docentes son fundamentales para garantizar el éxito de las prácticas inclusivas. La aceptación y el compromiso de los mismos con la inclusión afecta a su logro” (Avramidis y Norwich como se citó en Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García, 2014, p. 466).

El papel del profesorado en el procedo inclusivo se antoja fundamental. Así lo indican Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García, (2014) cuando afirman:

El profesorado influye fuertemente en la implementación de la educación inclusiva en cualquier país (Kim, 2011). Algunos estudios realizados sobre las actitudes el profesorado y sus opiniones sobre la discapacidad, los estudiantes con discapacidad y la inclusión o la integración, indica claramente que el éxito de cualquier política de inclusión es altamente dependiente de estas actitudes y creencias (Ojok y Wormnaes, 2012; Thaver y Lim, 2012)[...] Del mismo modo, las actitudes indiferentes o incluso negativas por parte del profesorado ordinario tiene también obvias repercusiones perjudiciales en el alumnado que necesita medidas de apoyo y dan lugar a sentimientos de alienación, angustia psicosocial,

vulnerabilidad y un profundo sentimiento de ser “menor”, debido a su discapacidad (Thaver y Lim, 2012). (p. 467)

Existen varias publicaciones, en el ámbito nacional, referidas a la percepción del docente sobre la educación inclusiva. A este respecto destacar estudios de casos en la región de Murcia y en la ciudad de Málaga. También otro estudio, con una muestra de maestros más amplia es el que se llevó a cabo en la provincia de Jaén.

En el realizado en la región de Murcia, el fin del trabajo es conocer las actitudes del profesorado, que trabajan en colegios de EI, EP y Educación Secundaria, hacia la coeducación desde diferentes perspectivas como son la sociocultural, personal y relacional del ser humano, como una de las claves para conseguir una educación inclusiva. Este trabajo arroja una serie de resultados que a continuación expongo:

Una de las principales conclusiones que se derivan del estudio realizado es que se percibe una adecuada predisposición por parte del profesorado de ambos sexos hacia la consecución de un modelo social de igualdad basado en la promoción de roles paritarios y prácticas coeducativas, lo que evidencia la existencia de actitudes positivas para la construcción de una cultura de género en la escuela basada en el principio de equidad. Por otro lado, la tendencia hacia un verdadero estatus de igualdad se aprecia de forma más acentuada en las mujeres que en los hombres, pues en la mayoría de las ocasiones ellas contestan haciendo honor a una mayor sensibilización en los aspectos sexistas que sugiere la escala de actitudes hacia la coeducación.

En esta línea los resultados obtenidos en el plano sociocultural indican que el profesorado está concienciado con la importancia de acometer políticas y leyes que favorezcan la igualdad efectiva y real entre hombres y mujeres. Por consiguiente, el colectivo docente prefiere trabajar en centros educativos cuya escolarización sea de carácter mixto así como utilizar materiales coeducativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la dimensión relacional, la mayoría apuesta por la coeducación en las aulas, idea tras la cual subyace una actitud contraria al sexismo y lo que éste conlleva (chistes machistas, lenguaje sexista, etc.)

y a favor del trabajo de la igualdad de género en el quehacer diario de su praxis docente y en sus relaciones hombre-mujer.

En el ámbito personal, el profesorado encuestado no muestra una predilección concreta por enseñar a un sexo u otro y entiende que los chicos y las chicas tienen los mismos derechos y capacidades (alejándose de los tradicionales prejuicios de género), por lo que puede afirmarse que los profesores y las profesoras se posicionan en contra de las discriminaciones que se producen por esta razón. Sin embargo, no llega a asumirse como un dato relevante que todo centro educativo tenga una persona responsable de coeducación cuya tarea sea velar por el cumplimiento de la igualdad de género en la vida cotidiana de la organización escolar. (Azorín, 2014, p.169-170)

Otro artículo mencionable es el estudio de caso realizado en un centro público de educación infantil y primaria de la ciudad de Málaga. La meta de este estudio según Mancilla (2014) es:

[...] nos proponemos reflexionar acerca de qué significa ser docente comprometido con la justicia social y la equidad, cómo se puede mejorar la práctica profesional, cuáles son las exigencias, las problemáticas y los retos de la profesionalización docente con el propósito social de luchar contra todo tipo de discriminación o desigualdad. (p.261)

Una de las conclusiones más destacables que aporta este estudio es la siguiente:

A la luz de nuestro estudio, hemos visto que el trabajo docente pone de manifiesto el compromiso sostenido de cada uno y una de los docentes en particular y de la comunidad educativa en general con la educación pública, la justicia y la equidad. Ellos y ellas son verdaderos protagonistas que luchan a contracorriente contra cualquier injusticia y contra la exclusión social y desempeñan un papel decisivo para que la educación siga siendo democrática, para que todos los niños y las niñas, especialmente los llamados en “riesgo de exclusión” tengan las mismas oportunidades que los demás. (Mancilla, 2014, p. 276)

Otra investigación de ámbito regional, es el estudio sobre la percepción que tiene el profesorado desde una perspectiva organizativa y curricular con respecto a la inclusión. El profesorado trabaja con alumnado de integración, en la etapa de educación primaria, en la provincia de Jaén. Este estudio arroja varias conclusiones. En primer lugar referido a la organización del centro, en el que los profesores entienden que los cambios más significativos se han producido en el agrupamiento de los alumnos (ruptura del concepto de homogeneidad en los agrupamientos). Otros aspectos que el profesorado ve necesario que existan cambios son la adecuación de los horarios, el rol del profesor y la adecuación de espacios. En segundo lugar relacionado con la propuesta curricular se aprecia que los elementos más relevantes que han generado cambios significativos como consecuencia del proceso de inclusión han sido los objetivos. En tercer lugar se indica que los profesores reconocen que han introducido cambios metodológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje por la presencia de alumnos con necesidades de aprendizaje en el aula. No existiendo una correlación entre los cambios metodológicos y la asistencia a los cursos de formación. Como último punto indicar que la integración de los alumnos con necesidades de aprendizaje en las aulas ha influido de manera notoria en la toma de decisiones de carácter innovador (Torres y Fernández, 2015).

Destacar una investigación en la que se realiza con alumnos que están cursando el Grado de Maestro en la Universidad de Zaragoza. Este estudio tiene como finalidad conocer las percepciones de los futuros profesores sobre las prácticas de enseñanza en un ambiente marcado por la creatividad y la inclusión. Darling-Hamond (como se citó en Vigo y Soriano, 2014) indica que estas prácticas son importantes porque cuando los estudiantes vienen a las aulas de la Universidad llegan con las creencias y valores acerca de la enseñanza y el aprendizaje que ellos han tenido como los estudiantes a lo largo de sus vidas. E incluso como afirma Feiman- Nemse (como se citó en Vigo y Soriano, 2014) estas creencias difícilmente cambian si no se les ofrecen experiencias que desafíen su validez. Las propuestas más significativas de esta investigación realizada por Vigo y Soriano (2014) pueden ser:

Los desafíos de esta investigación están en relación con la interacción entre el contexto de la escuela y el contexto de la formación inicial y permanente del profesorado. Interesa estudiar el desarrollo de proyectos

de colaboración interdisciplinar para preparar a los futuros profesores que puedan responder creativamente a las necesidades educativas de una población de una escuela cada vez más heterogénea. Las propuestas creativas por parte de los estudiantes de prácticas en las escuelas son consideradas una contribución para las escuelas y para los futuros docentes (Woods y O'Shannessy, 2002). Interesa el diseño y desarrollo de proyectos para la formación del maestro que articule la atención a la diversidad desde una perspectiva creativa que considere las voces de los implicados. Un proceso que haga hincapié en el conocimiento de la interacción con situaciones creativas de enseñanza, el diálogo, la revisión y la reflexión, así como la construcción de las prácticas en las que los maestros interactúan. (p.42)

Destacar estudios sobre el profesorado a nivel internacional. Correa, Bedoya y Agudelo (2014) dan a conocer los resultados de un programa de educación inclusiva para la formación de los maestros en Colombia, del que se derivan cinco competencias, cada una de ellas con su nivel de logro:

En logros altos: las competencias humana y pedagógica se reflejan en la comprensión del enfoque de inclusión y en las acciones que se derivan en la práctica para la atención a la diversidad. La primera se relaciona con las actividades de sensibilización y la segunda con la conceptualización que orienta el programa.

En logros medios: la competencia social se observó en la habilidad de los docentes para socializar, informar y formar a las comunidades educativas sobre el enfoque de inclusión, acciones que se caracterizaron por la participación, el respeto entre colegas y la equidad como aporte de acuerdo a las capacidades de sus integrantes.

Logros bajos: la competencia política se relacionó con la lectura de realidades, de entender las opciones de formación para el ser humano y el impacto en la calidad de vida y las políticas para la atención a la diversidad. En el grupo de docentes faltó mayor liderazgo para las transformaciones en las instituciones educativas. La competencia investigativa fue una herramienta en la preparación para el cambio y se

avanzó en la comprensión de transformaciones con rigor metodológico.
(pp. 58-59)

Otro estudio sobre las percepciones y expectativas del profesorado es el realizado en Palestina por Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García (2014) en el que indican como conclusión final:

[...] se puede concluir que la educación inclusiva está en marcha en Palestina. Y, aunque puede encontrarse obviamente en sus fases iniciales (escolarización e integración para la normalización), comienza a existir un primigenio estado de opinión entre el profesorado que alienta a que se puede caminar. (p.479)

Para cerrar este apartado sobre las investigaciones habidas sobre la percepción que tiene el profesor sobre la educación inclusiva se puede indicar:

Shevlin et al (como se citó en Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García, 2014) indica que la a investigación internacional señala una compleja mezcla de creencias positivas de los maestros combinadas con temores e insuficiencias percibidas es bastante común en la evolución de la práctica hacia entornos de aprendizajes inclusivos.

Ojok y Wormnaes (como se citó en Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García, 2014) señalan que el profesorado de las escuelas ordinarias tiene la responsabilidad de satisfacer las necesidades y los intereses de todo el alumnado, incluido los que tienen diferentes tipos de discapacidad o riesgo de desventaja. Las actitudes y la disposición del profesorado de primaria para enseñar al alumnado con discapacidad intelectual en las escuelas regulares es uno de los factores críticos para la implementación exitosa de la educación inclusiva.

Como punto final, citar una reflexión del estudio antes mencionado, realizado en Palestina por Abu-Heran, Abukhayran, Domingo y Pérez-García (2014) en el que se indica:

De acuerdo con Kim (2011), Thaver y Lim (2012) o McDougall et al. (2014), cuando afirman que para hacer posible el cambio es

imprescindible contar con el profesorado, tomar en consideración su voz y su mirada privilegiada e interesada, como una clave de éxito en el proceso. Ello dotaría de más sentido al cambio propuesto (Fullan, 2007) que, si sólo es un tema administrativo o normativo, difícilmente va a calar en la realidad del aula y la escuela. Incluso si la educación inclusiva es obligatoria por ley, nunca tendrá éxito sin el apoyo entusiasta de sus practicantes. (p. 478)

Respecto a la voz de las madres

Otro ámbito en el que están apareciendo estudios es sobre la perspectiva que tienen las familias con hijos con dificultades de aprendizaje, sobre la inclusión educativa de sus hijos/as. Esta visión de la familia resulta imprescindible para avanzar en el proceso inclusivo, tal y como Villegas, Simón y Echeita (2014) señalan:

En relación con la participación de la familia en la planificación de los apoyos para estudiantes con discapacidad que acceden a la educación regular, diversos estudios en relación a la prestación de servicios en el ámbito de la discapacidad insisten en la relevancia de construir relaciones colaborativas con las familias y considerar su perspectiva a la hora de planificarlos (Dobbins y Abbott, 2010; Giné, 2004; Parsons, Lewis y Ellins, 2009; Shippers y Van Boheemen, 2009; Turnbull, 2003; Turnbull, Turnbull y Kyzar, 2009). Ellas son una fuente fundamental de información sobre las necesidades de sus hijos, algo esencial, como ya hemos señalado, para que los procesos educativos inclusivos sean efectivos (Salend y Garrick, 2002; Verdugo y Rodríguez, 2012). (p. 65)

En el ámbito internacional mencionar un estudio realizado en Chile, sobre la visión que tienen las madres con hijos escolarizados en la educación primaria, que presentan Trastornos del Espectro Autista, sobre la educación inclusiva. Villegas, Simón y Echeita (2014) indican que el objetivo principal de este estudio es reflexionar cómo avanzar hacia una educación más inclusiva y específicamente como mejorar los apoyos que se les ofrecen. Los resultados arrojados señalan que las madres conciben la

escolarización de sus hijos, como la concreción de un derecho, tanto para los hijos como para las madres, a educarse en las mismas condiciones que el resto de los niños y niñas, y a no ser excluidos y derivados a centros de educación especial. Al mismo tiempo manifiestan lo difícil que fue el acceso del hijo a la escuela ordinaria, y los esfuerzos de cada una de ellas para que pueda permanecer en la misma.

Otro estudio realizado en el ámbito nacional, en varias comunidades autónomas, en colaboración de la Federación Española Síndrome de Down, es sobre las percepciones y actitudes que tienen los padres y madres con hijos con Síndrome de Down, referido a la atención a la diversidad y las medidas de inclusión educativa que reciben en los centros escolares. Benítez (2014) señala que los padres en general muestran actitudes positivas a la inclusión educativa de sus respectivos hijos pero que aun compartiendo los principios de inclusión no comparten el modo en el que se está realizando por la falta de recursos materiales y humanos. Esta falta de apoyo según los padres es un obstáculo para la implementación de la inclusión en los centros escolares.

Respecto a la voz de los alumnos con dificultades de aprendizaje

En las investigaciones sobre las personas con discapacidad, en concreto discapacidad intelectual, éstas han tenido muy poca participación a lo largo de la historia. Esta participación está aumentando, aunque con matices, como señalan Pallisera y Puyalto (2014):

Aunque existe un creciente número de experiencias de investigación inclusiva realizada conjuntamente con personas con discapacidad intelectual, éstas se han desarrollado mayoritariamente en el ámbito anglosajón. En nuestro país existen aún barreras que limitan significativamente el desarrollo de investigaciones inclusivas. (p. 94)

Destacables dos investigaciones en el que se trata la voz que tienen el alumnado con discapacidad intelectual en las investigaciones inclusivas.

Unas de las investigaciones describe las principales estrategias metodológicas empleadas en una investigación inclusiva, especialmente los cambios que se deben

introducir en una entrevista, a personas con discapacidad intelectual. A este respecto Haya, Rojas y Lázaro (2014) señalan:

Las decisiones metodológicas que presentamos emergen de una forma particular de mirar en investigación: todos nos comunicamos mejor cuando se tienen en cuenta diversidad de canales, lenguajes, soportes, nos formulan preguntas abiertas a veces, cerradas y directas otras o nos sentimos cómodos para solicitar que nos las repitan, por ejemplo. Las denominamos adaptaciones puesto que implican cambios respecto al modo tradicional, y más extendido, de investigar las distintas realidades vitales. Como afirma Gabriel, uno de los participantes, “la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento, se sabe expresar” (...). A este asunto, cabe añadir que una de las áreas de trabajo menos exploradas en los estudios sobre discapacidad tiene que ver, precisamente, con la reflexión sobre la propia metodología de investigación a la hora de atender a los aspectos vinculados con la equidad, la justicia social y la inclusión. (p.143)

En otro estudio llevado a cabo por Pallisera y Puyalto (2014), se constata la importancia de la disponibilidad de los investigadores para y con personas con discapacidad intelectual con el fin de establecer una colaboración recíproca para desarrollar estrategias conjuntas como: ofrecer apoyos, formación sobre investigación y creación de grupos de asesoramiento. Concluyen con la siguiente reflexión:

A pesar de las dificultades que conlleva la incorporación de personas con discapacidad en las investigaciones, esta práctica constituye para los propios investigadores una enorme oportunidad de construir investigaciones en las que las voces y las propias acciones de las personas con discapacidad son las protagonistas. Sus opiniones, experiencias, historia personal y narraciones nos aportan una oportunidad única para acceder a una comprensión de los temas que les afectan y para apoyarles en procesos de construcción compartida de conocimiento. (p. 94)

Respecto a la autoevaluación

“Favorecer una cultura de la autoevaluación, en suma, es favorecer una cultura inclusiva, en la medida que implique la exploración de nuevas vías para llevar los valores inclusivos a la práctica y a las políticas” (Figueroa y Muñoz, 2014, p.196).

Lakerveld y Caals (como se citó en Figueroa y Muñoz, 2014) plantean tres razones cruciales por las que se puede considerar que la autoevaluación tiene un papel crucial en el cambio y el desarrollo, particularmente en torno a la inclusión educativa: 1) La autoevaluación “empodera” al colectivo, 2) Crea un sentido de pertenencia y compromiso y 3) Hace posible el diálogo entre todas las partes implicadas en la enseñanza y el aprendizaje, visibilizando procesos, de manera de permitir una mayor coherencia entre lo que se necesita desde la perspectiva de los alumnos y lo que se ofrece por parte de los profesores.

Existen varias investigaciones sobre la autoevaluación de los centros educativos. Un estudio aborda la validación y utilización de un instrumento denominado ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Es una herramienta basada en la educación inclusiva cuya finalidad es el desarrollar una atención eficaz a la heterogeneidad del alumnado en los centros de educación Infantil, Primaria y Secundaria. El estudio se realizó en la región de Murcia y los resultados obtenidos según Arnaiz y Guirao (2015):

[...] confirman que el instrumento diseñado es válido y fiable para la autoevaluación de centros, siendo capaz de generar procesos de reflexión colegiada que alumbren planes de mejora que contribuyan a la creación de contextos educativos cada vez más inclusivos. (p.45)

Este mismo instrumento se ha utilizado en la Región de Murcia dirigido a cuatro centros de educación Infantil y Primaria para conocer sus fortalezas y debilidades. Algunos de los resultados obtenidos son los siguientes:

Cabe destacar como fortalezas presentes en los cuatro centros educativos aspectos de la práctica educativa referidos a: la planificación y organización de la enseñanza, el respeto a los estilos de aprendizaje del alumnado y la evaluación tolerante. Por el contrario las principales

barreras o debilidades existentes en el conjunto de los centros aluden siguiendo este orden a: la organización de la acción tutorial, el respeto a los ritmos y características individuales del alumnado, las relaciones centro-contexto social y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje. (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015, p. 119)

Este instrumento además de conocer los puntos débiles y fuertes de los colegios donde se ha llevado a cabo también ha generado una serie de beneficios:

- Impulsar procesos de reflexión-investigación-acción en el seno de la escuela promoviendo una evaluación interna.
- Promover el desarrollo profesional.
- Desarrollar un trabajo colaborativo uniendo fuerzas entre los llamados prácticos (docentes de las escuelas) y los teóricos (profesores de universidad)
- Conocer y saber utilizar algunos instrumentos disponibles para la autoevaluación de las prácticas educativas de los centros.
- Tender puentes hacia la innovación en la escuela. (Arnaiz, De Haro y Guirao, 2015, p. 118)

La Guía para la Inclusión es una herramienta realizada por Booth y Ainscow (2002). Esta guía, en ocasiones con adaptaciones, ha sido utilizada en diferentes entornos. Uno de ellos, en el ámbito internacional, concretamente en Santiago de Chile. Analiza el proceso de autoevaluación educativa utilizando la Guía para la Inclusión, teniendo cuenta las dimensiones referidas a culturas, políticas y prácticas. Figueroa y Muñoz (2014) indican:

Las principales conclusiones del trabajo tienen que ver con el enriquecimiento del proceso de autoevaluación a partir de la utilización del material, el que aporta, de acuerdo a los participantes, una visión reflexiva y transformadora, orientando la búsqueda de las barreras y recursos para la inclusión. En este sentido, la participación resulta fundamental en este proceso, transformándose en puente para lograr el empoderamiento local y, de este modo, guiar la trayectoria de la institución hacia una cultura escolar más abierta e inclusiva. (p.179)

Otra investigación, García (2015), expone la construcción y validación de un instrumento de autoevaluación, en el que se valora la cultura, la gestión y las prácticas inclusivas en la educación básica, teniendo como base la Guía para la inclusión (Booth y Ainscow, 2002). Este estudio es llevado a cabo en México, que se encuentra en un proceso de cambio de la educación basada en la integración hacia la educación basada en la inclusión. El estudio concluye que la herramienta es válida y que permite observar el momento en el que está el proceso de cambio y que es necesario para llevarlo a cabo.

La necesidad de profundizar en las claves de la función directiva en contextos de desventaja una zona escolar desfavorecida socioeducativamente, es abordado por un estudio, realizado por Iranzo, Tierno y Barrios (2014) con el propósito de “profundizar en la autoevaluación institucional como estrategia de diagnóstico para la toma de decisiones, así como en su capacidad de compartir recursos como zona escolar y de articular colaborativamente proyectos para hacer más inclusivos e interculturales los centros” (p.237).

En este estudio se destaca:

La inclusión educativa se considera inherente a la eficacia escolar y ésta directamente asociada a la calidad de los docentes y de la función directiva. La autoevaluación institucional aparece como un proceso central de la dirección escolar para la inclusión socioeducativa en contextos de desventaja. (Iranzo, Tierno y Barrios, 2014, p.229)

Arroja varias conclusiones:

[...] la función directiva desarrollada por esos equipos directivos ofrece la valoración de que, aunque la zona escolar tenga necesidades perentorias (evidenciadas en el absentismo y en bajos rendimientos escolares generalizados), sus equipos directivos son activos en la búsqueda de mecanismos de compensación sociocultural y encuentran fortalezas en el compromiso del profesorado, el clima relacional y los sistemas de apoyo internos y externos al aprendizaje. Eso debería contrarrestar imágenes estereotipadas y excesivamente negativas construidas acerca de zonas escolares como la descrita. Aun así, estarían

debilitando su eficacia défcits en procesos organizativos complejos como la justa comprensión de su rol en la inclusión educativa, la autoevaluación institucional para el establecimiento de líneas de dirección, la coordinación del profesorado y su acción tutorial con alumnos y familias, así como las relaciones interinstitucionales con los otros centros de la zona. (Iranzo, Tierno y Barrios, 2014, p.252)

Y se ofrecen una serie de orientaciones:

Por ello, especialmente, en centros educativos de contextos desfavorecidos, deberían generarse modelos de dirección que integran el liderazgo pedagógico, distribuido y contextualizado.

[...] Tanto la autoevaluación como el trabajo en red requieren, sobre todo inicialmente, un incremento de energía para establecer vínculos y tareas específicas. Esta inversión se amortiza felizmente si, una vez creados, la colaboración y la claridad de prioridades sustituyen a acciones menos integrales. En ese sentido, estamos de acuerdo con las autoras Dyson (2008), Sammons y Bakkum (2011) y Moreno (2013) en que los contextos socioeducativos de desventaja se precisa trabajar junto al entorno para procurar, por un lado, perspectivas amplias y no estereotipadas de análisis y comprensión que incluyan principios éticos sobre los derechos cívicos, la inclusión y la interculturalidad y, por otro, aproximaciones «multiagencias» a las necesidades educativas y sociales de las escuelas, así como mejoras «asumidas» desde la autonomía profesional de los docentes y desde el liderazgo de los proyectos de dirección de los centros. (Iranzo, Tierno y Barrios, 2014, p.254)

Utilización de las TIC en el aula

Las características propias de las TIC hacen que sea un recurso importante para poder trabajar la diversidad en la escuela.

Las TIC son respetuosas con la diversidad porque tienen la capacidad de adaptarse a las necesidades o demandas de cada persona, reduciendo las

diferencias, al facilitar el acceso al currículo o a la comunicación interpersonal a quienes más dificultades tienen para hacerlo. Consecuentemente, la escuela que utiliza recursos tecnológicos en sus aulas es más capaz de atender a todos sus estudiantes, independientemente de cuáles sean sus características particulares (Soto, 2013). (Viquez, 2014, p.7)

Un artículo realizado por Viquez (2014) recoge la experiencia acontecida en un Centro de Atención Integral Niños y Niñas Triunfadores, en Costa Rica; un centro educativo que da la bienvenida a todo el alumnado. Relata de manera específica el caso de un niño con autismo. En este centro se utilizan, con todos los estudiantes de educación infantil las TIC con el fin de realizar una educación inclusiva. El objetivo principal que intenta conseguir:

[...] al promover la alfabetización tecnológica en esta población (alumnos de educación infantil) apunta a una acertada implementación de la técnica del uso de las tecnologías para el aprendizaje como instrumento que permite la inclusión en la educación y por su puesto en una sociedad de la información que requiere cada vez más alternativas y propone cada día nuevos retos. (p.3)

Esta autora expone las ventajas que ofrece las TIC en el aula:

Desarrollar proyectos que incorporen la utilización de tecnologías de la información y la comunicación puede facilitar una mejora cualitativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, desarrollar capacidades y competencias, atender a la singularidad y a las necesidades individuales de cada alumno y potenciar motivaciones que den un carácter significativo a los aprendizajes. Las TIC permiten actuar como apoyo para ciertas dificultades específicas, potenciar el desarrollo cognitivo, posibilitar el logro de los objetivos pedagógicos y facilitar el acceso a mundos desconocidos para quienes sufren cierta exclusión social. [...] Así mismo, la apertura hacia la utilización de las TIC dentro del aula como una herramienta que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Viquez, 2014, pp. 13-14)

Una de las herramientas TIC son las redes sociales. Una investigación realizada por Fueyo, Braga y Fano (2015) indica:

La incorporación de las redes sociales al trabajo educativo es una tarea ineludible que debe ir acompañada necesariamente de un análisis social y político del papel que dichas redes tienen en relación con la ciudadanía, huyendo de seducciones idealizadas. Proponemos también aprovechar las posibilidades de las redes sociales para recrear planteamientos pedagógicos clásicos en tres ámbitos: el ámbito de la comunicación y el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y colaborativos; el de la producción de mensajes y contenidos por parte del alumnado, y el de la apertura de los procesos educativos al entorno social. (p.119)

En cuanto al primer ámbito el de Comunicación, cooperación y desarrollo de proyectos interdisciplinarios, estos autores nos plantean:

Una de las principales ventajas de las redes sociales reside en que podemos utilizar su gran potencialidad comunicativa desde un punto de vista didáctico para trabajar con distintas comunidades en entornos virtuales. En este sentido, el trabajo con redes sociales viene a reforzar tradiciones metodológicas clásicas en pedagogía desde la Escuela Nueva con clásicos como Freinet o metodologías cooperativas. Técnicas freinetianas como la correspondencia escolar, la imprenta o el diario escolar pueden ser hoy potenciadas y amplificadas en comunidades y audiencias mucho más amplias, incluso interculturales, desde las redes sociales (Torres, 2011). Estudios recientes sugieren que el potencial de las comunidades virtuales para que los jóvenes se relacionen de formas nuevas en los espacios escolares y extraescolares es prometedor, aunque sabemos muy poco sobre la forma en que dichas comunidades virtuales se constituyen, se desarrollan y funcionan, o hasta qué punto los educadores pueden facilitarlas (Stornaiuolo, Dizio y Hellmich, 2013). (Fueyo, Braga y Fano, 2015, p.123)

Referido al segundo ámbito: conocimiento compartido y creación de contenidos y mensajes propios por parte del alumnado.

El ideal pedagógico de la construcción de conocimiento compartido, de la participación de los estudiantes en el currículum escolar, puede cobrar en este entorno una nueva vida. El blogueo y el mediocasting (podcasting y videocasting) son actividades participativas por excelencia que pueden representar este ideal. Lankshear y Knobel (2008), siguiendo a Lessig, defienden que el remix digital es una forma contemporánea de escritura, la más utilizada por nuestros adolescentes, utilizando imágenes, sonidos y vídeos para expresar ideas. Sin embargo, la escuela solicita de los adolescentes producciones escolares basadas casi exclusivamente en el texto escrito. No podemos esperar que las escuelas hagan algo pedagógicamente nuevo con el aprendizaje i-model (aprendizaje ubicuo y en red) si no superamos hábitos y prácticas de proceder históricamente asentadas en nuestra cultura curricular. Quizás la primera que haya que superar es la relación que la escuela ha mantenido históricamente con la información o el conocimiento. Las escuelas han actuado en gran medida como consumidoras de conocimiento (de libros de texto u otras fuentes de información). Sin embargo, las escuelas no están acostumbradas a producir conocimientos y, mucho menos, a poner a las personas en formación en la situación de crear sus propios contenidos y mensajes en los nuevos entornos digitales (Fueyo y Fernández, 2013). (Fueyo, Braga y Fano, 2015, p.123-124)

En el tercer ámbito, apertura de los espacios educativos al entorno y conexión del currículum con la cultura popular:

El trabajo con redes sociales se sitúa en línea con otro viejo ideal pedagógico: la conexión con las vivencias de nuestros estudiantes, con la vida cotidiana, con los problemas sociales que viven, en definitiva con el entorno. Establecer vínculos entre el currículum formal y el cultural, entre la cultura académica y la popular, es necesario en una escuela cada vez más alejada de los intereses, saberes, formas de aprender y de comunicarse de nuestros jóvenes.[...] Si el aprendizaje formal se traslada fuera del aula, a los ambientes que frecuentan los aprendices, tanto reales como virtuales, se establecerán conexiones ricas entre recursos y

personas (Lankshear y Knobel, 2008). (Fueyo, Braga y Fano, 2015, p.124)

En cuanto al origen y naturaleza de las redes sociales:

El trabajo con redes sociales en las aulas permitiría poner en práctica una forma de crítica ideológica coherente con el ideal pedagógico clásico de formación de una ciudadanía crítica. [...] Pese a que las redes sociales tienen un papel fundamental en relación con el poder económico y social, ésta es una cuestión escasamente analizada en los ámbitos pedagógicos y del activismo social en general. Las redes sociales no nacen como herramientas para potenciar la educación, la comunicación o el libre derecho de acceso a la información. (Fueyo, Braga y Fano, 2015, p.124)

Por lo que es necesario un análisis sociopolítico:

Cuando manejamos las redes sin ese análisis crítico previo estamos moviéndonos en la punta del iceberg de un fenómeno global que no es fácilmente comprensible, ni tan positivo en términos generales como a simple vista pudiera parecer. (Fueyo, Braga y Fano, 2015, p.126-127)

Otro artículo que aborda las redes sociales y su importancia como recurso educativo es el publicado por Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara (2015). Se estudia la posibilidad de implementar nuevos recursos de aprendizaje, aumentar el nivel de conectividad de los participantes y el fomento de comunidades de aprendizaje. Se recogen diversas posibilidades que las redes sociales ofrecen para ser incorporadas a la formación y a las instituciones educativas:

- Nos permiten crear un entorno tecnológico de comunicación multimedia, donde se podrán ubicar diferentes recursos tecnológicos y objetos de aprendizaje como clips de vídeo, podcast de audio, direcciones Web, materiales multimedia o conexiones a otras redes. Ello permitirá a los participantes disponer de un intercambio amplio de información en diferentes tipos de soportes y sistemas simbólicos, facilitando el acercamiento de los sujetos a

la información según sus preferencias, habilidades cognitivas e inteligencias múltiples (Duffy, 2011; Llorens y Capdeferro, 2011).

- Son entornos altamente motivadores para los estudiantes (Boschman, 2008; Cabero y Marín, 2013), facilitando su socialización (Cachia, 2008).
- Constituyen un multientorno de comunicación, los estudiantes pueden comunicarse en el gran grupo, o en subgrupos creados por el profesor o por los propios estudiantes para realizar tareas específicas, o en entornos personales de los propios estudiantes. Estas posibilidades le facilitan al profesor la creación de grupos enfocados a tareas de aprendizaje específicas (Koper, 2009).
- Ahorro de tiempo y esfuerzo para el profesor en la distribución y gestión masiva de información (ONTSI, 2011; Roig, 2011).
- Son entornos dinámicos e interactivos favoreciendo el intercambio rápido de información. En algunas de ellas limitando el número de caracteres que el sujeto puede escribir y la posibilidad, si la estructura de la red lo permite, que todos los participantes se conviertan en constructores de significados colectivos, favoreciéndose de esta forma el desarrollo de una inteligencia colectiva.
- Permite que el profesor pueda tener información adicional de los estudiantes, mediante el análisis de sus perfiles (Roig, 2011).
- Facilitan la comunicación independientemente del espacio y del tiempo, favoreciendo la deslocalización del conocimiento, destacándose la movilidad virtual de profesores y estudiantes para participar con actores diferentes a los de su espacio académico. Esto favorece la creación de escenarios multiculturales (Martínez, 2010), ofreciendo grandes oportunidades de enriquecimiento social e intelectual, pero respecto a los cuales se establece la necesidad de formación para comprender y respetar los puntos de vista del otro.
- Facilitan que los estudiantes se conviertan en actores significativos de su aprendizaje, pudiendo decidir su nivel de participación e implicación en la red.

- Permiten la revisión de las aportaciones y comentarios de los participantes, favoreciendo la revisión del proceso seguido para la construcción del conocimiento. Esto supone que el docente deba desempeñar nuevos roles, como el de gestor de conocimiento que debe facilitar el avance de los grupos y la participación de todos los miembros que lo conforman.
- Son de utilidad para la generación de contenidos y su revisión. (pp.256-257)

La incorporación de las redes sociales a la enseñanza plantean una serie de dificultades y limitaciones, que se deben tener en cuenta. Entre ellas se señalan:

- Uno de los problemas, sobre todo en las redes abiertas, es el de asumir los riesgos de privacidad y de utilización de elementos de la identidad digital de la persona (Fogel y Nehmad, 2009).
- Otra de las limitaciones es su utilización por la novedad del medio y por el imaginario que se ha creado respecto a las mismas, al pensar que si los adolescentes ya las utilizan en su vida cotidiana se debe realizar una incorporación directa al aula (Duffy, 2011), pues es una tecnología que dominan y respecto a la cual solamente habrá que hacer una traslación directa al entorno formativo. Como se sabe, las actitudes de facilidad que puede connotar un medio algunas veces repercute de forma negativa en su incorporación y utilización educativa. Señalaremos que todavía no se tiene mucha experiencia y es un territorio nuevo. Para Duffy (2011) su utilización debe ser justificada por los profesores a los estudiantes, para que perciban que es no es una mera traslación, sino crear con ellas una nueva escenografía para la comunicación entre los participantes en el acto instruccional.
- Otro de los problemas que el docente puede encontrarse es la falta de cultura de colaboración, que algunas veces presentan los estudiantes (Cabero-Almenara y Marín-Díaz, 2013, 2014).
- No se debe olvidar que no todas las personas tienen el mismo comportamiento en las redes sociales, y que se encuentran

diferentes tipos de usuarios que van desde los que participan y son seguidores del proceso educativo, los que constantemente están llamando la atención, hasta los considerados como “mirones” y con una participación mínima, o nula (OFCOM, 2008; Rozen, Askalani y Seen, 2012). También se encuentran aquellos que muestran actitudes de rechazo hacia las mismas por diferentes motivos: falta de confianza en la seguridad de las redes, falta de formación y experiencia, o simplemente rechazo intelectual a la participación en las redes por percibirlas como intelectualmente pobres y una pérdida de tiempo (Cabero-Almenara, 2013; OFCOM, 2008).

- Para finalizar, se podría hacer referencia a la falta de formación de los estudiantes para participar en experiencias de este tipo, y la tendencia a desviarse hacia los aspectos lúdicos de la red social, olvidando la finalidad educativa para la que ha sido creada o puesta en funcionamiento por el docente (Roig, 2011). (Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara, 2015, p.257-258)

Estos autores, Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara (2015) indican las ventajas de las redes sociales, así como la necesidad de elaborar planes de formación y la necesidad de futuras investigaciones para conocer el impacto de las redes sociales en el rendimiento académico y el modo de incorporarlas a la escuela.

[...] las redes sociales facilitan y potencian la comunicación e interacción entre los participantes, contribuyendo a la construcción colectiva del conocimiento, a través de procesos de aprendizaje activos y colaborativos. Procesos que pueden desembocar en la adquisición de competencias y estrategias cognitivas de alto nivel, dado que suponen poner emplear habilidades de localización de información, análisis, síntesis, discriminación, evaluación, construcción del mensaje y metaevaluación, por lo que estaríamos hablando de estrategias metacognitivas. [...]De ahí la necesidades de establecer planes de formación para su incorporación, para eliminar falsas creencias, como por ejemplo que su simple utilización puede apoyar una enseñanza constructivista, cuando en realidad ello va a depender de la estrategia

metodológica que el docente aplique sobre las mismas (Güzin y Koçak, 2011; Taya y Allenb, 2011). Esta exposición nos lleva a reforzar la necesidad de efectuar investigaciones que se centren, no en las percepciones de, o la frecuencia de utilización, sino más bien en su relación con el rendimiento académico y en la búsqueda de estrategias de incorporación a la práctica educativa. (p.265)

En un artículo realizado por Cabero y Fernández (2014) se analizan las posibilidades que las TIC pueden aportar a la Educación Inclusiva, desde cuatro grandes perspectivas: hacia el diseño universal en las TIC, aminorar la brecha digital, las TIC para favorecer la atención personalizada y el uso de las TIC para la inclusión de diferentes colectivos. En esta publicación se indica los factores que pueden favorecer la incorporación de las TIC a la Educación Inclusiva:

- El establecer claras políticas de uso y de incorporación de las TIC para la Educación Inclusiva desde la administración.
- Claro apoyo por parte de los equipos directivos de las instituciones educativas para su incorporación.
- La presencia de TIC en el aula de manera que favorezcan la “invisibilidad” de las TIC. Y la existencia de equipos que favorezcan su adaptación a las características de los alumnos.
- Políticas claras de formación y apoyo al profesorado para la incorporación de las TIC para la Educación Inclusiva.
- La organización de políticas de transferencia de buenas prácticas, y del trabajo colaborativo entre profesores.
- La incorporación de asignaturas en los planes de formación inicial de los docentes que favorezcan la incorporación de las TIC para una Educación Inclusiva.
- Y la potenciación de la investigación para la búsqueda de nuevas propuestas de diseño de los medios y de búsqueda de estrategias y metodologías de enseñanza, para los sujetos con determinadas características. (p.41-42)

Una publicación de Paredes, Guitert y Rubia (2015) recogen estudios sobre el uso que el profesorado hace de los recursos TIC:

En algunos estudios se observa que el profesorado utiliza mayoritariamente la tecnología para: (1) explicar con la pizarra digital; (2) hacer ejercicios en línea; (3) usar el procesador de textos; y (4) buscar información en Internet (Area, Sanabria y Vega, 2013). En otros estudios (Alonso, Bosco, Corti y Rivera, 2014) se observa que en centros innovadores los recursos más utilizados son: (1) los navegadores para la búsqueda de información y el uso de diferentes herramientas para la resolución de ejercicios; (2) las herramientas para el trabajo colaborativo como las que proporciona Google; (3) la PDI o proyector para la presentación de información por parte del docente (vídeos, presentaciones multimedia de soporte a la explicación, libros digitales...); (4) las plataformas virtuales para gestionar la entrega de trabajos; (5) las herramientas que permiten la comunicación con el docente, desde el correo electrónico hasta el chat pasando por las plataformas virtuales; (6) los procesadores de texto para tomar apuntes por parte del alumnado; (7) el software de programación para las actividades de robótica; y (8) las plataformas y herramientas para el desarrollo de actividades vinculadas con el contenido de clase (actividades didácticas, planes digitales de trabajo, libros digitales, juegos, debates virtuales y portafolios). Las tendencias que apoyan las políticas públicas en la enseñanza regular son (Area y otros, 2014): la desaparición del libro de texto impreso en favor del libro digital, el equipamiento generalizado con portátiles, ordenadores de sobremesa, tablets y otros dispositivos de mlearning, portales con recursos por materias y gestores de contenidos. (pp.102-103)

Esta utilización de las TIC en el aula, no es habitual, como así lo indican Paredes, Guitert y Rubia (2015):

A pesar de ser España uno de los países europeos con mayor penetración de ordenadores y otros dispositivos por niño en sus aulas (Fundación Telefónica, 2015), diversos estudios (Paredes, 2012; Sancho y Alonso,

2012) indican una presencia testimonial y aislada de las TIC en las actividades que se desarrollan en las escuelas e institutos. (p.102)

Estos autores indican las condiciones que favorecen el uso de las TIC para mejorar la enseñanza:

[...] En diversas investigaciones (Sancho y Alonso, 2012; Alonso, Guitert y Romeu, 2014) se ha podido apreciar que hay una serie de condiciones que favorecen que el uso y aplicación de las TIC mejoran los procesos educativos tales como: (1) el papel proactivo de la dirección y la cultura del centro, (2) el fácil acceso a los recursos y las facilidades tecnológicas; (3) la permanencia del profesorado innovador en los centros; d) el papel de las familias, (4) disponer de tiempo, (5) el reconocimiento de la innovación, (6) romper con los espacios y tiempos curriculares (7) replantear las metodologías y los modelos de evaluación de los estudiantes y (8) la formación permanente del profesorado. (Paredes, Guitert y Rubia, 2015, pp.102-103)

El objetivo del artículo de Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, (2014) es aportar una nueva aproximación al concepto de educación personalizada en la sociedad actual y la contribución de las TIC al respecto:

Educación Personalizada supone una concepción muy amplia y aplicable a diversos sistemas y metodologías y su alcance supera el hecho de conseguir objetivos marcados en un currículo que –si bien son necesarios-, deben contribuir a la formación de todos y cada uno de los aspectos que conforman el ser personal de cada estudiante.

La personalización de la educación sí es atender a las necesidades personales de cada alumno; pero no sólo es eso, sobre todo, es concebir al estudiante en su dignidad y desde allí, planificar, ejecutar, guiar, orientar, evaluar... el proceso de enseñanza aprendizaje de modo que ocurra un verdadero aprendizaje que será único para cada uno.

Las TIC pueden contribuir a la personalización en tanto que facilitan la configuración de los procesos para ajustarse a las necesidades de cada alumno. Pero el que un programa educativo se ajuste a las necesidades

individuales no es la seña de identidad más importante en la personalización de los procesos educativos. En este sentido, el trabajo de Guerra (2013) señala que trabajar con ordenadores permite a los estudiantes entenderlos como un medio para conseguir un fin, permite descubrirse a uno mismo como inteligente y como un ser que ejerce su libertad para resolver problemas; y mucho más importante, las TIC “colaboran con la educación personalizada y facilitan la educación en valores” (Guerra, 2013, 103) trascendentes. (p. 146)

En cuanto a la utilización de las TIC existen dos tendencias contrapuestas:

- A pesar de todos los avances conseguidos desde el punto de vista tecnológico, que hacen posible, por un lado, que la educación se abra a la realidad que la rodea, permitiendo un aprendizaje participativo, colaborativo, en comunidad, que atienda a las necesidades sociales, y, por otro, que la educación se ajuste a las necesidades y características individuales de cada persona, en la actualidad siguen dándose formas de abordar la educación tradicionales en las que nada de esto ocurre y en las que las tecnologías son utilizadas simplemente como recurso para apoyar las explicaciones del profesor (Fundación Telefónica, 2012) [...]
- [...] cada vez más están surgiendo movimientos que apuestan por la conectividad y por el aprendizaje en comunidad para construir conocimiento. Estos nuevos modelos que se están introduciendo con fuerza en los centros educativos más innovadores entienden la figura docente como la responsable de diseñar los entornos que favorezcan el aprendizaje y aprovechan la tecnología como mediadora en la construcción del conocimiento y la interacción social (Fundación Telefónica, 2012). (Calderero, Aguirre, Castellanos, Peris y Perochena, 2014. p. 142)

Para finalizar este apartado sobre la utilización de las TIC en el aula, indico una reflexión de Cabero y Fernández (2014):

No debe haber la menor duda que los proyectos TIC orientados a colectivos vulnerables, representan una excelente alternativa educativa para alcanzar su inclusión en la sociedad del conocimiento, ya que van a permitir la creación de ambientes enriquecidos de aprendizaje, que puedan paliar los déficits social, económico, escolar y cultural en los que se desenvuelva el sujeto, todo ello propiciando la equidad en el acceso a la calidad del aprendizaje y el favorecimiento que las personas puedan acceder a conocimientos no ubicados en su entorno inmediato.(p.39)

Estudios educativos de ámbito comunitario

En los últimos años la complejidad de las problemáticas sociales y la falta de recursos en comunidades desfavorecidas ha dado lugar a casos de buenas prácticas colaborativas entre diferentes organizaciones socioeducativas. Estos proyectos educativos de ámbito comunitario son conocidos en nuestro territorio como Redes Socioeducativas (RS), donde las escuelas y los agentes educativos y sociales de la comunidad colaboran en la construcción de una estrategia o proyecto compartido entorno a objetivos educativos comunes. Las RS han alcanzado una presencia notoria a nivel internacional obteniendo resultados educativos significativos (Miller, Díaz-Gibson, Miller-Balslev y Scanlan, 2012; Carpenter et al, 2010; Tough, 2008; Ubieto, 2012). (Díaz-Gibson, Cívís, Carrillo y Cortada, 2015, p.62)

Un nuevo modelo socioducativo está eclosionando a raíz de múltiples iniciativas que surgen de la colaboración de diversos agentes. Aparece el concepto de trabajo en red, así lo indican varios autores:

El concepto red -como sistema de conexiones- se ha extendido y popularizado a partir del crecimiento de la informática e internet. Como metáfora, también explica nuevas formas de organizar la relación entre personas e instituciones capaces de superar ciertas barreras espacio-temporales (Edelenbos y Klijn, 2007; Saz, 2007), adquiriendo

significados de mayor amplitud cuando plantea alternativas a la gobernanza de los sistemas de bienestar o de la acción educativa, social y cultural (Subirats y Albaigés, 2006; Miller, Díaz-Gibson, Miller-Baslev y Scalán, 2012). (Civís y Longás, 2015, p. 213)

Si partimos de un primer concepto genérico que define red como una estructura (organización) formada por diferentes nodos conectados entre sí, podemos definir las redes socioeducativas locales (RS) como un modelo de organización alternativo a los tradicionales organigramas jerárquicos, con capacidad para integrar instituciones y actores con responsabilidad educativa en un plano de corresponsabilidad, unidos por el interés común, primero para compartir el análisis de las necesidades y los proyectos de un territorio o comunidad, y segundo para coordinar la acción socioeducativa de un modo integral y coherente (Longás, Civís y Riera, 2008, p.306). Se trata de estructuras que promueven la conexión de los distintos agentes socioeducativos para favorecer el intercambio de información, la coordinación y la toma de decisiones entre sus miembros en relación a los objetivos comunes. Y, en la medida que son explícitas y responden a ciertos grados de formalización, son formas consistentes de organizar la colaboración en la acción socioeducativa a partir de la interdisciplinariedad e interinstitucionalidad. (Civís y Longás, 2015, p. 219)

Las RS se han convertido en estrategias efectivas para optimizar los recursos de la comunidad, impactando así en la mejora educativa escolar y comunitaria (Carpenter et al., 2010; Renée&McAllister, 2011). (Díaz-Gibson, Civís, Carrillo y Cortada, 2015, p. 64)

En el mundo educativo y del trabajo social se ha podido constatar en la última década la expansión del concepto y su eclosión en numerosas experiencias de trabajo en red a nivel internacional y nacional:

Tabla 4. *Proyectos socioeducativos comunitarios y/o en red internacionales y nacionales.*

| Proyectos | Propósito |
|---|--|
| Zones d'Éducation Prioritaire (Francia) | Planes destinados a fortalecer las relaciones familia-escuela y abrir la escuela a la comunidad trabajando conjuntamente en las actividades fuera del horario escolar. Se implementan en zonas especialmente carenciadas. |
| Education Action Zones (Reino Unido) | Planes orientados a coordinar el trabajo conjunto entre familias, escuela y territorio, dando respuesta a necesidades concretas de la comunidad (absentismo, inserción laboral...). Se dirigen a las zonas más carenciadas. |
| Extended Schools (Reino Unido) | Dirigidas al éxito escolar, se trata de escuelas que asumen la imposibilidad de realizar el trabajo en solitario y buscan la complicidad de distintos servicios de la comunidad para dar continuidad al trabajo escolar una vez finalizado el horario lectivo. |
| Kvarter-løft (Dinamarca) | Programa de renovación urbana para mejorar la calidad de vida de los barrios más deprimidos a través de proyectos de desarrollo comunitario en base a la cooperación público-privada |
| Harlem Children's Zone (EEUU) | Experiencia dirigida a reducir el <i>achievement gap</i> que se da entre blancos y negros en este barrio de Nueva York. Provee de servicios sociales, de salud y educativos de un modo integrado. Cuenta con programas de parentalidad, de tiempo libre, de refuerzo escolar, etc. |
| Promise Neighborhoods | Programa de alcance nacional que replica la experiencia |

| | |
|---|--|
| (EEUU) | de la Harlem Children's Zone. |
| Planes Educativos de Entorno (Cataluña) | Planes dirigidos a articular las propuestas educativas dentro y fuera de la escuela para mejorar el éxito escolar y la inclusión social y educativa. |
| Proyectos Educativos de Ciudad (Cataluña) | Planes estratégicos de educación para transformar la ciudad en un modelo de ciudad educadora. |
| Redes Educativas Locales (Cataluña) | Redes que articulan entidades y agentes del territorio en base a objetivos socioeducativos compartidos (transición escuela trabajo, éxito escolar). |

Nota Fuente: Adaptación y ampliación a partir de Miller, Díaz-Gibson, Miller-Baslev y Scalan (como se citó en Civís y Longás, 2015, pp. 216-217).

Se recogen varios artículos sobre modelos socioeducativos. Un estudio es el realizado por Díaz-Gibson, Civís, Carrillo y Cortada (2015), que profundiza en el liderazgo de estrategias colaborativas en el ámbito escolar y educativo para gobernar de forma exitosa proyectos socioeducativos de ámbito comunitario. En esta publicación indican:

[...] la optimización de los recursos de la comunidad y la mejora del impacto educativo pasan por el liderazgo y el gobierno adecuado de este tipo de iniciativas colaborativas. Así, las prioridades de los líderes se centran en la generación de confianza entre participantes, la conexión cualitativa de los profesionales y el fomento de la discusión y el consenso. Además, se destaca la necesidad de adoptar un modelo de gobernanza colaborativa adaptada a la realidad de la estrategia iniciada, que conjugue criterios de representatividad y operatividad al mismo tiempo.

[...] Los resultados obtenidos muestran como la visión de la figura del líder o líderes va más allá de las propias fronteras escolares, proyectando una apertura organizacional hacia la generación de nuevos procesos de relación creativa con su entorno que buscan mejorar su impacto educativo. (pp. 79-80)

Un estudio realizado por Calas (2015) profundiza en la intervención social comunitaria para la población inmigrante con el fin de conseguir una inclusión social. Referido al ámbito educativo indica:

[...] hemos comprobado como las iniciativas educativas, surgidas desde un análisis de las necesidades comunitarias mejoran la integración y relación entre la participación en cursos comunitaria se ha comprobado el éxito del dialogo compartido entre los diferentes agentes implicados: familias, docentes, alumnos, entidades y otros, como el conocimiento compartido, planificación y participación conjunta mejora la implicación, los resultados educativos y por ende la cohesión social de la comunidad (Luengo, 2006; Flecha, 2008; Aubert, A. y Flecha, 2009). (pp. 3-4)

Otro artículo es el publicado por Civís y Longás (2015) en el que reflexiona sobre el trabajo socioeducativo, habiendo una interacción entre las instituciones sociales y educativas. Definen y dan sentido al concepto de red socioeducativa, situando la escuela como aspecto nuclear. Se describen instituciones sociales y educativas en Cataluña. Estos autores concluyen:

Seguramente la emergencia de experiencias de trabajo en red indica la búsqueda de respuestas a los retos socioeducativos que plantea una realidad social compleja, diversa y cambiante (Morin, 2004; Castells, 2004; Bauman, 2007). Una realidad que desborda la estructura de servicios a las personas creada en los estados del bienestar y que requiere prácticas organizativas y profesionales diferentes a las aplicadas hasta la fecha (Waissbluth, 2008). Concretamente, en el sector socioeducativo constatamos cómo el modo con el que se ha venido operando no es suficiente o incluso no es válido. (p. 217)

Respecto a experiencias inclusivas

Existen varias publicaciones referidas a estudios realizados sobre experiencias que se han llevado a cabo en el ámbito de la educación inclusiva. Algunas de ellas referidas a actuaciones de éxito o a diversos movimientos afines.

Una investigación llevada a cabo por Amaro (2014) sobre los beneficios de un colegio de Granada, al convertirse en una comunidad de aprendizaje, arroja los siguientes resultados:

El alumno/a acude al aula sabiendo que va a ayudar al compañero y que el trabajo de todos es importante. Las decisiones que se toman son consensuadas por todos los miembros del equipo y nada se impone por norma, son todas decisiones democráticas. El trabajo se realiza en grupo y todos los miembros participan en el proceso de aprendizaje del otro. El aula se convierte en una situación de estimulación [...] El profesorado del colegio ha llevado a cabo un proceso de revisión de sus estrategias de enseñanza aprendizaje en el aula al comprobar que sus alumnos no utilizaban todas sus capacidades y la motivación en el aula era escasa. De ahí el Trabajo por proyectos de investigación [...] Durante el tiempo transcurrido desde que el proyecto está en marcha el Colegio ha cambiado, reestructurado y revolucionado su forma de actuar y de entender su Proyecto Educativo. Empezando por el equipo de Educación Infantil y pasando por los diferentes ciclos de Educación Primaria, los maestros y maestras se han preocupado por cambiar sus tácticas, procesos y metodologías de enseñanza y están satisfechos con los resultados que actualmente están obteniendo en su alumnado [...] El cambio de estrategias, de procesos, de actividades y de proyección del currículum, el trabajo por proyectos, en equipo, respetando la diversidad y aprendiendo de ella está viendo su fruto. (pp. 655-657)

Aparecen varias publicaciones referidas a la investigación sobre las diferentes prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el aula. Varias de ellas referidas a la organización del aula a través de los GI desde el modelo inclusivo.

Asegurar los actos dialógicos y mantener altas las expectativas de todo el alumno parece ser la clave para el buen funcionamiento de los GI. Muntaner, Pinya y De la Iglesia (2015) así lo indican:

Como presenta Elboj y Niemelä (2013, p.177) el punto clave el aprendizaje en los grupos de interacciones que se producen y que es la implantación de formas dialógicas de organización de aula lo que genera una mejora de los resultados. Con el aval de estos estudios podemos afirmar que es necesario reconducir el análisis de los GI y centrarlo en cómo aseguramos actos dialógicos entre el alumnado y los adultos presentes y en cómo mantenemos altas expectativas hacia el alumnado, especialmente al hablar de aquellos alumnos más vulnerables, puesto que el mero hecho de organizar el aula en grupos reducidos heterogéneos no asegura el aprendizaje de todo el alumnado.

Dichos resultados nos llevan a afirmar que trabajar en GI aumenta la participación y aprendizaje de todos siempre y cuando se asegure que los adultos mantienen altas expectativas y que se sustituyen los actos de poder por actos dialógicos, que realmente fomenten el conflicto cognitivo, para poder aprender significativamente y propiciar un clima de cooperación y ayuda mutua; variables identificadas como esenciales para las prácticas inclusivas en el contexto de los GI. (p. 150)

En esta línea aparecen otros estudios, como el llevado a cabo por Castro, Gómez y Macazaga, (2014) en el que indican que los GI aunque están cada vez más presentes en más escuelas y áreas, no existen demasiadas experiencias en el área de EF. Exponen que el aprendizaje dialógico y GI son las claves en la organización del aula en la escuela inclusiva. Estos dos principios son analizados en el área de EF, en varias comunidades de aprendizaje del País Vasco y Cataluña. Se dan unas claves para orientar el trabajo de EF hacia los dos principios mencionados:

- Crear contextos en los que el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar y aprender el principio de dialogo igualitario [...] Por esta razón, consideramos que una de las claves de futuro consiste en que el profesorado de Educación Física, por un lado, propicie

situaciones en las que dialogar con el alumnado, y por otro, que se responsabilice del verificar sistemáticamente las actitudes desde las que procede a dialogar, preguntar y dejar decidir al alumnado.

- Establecer estrategias de enseñanza-aprendizaje orientadas a la dimensión instrumental del aprendizaje, con el propósito de capacitarles para responder a las demandas que se les van a plantear en la sociedad de la información [...] Consideramos, en este sentido, que otra de las claves de futuro consiste en proporcionar escenarios que estimulen la inteligencia cultural, que engloba la académica y la práctica, y que al mismo tiempo respeten escrupulosamente la igualdad de las diferencias.
- Utilizar estrategias de actuación inclusivas en las que el alumnado tenga la oportunidad de vivenciar el principio de solidaridad [...] En esta línea, y en la búsqueda de claves de actuación inclusiva, profesorado, voluntariado y familiares apuntan a la necesidad de dar mayor presencia a las actividades cooperativas en el currículum de educación física y de evitar situaciones de marginación cuando se utilicen actividades competitivas.
- [...] el profesorado destaca la eficacia de los grupos, al rentabilizar el tiempo y permitir llevar a cabo más actividades de enseñanza y aprendizaje, con todo el alumnado y en menos tiempo (Rodríguez, 2012).
- [...] Cuando los niños y las niñas están activos y concentrados en una actividad, se lo están pasando bien y además están aprendiendo junto con sus compañeros, unos ayudando a otros, es difícil que aparezcan conflictos. La propia dinámica de los grupos interactivos, por tanto, los previene. (Castro, Gómez y Macazaga, 2014, p.178)

En otra área curricular diferente al anterior, en este caso música cito una publicación, Azorín y Arnaiz (2015) que nos relata la experiencia de un niño con síndrome de Aspergen, que acude a un colegio de la región de Murcia. Este alumno no quiere ser separado de su grupo-clase e insiste en asistir a las clases de música con sus compañeros/as. La maestra de música, de acuerdo con este interés, planifica una

programación inclusiva para que pueda participar en el desarrollo de las clases, como uno más. Esta propuesta didáctica es implementada y evaluada con éxito, potenciando nuevos canales de comunicación entre el alumno con síndrome de Aspergen y el resto de sus compañeros y compañeras.

Otra actuación de éxito es la tutoría entre iguales. En una investigación realizada por Durán y Valdebenito (2014) se estudia el impacto sobre la comprensión y fluidez lectora de un programa de tutoría entre iguales con alumnos de centros de educación primaria de España, algunos de ellos con dificultades en comprensión lectora. Estos autores concluyen:

Parece que los resultados indican que los alumnos con dificultades pueden verse beneficiados –tanto en el papel de tutorado como de tutor– ofreciendo y recibiendo ayuda pedagógica a su compañero. Quizá debería hacerse énfasis en el ajuste y acompañamiento del profesor antes de la actividad a los tutores, para promover mecanismos de mediación ricos y ajustados a las necesidades de los pares; regular y monitorizar el propio aprendizaje y el de su compañero; y, cumplir con la preparación del material de trabajo. Se afirma, una vez más, que la tutoría entre iguales es una metodología que da respuesta a la diversidad (Topping, 2005), reconociéndola y sacando provecho pedagógico de ella, y fomentando las prácticas inclusivas en el aula. (p.157)

Existen diversas experiencias afines a la educación inclusiva como el aprendizaje-servicio, los Grupos de Ayuda Mutua y el programa Educar sin Excluir. Desarrollo cada una de ellas.

Referidos al aprendizaje servicio (en adelante a-s). Martínez (2014) lo define así: “El aprendizaje servicio puede entenderse como una intervención socioeducativa relacionada con la educación inclusiva, y como una contribución a crear una sociedad más cohesionada y justa” (p.183).

Para conocer un poco más este movimiento Martínez (2014) nos indica:

Durante las últimas décadas se ha ido desarrollando, en diferentes países, esta propuesta educativa innovadora. Bajo distintas denominaciones

como Service-Learning, Aprendizaje en Servicio, Aprendizaje-Servicio y Aprendizaje y Servicio Solidario entre otras (CLAYSS, 2010), y partiendo de elementos pedagógicos tan conocidos como son la adquisición de aprendizajes y el servicio voluntario a la comunidad, incorpora la originalidad y la potencia de fundir en una misma propuesta de intervención una doble intencionalidad, pedagógica y solidaria. (p.187)

Existen principios que son compartidos por la educación inclusiva y el a-s. Estos pueden ser:

Desarrollado convenientemente, el a-s puede favorecer en las escuelas y aulas ordinarias que se lleven a cabo los cambios sustantivos reclamados acordes con la idea y las aspiraciones de la educación inclusiva, contando con la colaboración del resto de agentes socioeducativos. Porque aprender para saber y no solo para aprobar; persistir en el empeño de superar las dificultades cuando surgen en el trayecto escolar; tomar conciencia práctica y vivida de que lo que se estudia y aprende tiene que tener sentido para la propia vida y para mejorar, por modestamente que ello sea, la calidad de vida de otras personas concretas; son aspiraciones comunes de la educación inclusiva y del a-s.

Por todo ello, consideramos que la filosofía y las propuestas del a-s, debidamente integradas con los valores y los propósitos de la inclusión escolares y social, puede ser una excelente contribución a superar concepciones y prácticas basadas en el déficit de las personas más vulnerables, haciendo posible el cambio necesario hacia otras miradas y formas de intervención poderosas para derribar las barreras que impiden la plena inclusión, escolar y social, de todo el alumnado sin excepción. (Martínez, 2014, p.203)

Otro estudio sobre a-s es el realizado en una escuela infantil de Cádiz. García y Benítez, (2014) indican que esta investigación tiene dos grandes objetivos: contribuir a que esa escuela dejara de estar excluida, dando difusión a su proyecto educativo y otro proporcionar al alumnado participante (alumnos de Grado de Educación Infantil de la Universidad de Cádiz) una experiencia de enseñanza-aprendizaje inclusiva.

Otra investigación recogida es el estudio de un modelo de apoyo colaborativo inclusivo, los Grupos de Apoyo Mutuo (en adelante GAM), en dos centros educativos de la provincia de Cádiz. Los GAM según Katz (como se citó en Roca, 1998) son “grupos pequeños y voluntarios estructurados para la ayuda mutua y la consecución de un propósito específico. Estos grupos están integrado habitualmente por iguales que se reúnen para ayudarse mutuamente en la satisfacción de una necesidad común” (pp.253-254). O Como señalan Parrilla y Daniels; Parrilla y Gallego (como se citó en García, Gallego y Cotrina, 2014) estos grupos se conforman como estructuras organizativas y funcionales de apoyo para dar respuesta a la diversidad de necesidades de alumnado y profesorado.

En este estudio realizado por García, Gallego y Cotrina, (2014) señalan:

Lo más novedoso e innovador de nuestra investigación es que hemos hecho extensivo el modelo de “grupos de apoyo entre el profesorado” a otros colectivos, en concreto familias y estudiantes, ello supone la constitución de pequeños grupos de iguales (profesores, padres/madres y alumnos) de un mismo centro donde se trata de trabajar colaborativamente sobre problemas planteados por sus propios colegas.
(p. 48)

Educar Sin Excluir es una experiencia de educación inclusiva que se llevó a cabo en el estado de Tlaxcala, México, orientado en principio para alumnado con bajo rendimiento. Algunos de los resultados de este programa fueron:

[...] los alumnos descubrieron sus capacidades no a través de evaluaciones que por lo general les causa tensión sino a través de la propia dinámica de aprendizaje.

Al ser uno de los propósitos del curso llevar a cabo sesiones dinámicas, los alumnos descubrieron formas divertidas de aprender y de llevar a cabo trabajo en equipo y sobre todo de desarrollar sus destrezas, habilidades y capacidades.

Debido a que se construyeron ambientes de no exclusión, los alumnos se sintieron respetados, superando dificultades se permitieron construir expectativas de corto y largo plazo.

Se cuenta con un modelo pedagógico de inclusión educativa en proceso de consolidación, con evidencias cualitativas en la mejora de los niveles de autoestima y adquisición de estrategias de aprendizaje en los alumnos participantes, fortalecimiento del interés y gusto por la asistencia escolar por parte de los alumnos, padres de familia y una eficaz colaboración con las autoridades y servicios municipales. (Carro, Lima, Hernández y León, 2014, pp. 159-160)

La escuela más que nunca, se caracteriza por una heterogeneidad y diversidad, y se tiene que dar una respuesta a la totalidad del alumnado. Morales (como se citó en Ausín y Lezcano, 2014) expone que “en un contexto inclusivo las diferencias se perciben como diferencias y no como carencias, y al alumnado diferente no se le considera un problema, sino una oportunidad más para el aprendizaje [...]” (p. 47). En una investigación, en la que participaron la mayoría de las comunidades autónomas de España, se estudió la inclusión del alumnado de origen extranjeros en los centros educativos. El resultado de este estudio según Ausín y Lezcano (2014) es la creación de Documento de Consenso para la Inclusión Educativa del alumnado de procedencia extranjera, en el que el objetivo es la atención educativa. Está compuesto por varios programas en los que se han valorado según la necesidad y prioridad, estando en los primeros lugares la formación del profesorado y el plan de acogida e inclusión.

Un estudio realizado por López-Torrijo (2014) analiza el modelo de la Comunidad Valenciana en cuanto a la inclusión educativa del alumnado con discapacidades graves y permanentes. Expone:

[...] la Comunidad Valenciana ha conseguido una mayor conciencia de los derechos y libertades individuales, fomentado por las exigencias del CERMI autonómico; una representación institucional; una red inicial de servicios; una base de prácticas y experiencias educativas cada vez más inclusivas. Pero todavía quedan metas que alcanzar hasta conseguir una “educación inclusiva real y eficaz”. (p. 240)

Como finalización de este apartado indico un trabajo en el que se investiga sobre los momentos y periodos de transición educativa. A raíz de los resultados de esta investigación se proponen algunas buenas prácticas:

La primera de ellas tiene que ver con la concepción en clave comunitaria de todo el proceso de transición educativa, argumentándose para ello el carácter socio-educativo, complejo, procesual y dinámico de las transiciones. Las transiciones educativas no son sólo momentos de cambio que suponen desafíos para el alumnado, sino también para sus familias, compañeros, profesorado, etc. Un segundo elemento incuestionable en la concepción metodológica de las transiciones en este estudio es el carácter dialógico y colaborativo desde el que deberían articularse los procesos de transición. Esta colaboración incluye las relaciones y propuestas inter-centros, pero también entre el profesorado y entre éstos y la comunidad familiar. En tercer lugar hay acuerdo en las prácticas desarrolladas en los centros en plantear las transformaciones de la cultura escolar como fundamentales para hacer frente a los procesos de transición del alumnado, pero también de la sociedad. Se necesita una cultura que reconozca y valore el cambio y que se empeñe en responder a las distintas necesidades que las transiciones suponen y generan. (Parrillas y Sierra, 2015, p. 172)

Reflexiones

Las aportaciones de los distintos estudios sobre inclusión educativa, nos hacen reflexionar sobre la necesidad de realizar modificaciones en la propuesta metodológica y por lo tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en los colegios. Las condiciones para que se de este cambio según Muntaner (2014) es que debe haber una reflexión profunda, en la que participen todos, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que queremos en nuestras escuelas; tener claros y definidos los objetivos y metas del centro; describir una línea metodológica común en la que quepa la flexibilización y diversificación para llegar a todo el alumnado; mayor motivación y participación del alumnado gracias a una redistribución y organización de los contenidos de manera global e interdisciplinar; afianzar la formación del profesorado y el trabajo colaborativo y una apertura del centro hacia las familias y el entorno.

Todas estas modificaciones que permiten a todo el alumnado trabajar juntos en el mismo espacio y tiempo, tienen como base los siguientes fundamentos:

- La inclusión no es una simple cuestión organizativa, curricular o metodológica, es una manera distinta de entender y practicar a educación.
- La cultura inclusiva no entiende de categorías de alumnos, las etiquetas no mejoran ni facilitan la labor docente.
- Todos los alumnos se sienten valiosos, el bienestar de todos los miembros de una comunidad educativa es una condición indispensable para construir una escuela de éxito.
- Trabajamos por una escuela abierta, donde todos tienen alguna cosa a enseñar ya sean padres, maestros, alumnos o instituciones. Todos los recursos son válidos y los aprovechamos para impulsar relaciones de apoyo mutuo.
- Sabemos que no se puede ser totalmente inclusivos, pero somos conscientes que sí se puede producir un proceso que nos aproxime para ser cada vez más inclusivos.
- Aprender juntos, alumnos diferentes es posible.
- Trabajar y practicar una escuela inclusiva es posible. (Muntaner, 2014, p.78)

Un estudio publicado por Martínez-Salanova (2014) recoge varias opiniones acerca, entre otros aspectos de la capacidad artística y creativa del alumnado y de los diversos modos de expresarlas. También aborda el papel que juegan los medios de comunicación en la inclusión de personas con alguna discapacidad.

Un artículo realizado por Moliner y St. Vicent (2014) se analizan los dilemas, preocupaciones éticas y dificultades que he tenido el equipo investigador en centros educativos de la Comunidad Valenciana en los que había un proceso de transformación hacia un modelo de escuela inclusiva. El objetivo es tender puentes para una colaboración y apoyo entre los investigadores y los participantes, estableciendo medios para superar las dificultades.

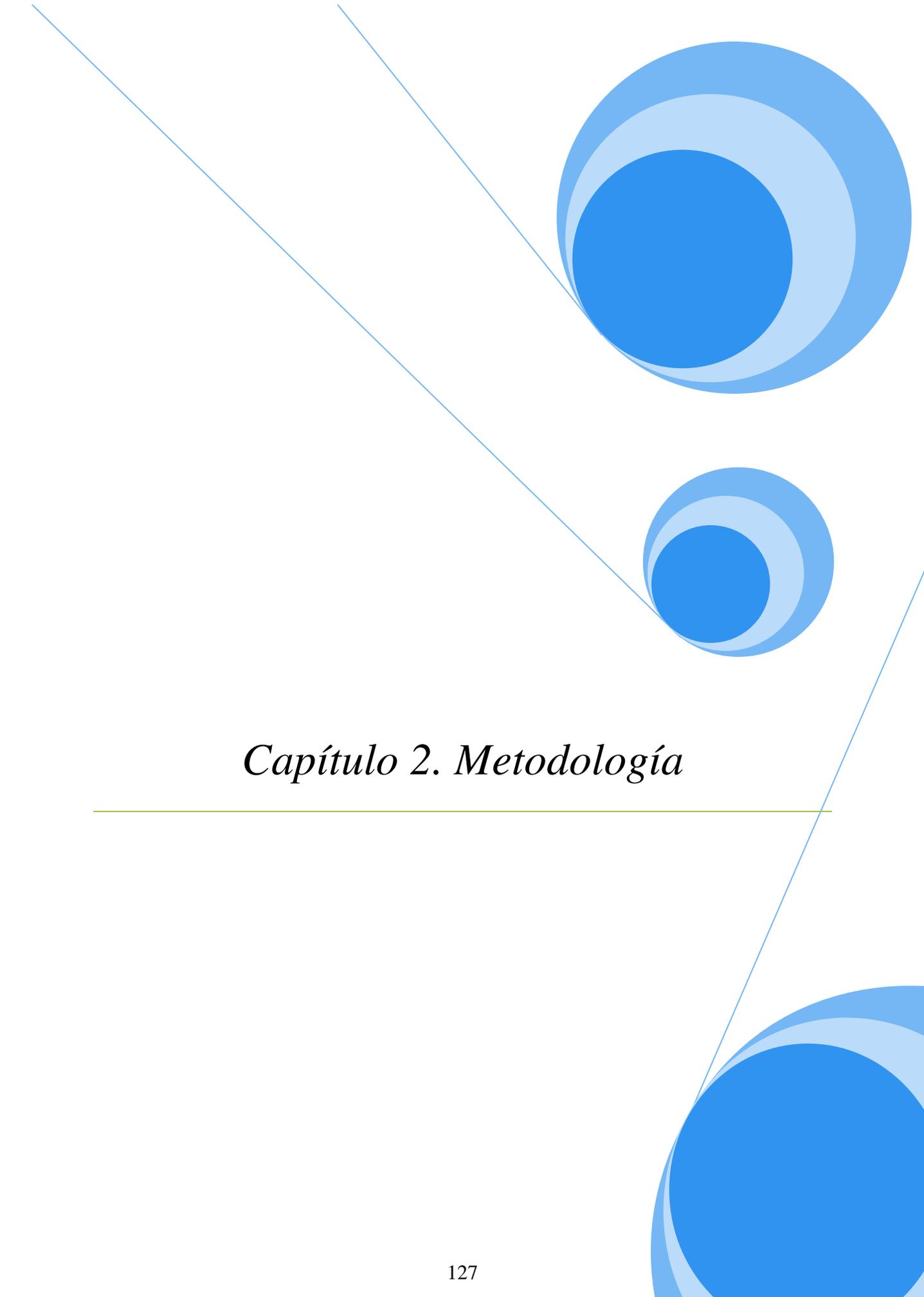
Un documento realizado por el Gobierno Vasco (como se citó en Vega, 2014): El Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016, pretende dar un paso más en el compromiso del País Vasco a la educación inclusiva. En este mismo documento aparecen los obstáculos o amenazas hacia la educación inclusiva:

- La autocomplacencia del sistema, que considera lo realizado suficiente y no presta suficiente atención a las necesidades sociales y educativas emergentes.
- El riesgo de dejar, exclusivamente, en manos de especialistas la atención a los colectivos más propensos a la exclusión social.
- Las bajas expectativas del profesorado respecto a las posibilidades académicas del alumnado con dificultades (con discapacidad, inmigrante, perteneciente a minorías étnicas...) y respecto a las familias (sobre cómo ayudar a sus hijos e hijas, grado de exigencia...).
- Las bajas expectativas de algunas familias respecto a las posibilidades educativas de sus hijos e hijas.
- La falta de entornos donde alumnos y alumnas puedan realizar aprendizajes académicos fuera de la escuela.
- El confundir la integración con la asimilación de otras culturas.
- La existencia de desigualdades de género que, en muchos casos, puede aumentar el fracaso escolar (en chicos, en chicas de medio desfavorecido...).
- Reducir la comunicación familia-escuela a un mero intercambio de información y no para colaborar, decidir sobre temas importantes, etc.
- Creciente presencia de actitudes que, ante el riesgo de perder el nivel de bienestar obtenido o el nivel académico óptimo para sus hijos, perciben como amenaza la existencia de alumnado diverso en las aulas.

- La existencia de un mercado laboral en el que la inserción en condiciones dignas se hace cada día más difícil y propicia actitudes individualistas y competitivas.
- Los planteamientos segregadores para favorecer “la excelencia”, y conseguir buenas puntuaciones en las evaluaciones nacionales e internacionales.
- La falta de aceptación por parte de algunas familias de las propuestas educativas que hacen los profesionales.
- La escasa cultura del profesorado sobre el trabajo colaborativo en equipo. (pp. 303-304)

Para cerrar este apartado de revisión de las investigaciones actuales cito un artículo que reflexiona sobre cómo poner en marcha aulas más inclusivas. Se indica que es posible a través, sobre todo, de dos caminos: uno de las investigaciones sobre educación inclusiva y el otro tal como lo describen Echetia, Muñoz, Sandoval y Simón (2014):

Ya tenemos mucho más conocimiento disponible para hacer de la educación escolar un proyecto más inclusivo de lo que utilizamos. Por lo tanto, sensu estricto, no es más investigación lo que necesitamos prioritariamente, sino más coraje, determinación y convicción para llevar a la acción lo que ya sabemos y que nos permitiría dar pasos de gigante en la persecución de esta utopía compartida por muchos. (p.42)

The page features a decorative graphic consisting of several overlapping blue circles of varying sizes and shades, arranged in a descending sequence from the top right towards the bottom right. Two thin, light blue lines intersect at a point, forming a V-shape that frames the circles. A horizontal green line is positioned below the chapter title.

Capítulo 2. Metodología

2.1. Objeto de estudio

Esta investigación titulada: “Análisis descriptivo y orientaciones prácticas hacia la inclusión escolar. Un estudio de centros educativos de Castilla y León.” tiene una serie de objetivos prioritarios, que están interrelacionados, (Figura 1) y que son:

- Recopilación de los estudios sobre la educación inclusiva desde la perspectiva científica internacional.
- Realización de un diagnóstico del enfoque inclusivo en los CEIP en la provincia de Palencia, a través de la percepción que tienen los maestros. Específicamente de las dimensiones que se establecen cómo básicas (Tabla 1).
- Realización de una serie de orientaciones prácticas hacia la inclusión.

2.2. Aproximación metodológica

En este apartado se profundizará sobre el diseño mixto, que es el utilizado en esta investigación. Se expondrán las fortalezas y las debilidades (así como las líneas para poder superarlas). Dentro del diseño mixto existen varios tipos, se establecerá una tipología acorde con esta investigación. Además se indicarán las fases que se han llevado a cabo.

2.2.1 Justificación del diseño mixto. Definición.

Fortalezas

El diseño de una investigación comienza con la selección de un tópico o paradigma. Los paradigmas en las ciencias sociales y humanas nos ayudan a entender fenómenos: adelantan presunciones sobre el mundo social, sobre los procedimientos científicos, sobre lo que constituyen problemas legítimos, soluciones y criterios de “prueba” (Firestone, 1978; Gioia y Pitre, 1990; Jun, 1970). En cuanto tales, los paradigmas abarcan

tanto teorías como métodos. [...] Existen dos que son discutidos ampliamente en la literatura: el paradigma cualitativo y el cuantitativo (Phillips, 1987; Reichardt y Cook, 1979; Webb, Velas y White, 1986). (Creswell, 1994, p.1)

En los últimos años ha emergido un paradigma nuevo denominado diseño mixto, que aparece como la suma de los dos anteriores. Se puede apreciar en el esquema siguiente:

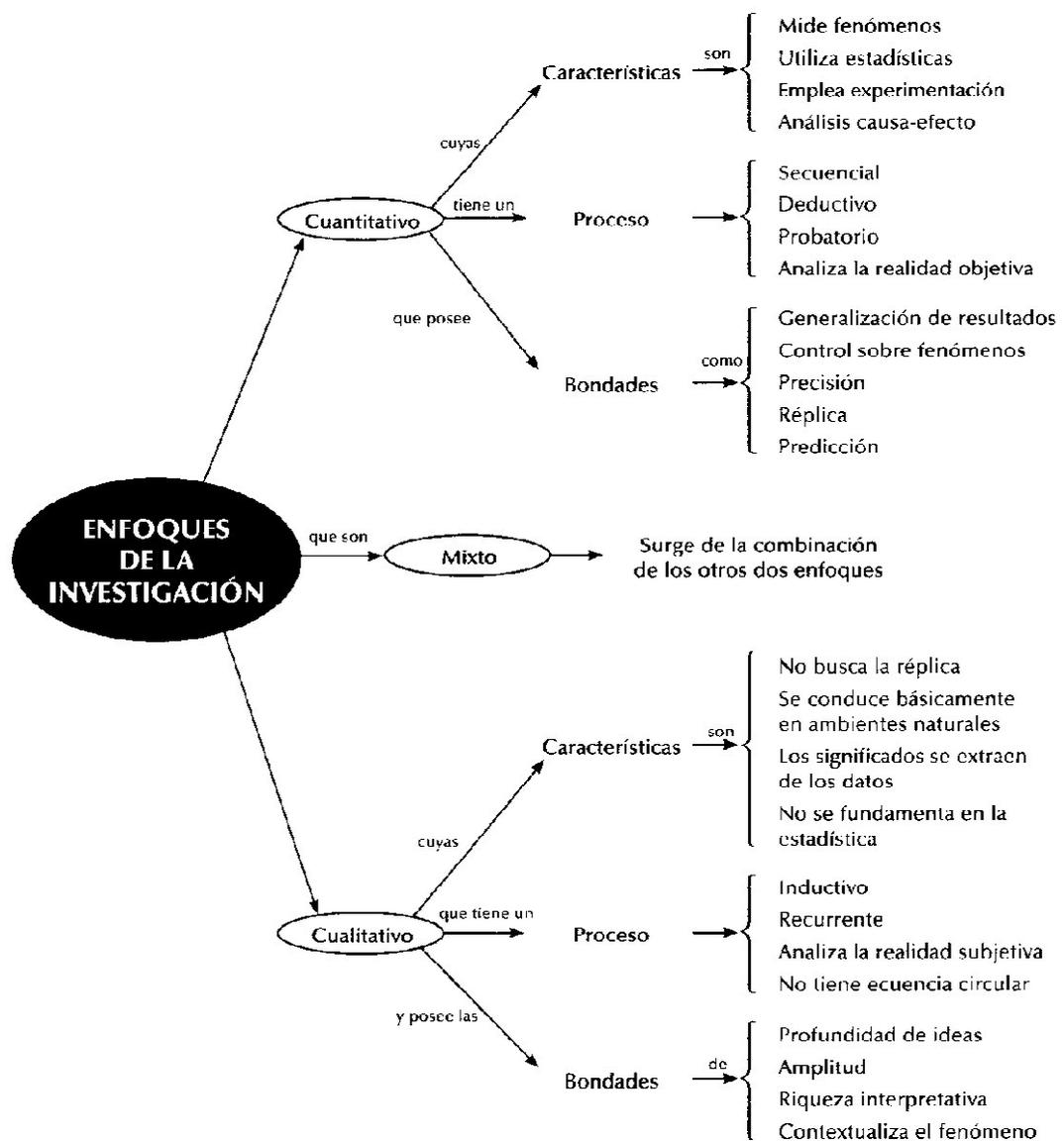


Figura 8. Enfoques de la investigación.

Nota Fuente: Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.) (p.2). México: McGraw-Hill.

“Los diseños mixtos han ido cobrando fuerza día a día y cada vez son más aplicados en investigaciones en diversos campos, en especial, dentro de las Ciencias Sociales [...]” (Pereira , 2011, p.16). En esta misma línea Castañer, Camerino y Anguera (2013) indican: “el camino a seguir es la nueva perspectiva metodológica denominada métodos mixtos, Mixed Method (Creswell y Plano Clark, 2007; Tashakkori y Creswell, 2007, 2008; Teddlie y Tashakkori, 2006) [...]” (pag.31).

A continuación se recogen diversas definiciones del diseño mixto expuestas por diferentes autores:

Creswell y Plano (como se citó en Díaz, 2014) definen a los métodos mixtos como un diseño de investigación tanto con unos presupuestos epistemológicos como con unos métodos de investigación. Como metodología supone presupuestos filosóficos que orientan la recolección y análisis de datos y la combinación de aproximaciones cualitativas y cuantitativas en muchas fases del proceso de investigación. Como método, se enfoca en la recolección, análisis y combinación de datos cualitativos y cuantitativos en un estudio o una serie de estudios. (p.12)

Díaz (2014) indica que [...] se trata del tercer movimiento metodológico y por lo tanto los MMR tienen el mismo estatus que la investigación cualitativa y cuantitativa. Y añade una definición de Tashakkory y Teddlie: “Estos tres movimientos metodológicos continúan desarrollándose al mismo tiempo en todas las ciencias sociales y del comportamiento. Aunque alguno podría tener más preponderancia en algún periodo de tiempo, las tres orientaciones metodológicas son practicadas simultáneamente”. (p.11)

Onwuegbuzie y Johnson (como se citó en Díaz, 2014) señalan que: “Los Métodos Mixtos de Investigación son formalmente definidos aquí como una clase de investigación donde el investigador mezcla o combina técnicas, métodos, aproximaciones, conceptos y lenguaje cuantitativos y cualitativos en un estudio simple” (p.12).

Hernández, Fernández y Baptista (como se citó en Pereira, 2011) señalan que los diseños mixtos:(...) representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (pág. 17)

Para Driessnack, Sousa y Costa (como se citó en Pereira, 2011): “(...) los métodos mixtos se refieren a un único estudio que utiliza estrategias múltiples o mixtas para responder a las preguntas de investigación y/o comprobar hipótesis” (pág. 17).

A modo de síntesis de las definiciones expuestas, y estando de acuerdo con Díaz (2014) cuando indica:

Es evidente que son varias las definiciones que podríamos recuperar aquí pero, más allá del énfasis dado a cada una, consideramos que comparten tres presupuestos fundamentales: en primer lugar, que los métodos mixtos no reemplazan de ninguna manera los paradigmas cualitativo y cuantitativo (importantes y altamente funcionales), sino que coexisten con ellos; en segundo lugar, que su propósito es conjugar y potenciar las fortalezas de los dos enfoques y atenuar sus debilidades; y en tercer lugar, que ofrecen la posibilidad de lograr una mejor comprensión del problema, más allá de lo que podría ser hallado y explicado en el marco de un solo paradigma. (p.12)

Esta investigación se enmarca dentro de un diseño mixto. Se considera un método apropiado para este estudio ya que tiene una serie de razones para su utilización, diversas fortalezas y una serie de ventajas que se exponen a continuación.

Greene (como se citó en Bamberger, 2012) nos indica que existen cinco razones principales para utilizar diseños de métodos mixtos:

- Triangulación de los hallazgos de la evaluación: aumentar la validez o credibilidad de los hallazgos de la evaluación al comparar la información obtenida a partir de diferentes métodos de recolección de datos (por ejemplo, comparar respuestas a preguntas

de encuestas con las observaciones directas del entrevistador). Cuando las estimaciones de diferentes fuentes convergen y coinciden, esto aumenta la validez y la credibilidad de los hallazgos o la interpretación. Cuando las diferentes estimaciones se contradicen, el investigador sigue explorando para comprender la razón de las contradicciones.

- Desarrollo: utilizar resultados de un método para ayudar a desarrollar la muestra o la instrumentación de otro.
- Complementariedad: extender la exhaustividad de los hallazgos de la evaluación a través de resultados de diferentes métodos que amplían y profundizan la comprensión obtenida.
- Iniciación: generar nuevas apreciaciones en los hallazgos de la evaluación a través de los resultados de los diferentes métodos que divergen y, de esta manera, requieren de una conciliación a través de análisis adicionales, reformulaciones o un cambio en la perspectiva.
- Diversidad de valor: incorporar una variedad de valores más amplia a través del uso de diferentes métodos que en sí mismos proponen diferentes valores. Esto fomenta una mayor toma de consciencia respecto de las dimensiones de los valores de la evaluación. (pp. 3-4)

Los diseños mixtos tienen una serie de fortalezas, según Johnson et al. (como se citó en Castro y Godino, 2011), estas son:

- Se pueden incluir palabras, figuras y narrativas para añadir significado a los números.
- Se pueden usar números para añadir precisión a las palabras, figuras y narrativas.
- Aportan las fortalezas de las investigaciones cualitativas y cuantitativas
- El investigador puede generar y contrastar una teoría a partir de las observaciones (groundedtheory)

- Se puede responder a un más amplio y completo rango de cuestiones de investigación porque el investigador no está limitado a un único método o aproximación.
- Un investigador puede usar las fortalezas de un método adicional para superar las debilidades de otro método usando ambos métodos en un estudio.
- Puede proporcionar evidencia más fuerte para una conclusión mediante la convergencia y corroboración de los hallazgos.
- Puede añadir comprensiones que pueden perderse cuando se usa un solo método.
- Se pueden usar para incrementar la generalizabilidad de los resultados
- El uso conjunto de la investigación cualitativa y cuantitativa produce un conocimiento más completo necesario para informar la teoría y la práctica. (pp.102-103)

Siguiendo en esta misma línea otros autores como Todd, Nerlich y McKeown (como se citó en Castañer, Camerino y Anguera ,2013) indican las principales ventajas de este diseño:

- La perspectiva es más completa, integral y holística, explorándose diversos niveles o dimensiones del problema de estudio.
- Se facilita la formulación del problema y su encuadre conceptual (Brannen, 1992).
- La riqueza de los datos es mucho mayor, dado que no existe limitación en cuanto a la diversidad de las fuentes de procedencia y a la naturaleza de la información.
- Se potencia la creatividad teórica, con numerosos procedimientos críticos de valoración (Clarke, 2004).
- Al combinar métodos, aumentan las posibilidades de ampliar las dimensiones de un estudio (Morse, 2003; Newman, Ridenour, Newman, y De Marco, 2003).

- Se consigue una mayor y mejor exploración y explotación de los datos así como una presentación más sugerente de resultados (Todd et al., 2004), al no constar únicamente de tablas numéricas. (p.35)

2.2.2 Tipología

Siguiendo a Johnson y Onwuegbu (como se citó en Pereira, 2011) el diseño mixto planteado en esta investigación, es de tipo modelo mixto, en el cual se combinan en una misma etapa o fase de investigación, tanto métodos cuantitativos, como cualitativos. Otra organización de los diseños mixtos es en función del paradigma que enfatizaban y del orden o secuencia en el que se aplicaban, en este sentido es del tipo Igualdad en el estatus: se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a concurrencia o secuencialidad. Aún concretando más sería de tipo Concurrente (CUAL+CUAN).

Siguiendo a Rocco et al. (como se citó en Pereira, 2011) en las diferentes combinaciones que establece de los modelos mixtos, ésta estaría enmarcada dentro del tipo Simultáneo, investigación confirmatoria o exploratoria. Datos cuantitativos y cualitativos con análisis cualitativos y cuantitativos.

Teniendo en cuenta a Creswell (como se citó en Pereira, 2011), esta investigación estaría organizada mediante un tipo de estrategia denominada Estrategia concurrente transformativa: utiliza alguna perspectiva teórica, recoge datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente. Se integra en el análisis.

Como se ha indicado en las diferentes clasificaciones se lleva a cabo estrategias tanto cualitativas como cuantitativas, de forma simultánea, que junto con las fuentes teóricas nos permiten realizar un análisis de la realidad educativa que se pretende conocer, para posteriormente proponer una serie de orientaciones para mejorar el enfoque inclusivo en los centros.

2.2.3 Fases

Este proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación, está diseñado en cuatro fases, que se presentan a continuación:

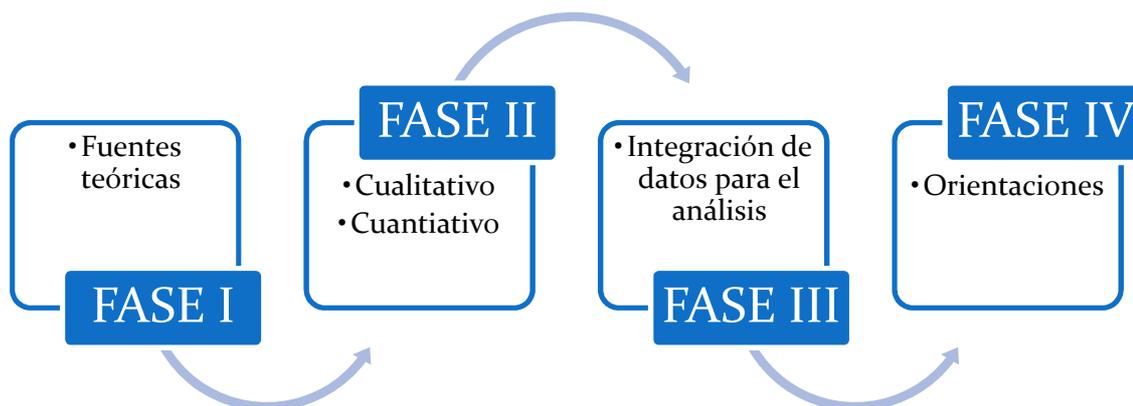


Figura 9. Fases del proceso metodológico.

Estas fases pueden relacionarse con la consecución de cada uno de los objetivos propuestos:

Tabla 5. Relación de los objetivos con las fases.

| RELACION DE LOS OBJETIVOS CON LAS FASES | |
|--|-------|
| OBJETIVOS | FASES |
| Recopilación de los estudios sobre la educación inclusiva desde la perspectiva científica internacional. | I |

| | |
|---|----------|
| Realización de un diagnóstico del enfoque inclusivo en los centros de educación infantil y primaria en la provincia de Palencia, a través de la percepción que tienen los maestros. | II y III |
|---|----------|

| | |
|---|----|
| Realización de una serie de orientaciones prácticas hacia la inclusión. | IV |
|---|----|

A continuación se explica el desarrollo de cada una de las fases.

FASE I FUENTES TEORICAS

Esta es la primera fase del proceso metodológico para llevar a cabo el trabajo. Se recoge la literatura científica internacional sobre educación inclusiva. Desde el origen y la evolución de la educación inclusiva (marcos normativos de apoyo a la inclusión, de la segregación a la inclusión, modelos emergentes, definición.) hasta los estudios más actuales, publicados en los últimos dos años (2014-2015), centrándose de manera específica en aquellas publicaciones referentes a cada una de las dimensiones objeto de estudio.

FASE II ENFOQUE CUANTITATIVO Y ENFOQUE CUALITATIVO

Las entrevistas y los cuestionarios son dos instrumentos característicos de cada uno de estos paradigmas, cuantitativo y cualitativo, que se han utilizado en esta investigación.

Para comprender el proceso llevado a cabo para la realización de las entrevistas y los cuestionarios, explico brevemente el lugar en el que trabajo desde el curso académico 2012-2013 ya que tiene cierta importancia. El centro educativo en el cual desarrollo mi labor docente es en un CRIE³⁸ (Centro Rural de Innovación Educativa).

³⁸ Para más información consulte el sitio web: <http://www.educajcy.es>

Los CRIE Se crearon en el con la finalidad principal de a prevenir y compensar las desigualdades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo de las personas y grupos del medio rural (O.M de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los CRIE). Sus objetivos principales son: potenciar y favorecer el desarrollo personal de los alumnos y especialmente, sus capacidades de socialización y la realización de actividades que desarrollen y completen la acción educativa llevada a cabo en los centros escolares.

Concretamente trabajo en el CRIE de Cervera de Pisuerga³⁹ (Palencia). Es un centro público dependiente de la Junta de Castilla y León. Los centros educativos destinatarios que acuden al CRIE de Cervera de Pisuerga son todos los centros educativos públicos rurales con tercer ciclo de educación primaria de la provincia de Palencia y centros educativos públicos ubicados en áreas urbanas con desventajas en los campos socioeconómicas y/o culturales .También acude alumnado de un Centro de Educación Especial.

Mediante convocatoria provincial anual, los centros educativos solicitan su participación en el CRIE, estableciéndose un calendario de convivencias o encuentros (normalmente de octubre a mayo) para los centros solicitantes. Actualmente son 21 encuentros a lo largo del año, con una duración de una semana. Cada encuentro semanal está formado por un máximo de 50 alumnos/as, de al menos dos centros educativos (exceptuando el Centro de Educación Especial que viene solo, con una duración del encuentro de tres días). Cada curso académico acude al CRIE un número aproximado de 800-1000 niños/as. En el curso académico 2014-2015 hubo una previsión de 959 niños de 38 colegios diferentes.

En los criterios de participación de los centros aparece que con cada uno de los colegios debe acompañarles un profesor a lo largo de la semana, en ocasiones, de forma bastante habitual, los profesores van rotando y en la misma semana hay varios profesores (no a la vez) del mismo centro educativo. Estos datos implica que a lo largo de un año, como mínimo participan en los encuentros del CRIE un mínimo de 38 profesores, que en la práctica éste número se multiplica fácilmente por dos, por las rotaciones que se indican.

³⁹ Para más información consulte el sitio web: <http://criecervdeera.centros.educa.jcyl.es>

Esto, junto con el contacto que tenemos con los colegios participantes para compartir información del alumnado, hace que los maestros que participan en este estudio, a través de los cuestionarios y entrevistas haya un cierto conocimiento, confianza y accesibilidad.

La población de este estudio son todos los profesores que están trabajando en los centros educativos (exceptuando el Centro de Educación Especial, que no es objeto de estudio en la presente investigación y añadiendo el propio CRIE de Cervera de Pisuerga) que acuden o han acudido al CRIE de Cervera de Pisuerga alguna vez durante los últimos tres años académicos (2012-2015) que ha sido el periodo en el que he trabajado en el centro. Han participado un total de 38 centros educativos públicos de Primaria e Infantil de la provincia de Palencia, que tengan tercer ciclo de educación primaria y como requisito añadido, son centros rurales o centros ubicados en áreas urbanas con desventajas en los campos socioeconómicas y/o culturales. A continuación indico el nombre de todos los colegios y la localidad en la que se ubican.

Tabla 6. *Centros educativos participantes en la investigación.*

| Nº | COLEGIOS | LOCALIDAD |
|----|--------------------------|---------------------------|
| 1 | ALONSO BERRUGUETE | PAREDES DE NAVA |
| 2 | ANACLETO OREJÓN | ASTUDILLO |
| 3 | ÁNGEL ABIA | VENTA DE BAÑOS |
| 4 | CARLOS CASADO DEL ALISAL | VILLADA |
| 5 | CARLOS RUIZ | SAN SALVADOR DE CANTAMUDA |
| 6 | CASTILLA Y LEÓN | AGUILAR DE CAMPOÓ |
| 7 | CIUDAD DE BUENOS AIRES | PALENCIA |

| | | |
|----|-------------------------------|------------------------|
| 8 | CONDE DE VALLELLANO | AMPUDIA |
| 9 | CRA CAMPOS DE CASTILLA | BECERRIL DE CAMPOS |
| 10 | CRA DEL CERRATO | TARIEGO DE CERRATO |
| 11 | CRIE | CERVERA DE PISUERGA |
| 12 | EL OTERO | GUARDO |
| 13 | FRANCISCO ARGOS | VENTA DE BAÑOS |
| 14 | GÓMEZ MANRIQUE | VILLAMURIEL DE CERRATO |
| 15 | HÉROES DE LA INDEPENDENCIA | TORQUEMADA |
| 16 | JUAN MENA DE LA CRUZ | PALENCIA |
| 17 | LA PENILLA | CASTREJÓN DE LA PEÑA |
| 18 | LA VALDAVIA | BUENAVISTA DE VALDAVIA |
| 19 | LAS ROZAS | GUARDO |
| 20 | MARQUÉS DE SANTILLANA | PALENCIA |
| 21 | MIGUEL DE CERVANTES | ALAR DEL REY |
| 22 | MODESTO LAFUENTE | PALENCIA |
| 23 | MODESTO LAFUENTE | CERVERA DE PISUERGA |

| | | |
|----|------------------------|-------------------------|
| 24 | NTRA SRA DE AREÑOS | VELILLA DEL RÍO CARRIÓN |
| 25 | NTRA SRA DE LA PIEDAD | HERRERA DE PISUERGA |
| 26 | NTRA SRA DE RONTE | OSORNO |
| 27 | NTRA SRA DEL CARMEN | BARRUELO DE SANTULLÁN |
| 28 | PABLO SÁENZ | FROMISTA |
| 29 | PADRE HONORATO DEL VAL | MONZÓN DE CAMPOS |
| 30 | PAN Y GUINDAS | PALENCIA |
| 31 | PRADRA DE LA AGUILERA | VILLAMURIEL DE CERRATO |
| 32 | REYES CATÓLICOS | DUEÑAS |
| 33 | REYES CATÓLICOS | VILLARRAMIEL |
| 34 | SAN AGUSTÍN | FUENTES DE NAVA |
| 35 | SAN PEDRO | BALTANÁS |
| 36 | VEGARREDONDA | GUARDO |
| 37 | VILLA Y TIERRA | SALDAÑA |
| 38 | VIRGEN DEL BREZO | SANTIBÁÑEZ DE LA PEÑA |

Aunque los dos enfoques, el cuantitativo y el cualitativo, han sido simultáneos, a continuación aparecen separados, para una mejor explicación. En cada uno de ellos indico la razón de su utilización, la muestra, el instrumento elaborado, así como el procedimiento seguido.

Enfoque cuantitativo. Los cuestionarios

[...] un estudio cuantitativo, consistente con el paradigma cuantitativo, es una indagación en un problema social o humano basado en la puesta a prueba de una teoría compuesta por variables, susceptible de ser medible numéricamente y analizada mediante procedimientos estadísticos, para determinar si las generalizaciones predictivas de la teoría se mantienen verdaderas. (Creswell, 1994, p.1)

Justificación de la utilización del cuestionario

Como instrumento de recogida de datos, desde la perspectiva cuantitativa se opto por el cuestionario, por varios motivos, como señala Duk (2007):

[...] por el potencial que posee para recopilar datos, permite minimizar el error de respuestas, tiene una estructura de registro que posibilita una idea rápida de los objetivos llamados a aportar en tanto vía de información, es de fácil corrección, puede asumir distintos formatos y el entrevistado puede tener cierta flexibilización de tiempo y lugar al responder. (p.197)

Elaboración del cuestionario

El cuestionario consta de 17 preguntas, que se refieren a los nueve bloques objeto de la investigación, antes especificados. Es un cuestionario original, teniendo en cuenta otros cuestionarios validados en diferentes investigaciones, como es el caso de:

- Índice de Inclusión (Booth y Ainscow, 2002).
- “Inclusiva” Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes (Duk, 2007).

- “Desarrollo de indicadores – sobre educación inclusiva en Europa” (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).
- La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI (Arnaiz y Guirao, 2015).

El cuestionario elaborado es el siguiente:

| Cuestionario Investigación | |
|--|---|
| <p>Este cuestionario tiene por objeto recoger información sobre DIVERSAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE SE LLEVAN A CABO EN EL CENTRO Y EN EL AULA DONDE TRABAJAS, CON EL FIN DE OBTENER INFORMACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE UNA TESIS DOCTORAL</p> | |
| <p>Como en todo cuestionario, no hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS, sino la expresión de tus opiniones. Todos los datos recogidos en este cuestionario son de carácter anónimo y serán tratados de forma rigurosamente confidencial. GRACIAS POR TU VALIOSA AYUDA en esta investigación.</p> | |
| <p>Tiempo estimado de duración: 10 minutos.</p> | |
| <p>Datos:</p> | |
| <p>Sexo: Hombre <input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/></p> | |
| <p>Edad: _____</p> | |
| <p>Años de docencia: _____</p> | |
| <p>Tipo de centro en el que trabajas:</p> | |
| <p><input type="checkbox"/> Escuela unitaria</p> | <p><input type="checkbox"/> CRA (Centro Rural Agrupado)</p> |
| <p><input type="checkbox"/> Centros ubicados en zonas rurales</p> | |
| <p><input type="checkbox"/> Centros ubicados en zonas urbanas con desventajas en los campos socio-económico y/o cultural.</p> | <p><input type="checkbox"/> Centros ubicados en zonas urbanas</p> |
| <p><input type="checkbox"/> CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa)</p> | <p><input type="checkbox"/> Otros</p> |
| <p>Especialidad en la que trabajas en el centro:</p> | |

(Puedes seleccionar más de una)

- Infantil Primaria Inglés Educación física
 Música Audición y lenguaje Pedagogía Terapéutica
 Compensatoria Religión Otras

Curso o cursos en los que impartes docencia:

(Puedes seleccionar más de uno)

- 3 años Infantil 4 años Infantil 5 años Infantil
 1º Primaria 2º Primaria 3º Primaria
 4º Primaria 5º Primaria 6º Primaria Otros

Por favor, indica con una cruz la respuesta que represente tu opinión

1. ¿En los diferentes espacios del colegio existen barreras que impiden la total accesibilidad de todos los miembros de la comunidad educativa?
 - a) No existen barreras
 - b) Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan.
 - c) Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado por esto”.

2. ¿Existe en el centro un plan “real” de acogida para que todas las personas de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias...) se puedan sentir acogidas?
 - a) Lo desconozco
 - b) Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada
 - c) Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación.
 - d) No hay ningún plan

3. ¿En el colegio se intenta disminuir las prácticas discriminatorias?
 - a) Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido.
 - b) Sí. Se están haciendo algunos intentos.
 - c) No. No es un tema prioritario en la vida del centro.

4. ¿Desde el colegio se trata de implicar y potenciar la participación de las diferentes instituciones que pueda haber en la localidad en la vida del centro?

- a) Lo desconozco
 - b) Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido.
 - c) Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella.
 - d) No es un tema que se plantee.
5. ¿A las familias se las ofrece oportunidades de participación en el aula?
- a) Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales.
 - b) Sí, de forma habitual y sistemática.
 - c) No.
6. ¿Dentro del aula existe el trabajo compartido entre maestros (dos o más maestros a la vez en la misma clase)?
- a) No. No creo en este tipo de actuaciones.
 - b) No. Aunque me gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta práctica.
 - c) Rara vez, en ocasiones muy puntuales
 - d) Sí, habitualmente
7. ¿El alumno que presenta dificultades de aprendizaje recibe el apoyo por parte de otros profesionales (AL, PT, compensatoria...) dentro del aula?
- a) Sí
 - b) No
 - c) Depende de las dificultades del alumno/a
8. ¿Crees que cualquier alumno/a puede tener dificultades de aprendizaje en cualquier momento?
- a) Sí.
 - b) Considero que una parte importante del alumnado nunca va a tener dificultades de aprendizaje.
 - c) No. Quien no tiene dificultades, no tiene por qué tenerlas más adelante.
9. ¿Consideras la diversidad del alumnado como un elemento enriquecedor en el aula?
- a) Sí, totalmente de acuerdo
 - b) A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema.
 - c) No

10. ¿Consideras que deben existir las escuelas de educación especial?
- a) Sí
 - b) No
 - c) Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave.
11. ¿En el aula se realizan grupos heterogéneos atendiendo a diversas capacidades, intereses, modos de aprendizaje...?
- a) Siempre lo intento
 - b) No trabajamos de forma habitual en grupos
 - c) Los grupos se realizan de manera homogénea en función de las capacidades, intereses, modos de aprendizaje...
12. ¿Se tiene en cuenta las diversas experiencias del alumnado, y mediante el diálogo, se va construyendo el conocimiento (los contenidos curriculares)?
- a) Si, es una práctica habitual
 - b) Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo.
 - c) No. Creo que con la utilización de los materiales curriculares elaborados es suficiente.
13. ¿Crees que el alumnado piensa que es algo habitual y enriquecedor ofrecer ayuda (en todos los sentidos: curricular, emocional...) a aquellos compañeros/as que lo precisan y pedir ayuda cuando lo necesita?
- a) Sí, totalmente
 - b) No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro.
 - c) La mayoría percibe la ayuda como algo negativo.
14. ¿Tienes expectativas altas de todos los alumnos/as?
- a) Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as
 - b) No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos
 - c) “Me lo tienen que demostrar”
15. ¿Se utiliza el diálogo como la principal herramienta en la resolución de conflictos?

| |
|--|
| <p>a) Si, el alumnado “cree” en esta herramienta.</p> <p>b) Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo.</p> <p>c) No. En el aula un incumplimiento de la norma, le sigue automáticamente un castigo preestablecido.</p> <p>16. ¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se puede mejorar el aula (así como la vida en el centro en general) y éstas son tenidas en cuenta?</p> <p>a) Nunca</p> <p>b) Rara vez, en ocasiones muy puntuales</p> <p>c) Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejoras</p> <p>d) Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras.</p> <p>17. ¿Conoces la educación inclusiva?</p> <p>a) Sí, en profundidad</p> <p>b) Sí, conozco las líneas generales</p> <p>c) Algo, he oído hablar de ella</p> <p>d) No</p> <p>¡HAS FINALIZADO EL CUESTIONARIO!</p> <p>Gracias por tu valiosa ayuda</p> |
|--|

Figura 10. Cuestionario Investigación.

Muestra

En el caso de los cuestionarios se han enviado a todos los centros educativos participantes en la investigación (Tabla 6), siendo un total de 38.

Procedimiento

Se ha realizado con los formularios de Google Drive y se ha enviado al email oficial de los colegios que acuden al CRIE, para que posteriormente se lo reenvíen a todo el profesorado que componen el claustro del centro. Posteriormente, he llamado

por teléfono a todos los colegios para agradecer la participación, comprobar que lo han recibido, y de no ser así para reenviárselo de nuevo.

El cuestionario fue enviado a 37 colegios y al CRIE (en total a 38 centros educativos). En la llamada por teléfono que realizaba a posteriori 11 centros me indicaron que lo habían recibido y reenviado a los compañeros del claustro y 27 centros me indicaron varias situaciones: que no les había llegado, que no lo recordaban, que se les había olvidado, que había cierta saturación de cuestionarios vía email a los colegios de diferentes estudios, etc. Cómo se puede ver el siguiente gráfico, esto supone que el 29 % de los colegios lo recibieron y lo reenviaron al resto de compañeros la primera vez y el 71 % fue necesario recordárselo y/o reenviárselo de nuevo.

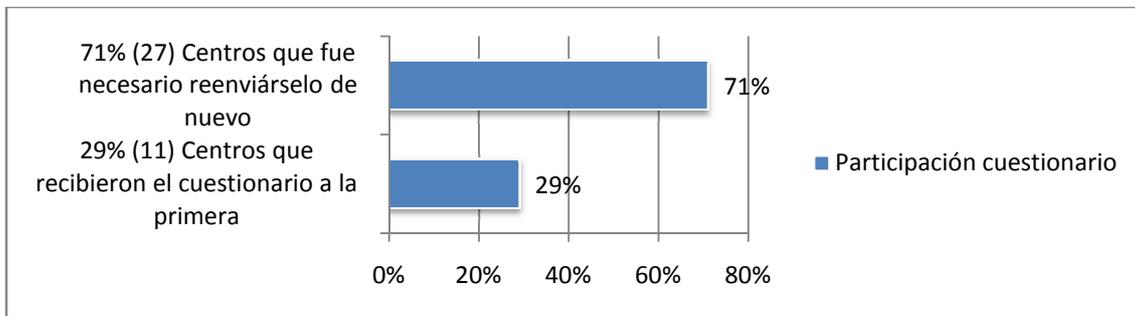


Figura 11. Participación de los centros en el cuestionario.⁴⁰

Este bajo porcentaje de centros que recibieron y reenviaron el cuestionario a sus compañeros del centro a la primera, ha sido la mayor dificultad encontrada en la utilización de cuestionarios. Se intentó solucionar, como había indicado anteriormente, a través de la llamada de teléfono para recordárselo o en su caso para reenviárselo de nuevo. En algunos casos, los profesores que acudían al CRIE y me indicaban que no habían recibido el cuestionario, se lo facilitaba en papel o me daban la dirección de su email personal para enviárselo.

Los cuestionarios se han realizado desde el 21 de Marzo hasta el 29 de Junio del 2015. El número de cuestionarios recibidos es de 73, de ellos 5 cuestionarios han sido recibidos todos sus ítems en blanco, por lo que los cuestionarios analizados son 68.

⁴⁰ Entre paréntesis aparece la frecuencia.

Enfoque cualitativo. Las entrevistas

[...] un estudio cualitativo es designado como consistente con los presupuestos del paradigma cualitativo. Este estudio es definido como un proceso de indagación para la comprensión de problemas sociales u humanos, basado en la construcción de cuadros/descripciones (pictures) formados en base a palabras, dando cuenta detalladamente de la perspectiva de los informantes, y conducido en un escenario natural. (Creswell, 1994, p.1)

Justificación de la utilización de la entrevista

Como instrumento de recogida de datos, desde la perspectiva cualitativa se opto por la entrevista, en concreto por la entrevista semiestructurada, porque ofrece una serie de ventajas para esta investigación, como señalan Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruíz (2013):

[...] presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos. (p.163)

La entrevista es original, consta de nueve temas que se corresponden con las nueve dimensiones o temas objeto de la investigación (Tabla 1).

Muestra

Se ha entrevistado a algunos de los profesores que han acudido al CRIE entre el 24 de Marzo hasta el 30 de Mayo del 2015, resultando un total de 18 entrevistas de 12 colegios diferentes. Las entrevistas se han realizado a la mayoría de los profesores acompañantes durante esas fechas, siendo el criterio de selección el horario de las diferentes actividades del CRIE y la disponibilidad de los profesores (a veces cada semana van rotando). Participaron todos los maestros a los que se lo comenté, incluso aprovechando momentos de su tiempo libre o de descanso, lo cual agradezco

profundamente. Un caso puntual, una profesora que habiéndome indicado que podía entrevistarla no se pudo realizar porque surgió un imprevisto.

Los centros utilizados como muestra en las entrevistas de la investigación son:

Tabla 7. *Centros utilizados como muestra en las entrevistas.*

| Nº | COLEGIOS | LOCALIDAD |
|----|-----------------------|---------------------|
| 1 | ALONSO BERRUGUETE | PAREDES DE NAVA |
| 2 | EL OTERO | GUARDO |
| 3 | LAS ROZAS | GUARDO |
| 4 | MARQUÉS DE SANTILLANA | PALENCIA |
| 5 | MODESTO LAFUENTE | PALENCIA |
| 6 | MODESTO LAFUENTE | CERVERA DE PISUERGA |
| 7 | NTRA SRA DE LA PIEDAD | HERRERA DE PISUERGA |
| 8 | NTRA SRA DE RONTE | OSORNO |
| 9 | PABLO SÁENZ | FROMISTA |
| 10 | REYES CATÓLICOS | DUEÑAS |
| 11 | VEGARREDONDA | GUARDO |
| 12 | VILLA Y TIERRA | SALDAÑA |

Elaboración de la entrevista

Las preguntas de la entrevista se corresponden íntegramente con las nueve dimensiones objeto de estudio. Recojo el guión de la entrevista utilizado.

| GUIÓN DE LA ENTREVISTA |
|---|
| <p>Esta entrevista tiene por objeto recoger información sobre DIVERSAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS QUE SE LLEVAN A CABO EN EL CENTRO Y EN EL AULA DONDE TRABAJAS, CON EL FIN DE OBTENER INFORMACIÓN PARA LA REALIZACIÓN DE UNA TESIS DOCTORAL</p> <p>Como en toda entrevista, no hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS, sino la expresión de tus opiniones. La entrevista será grabada en audio, para una mejor transcripción por escrito de la información, pero indicar que tienen un carácter anónimo y será tratada de forma rigurosamente confidencial. GRACIAS POR TU VALIOSA AYUDA en esta entrevista.</p> |
| <p style="text-align: center;">Datos personales</p> <p>Tipo de Centro: zona rural, urbana, unitaria, CRA...</p> <p>Especialidad por la que estás trabajando en el centro: (primaria, infantil, inglés...)</p> <p>Cursos donde impartes docencia</p> |
| <p style="text-align: center;">Preguntas</p> <p>1. ENTORNO DEL CENTRO</p> <p>¿En tu centro participan las diversas instituciones, organismos del entorno? Ej. ayuntamiento, ONG, asociaciones culturales, etc.</p> <p>2. ACOGIDA</p> <p>¿Cuando llega un maestro nuevo al centro, ya sea al comienzo o durante el curso existe alguna actuación de acogida, recibimiento? ¿Y para los alumnos?</p> <p>3. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE</p> <p>¿Cómo están distribuidos los alumnos en clase? ¿Esta distribución es de forma permanente o se</p> |

va modificando (según que criterio se realizan estos cambios; ejemplo: se cambia cada mes, se cambian dependiendo de las actividades,...)?

4. UTILIZACIÓN DE LAS TIC

¿Qué papel tienen las TIC (Internet, redes sociales, etc.)?

5. TRABAJO CON LOS ALUMNOS CON DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

¿Cómo se trabaja con los alumnos con dificultades de aprendizaje (ya sea por motivos físicos, cognitivos, emocionales...)? ¿Este apoyo (si lo hay) que reciben estos niños se realiza dentro del aula, fuera...?

6. NATURALEZA DEL TRABAJO CON LOS DEMÁS MAESTROS

¿Cuál es la relación profesional con los demás compañeros: trabajáis en proyectos compartidos (puntuales, permanentes...), en el mismo aula, sólo se habla de aspectos didácticos en las reuniones de ciclo...?

7. CONTENIDOS CURRICULARES

Los contenidos curriculares, ¿Se basan en el libro de texto, hay contenidos adicionales (propuestos por el profesor, propuestos mediante el diálogo con los alumnos...)?

8. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

¿Cómo se resuelven los conflictos en el aula?

9. PARTICIPACION DE LAS FAMILIAS

¿Cómo participan las familias en el aula?

Figura 12. Guión de la entrevista.

Procedimiento

Las entrevistas se han realizado, como se había indicado anteriormente, a la mayoría de los profesores acompañantes durante el periodo comprendido entre el 24 de

Marzo del 2015 hasta el 30 de Mayo del 2015. Todas las entrevistas se realizaron en el CRIE de Cervera de Pisuerga.

Algunos autores (Martínez, como se citó en Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández y Varela-Ruíz, 2013) propone una serie de recomendaciones que se han seguido:

- Exponer al entrevistado los propósitos del objeto de estudio de la entrevista, indicarles la confidencialidad y el anonimato de la misma. También solicitar autorización para grabarla. Estas grabaciones se han transcrito, como aparecen en los anexos.
- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas. (Figura 12)
- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado. El lugar elegido para realizar todas las entrevistas es el CRIE, aunque esta recomendación, en ocasiones, resultaba complicada por la utilización por parte del alumnado de múltiples espacios a la vez dentro del edificio del CRIE y en determinados momentos, una actividad que se realiza de forma transversal en varios momentos del día como es la radio, que se escucha en todo el edificio.
- Recoger aquellos datos profesionales que se consideren apropiados.
- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios. Debido a la cierta confianza con los entrevistados, como indiqué en el apartado del contexto y al transcurrir de la entrevista, en ocasiones aplaudía aquellos testimonios que me gustaban o contaba experiencias propias relacionadas con el tema.
- No interrumpir el pensamiento del entrevistado, que hable de manera libre y espontánea, dando libertad a tratar otros temas relacionados con las preguntas. Esto hacía que las entrevistas fuesen muy fluidas, y en ocasiones extensas.
- Invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos que se consideren relevantes.

A la hora de realizar las entrevistas existen varias dificultades:

- La rotación de los profesores a lo largo de la semana.
- El apoyo de los profesores a las diferentes actividades que se realizan en el CRIE.
- Muchas actividades y momentos a lo largo de la semana se realizan en el entorno, al aire libre.
- La falta de un lugar adecuado para realizar las entrevistas.

Todos estos inconvenientes de horarios, tipo de actividades, espacios, rotaciones, etc. que hacía del entrevistador un trabajo de “equilibrista” se solucionaron en gran medida por la disponibilidad de los entrevistados.

Una percepción que tenía a la hora de realizar las entrevistas era que muchas de ellas son extensas, incluso largas, a veces sirven como desahogo, quizá porque son temas que normalmente no se suelen hablar en los centros, por cuestiones de tiempo o por las relaciones entre compañeros. Una vez finalizada formalmente la entrevista y apagada la cámara de vídeo, en ocasiones la charla continuaba en los pasillos.

FASE III INTEGRACIÓN DE LOS DATOS PARA EL ANÁLISIS

Para llevar a cabo la integración de los datos para el análisis se tiene en cuenta la información recogida por los cuestionarios y las entrevistas, así como los diversos estudios sobre el tema. Se ha establecido una relación de los bloques objeto de estudio con los temas de la entrevista y con los ítems del cuestionario.

Tabla 8. *Relación entre temas, entrevista y cuestionario.*

| Relación de los bloques objeto de estudio con los temas de la entrevista y con los ítems del cuestionario | | |
|--|-------------------|---------------------|
| BLOQUES | ENTREVISTA | CUESTIONARIO |
| I. Entorno del centro | 1 | 1,3,4,16 |

| | | |
|---|---|------------|
| II. Acogida (maestros y alumnos) | 2 | 2 |
| III. Organización de la clase | 3 | 9,11,13,14 |
| IV. Utilización de las nuevas tecnologías | 4 | |
| V. Trabajo con los alumnos con dificultad de aprendizaje | 5 | 7,8,10 |
| VI. Naturaleza del trabajo con los demás maestros | 6 | 6 |
| VII. Contenidos curriculares | 7 | 12 |
| VIII. Resolución de conflictos | 8 | 15 |
| IX. Participación de las familias | 9 | 5 |
| Percepción del conocimiento de la educación inclusiva ⁴¹ | | 17 |

FASE IV ORIENTACIONES

Una vez conocida la realidad inclusiva de los centros educativos, como habíamos indicado, a través de la revisión bibliográfica y de la percepción que tienen los maestros de cada uno de los bloques de estudio, se realiza una serie de orientaciones para caminar hacia una educación más inclusiva.

⁴¹ No se considera en sí un bloque objeto de estudio. La razón de incluir este aspecto poco específico y tan amplio, es porque resulta interesante conocer la percepción general que tienen los maestros, sobre la educación inclusiva.

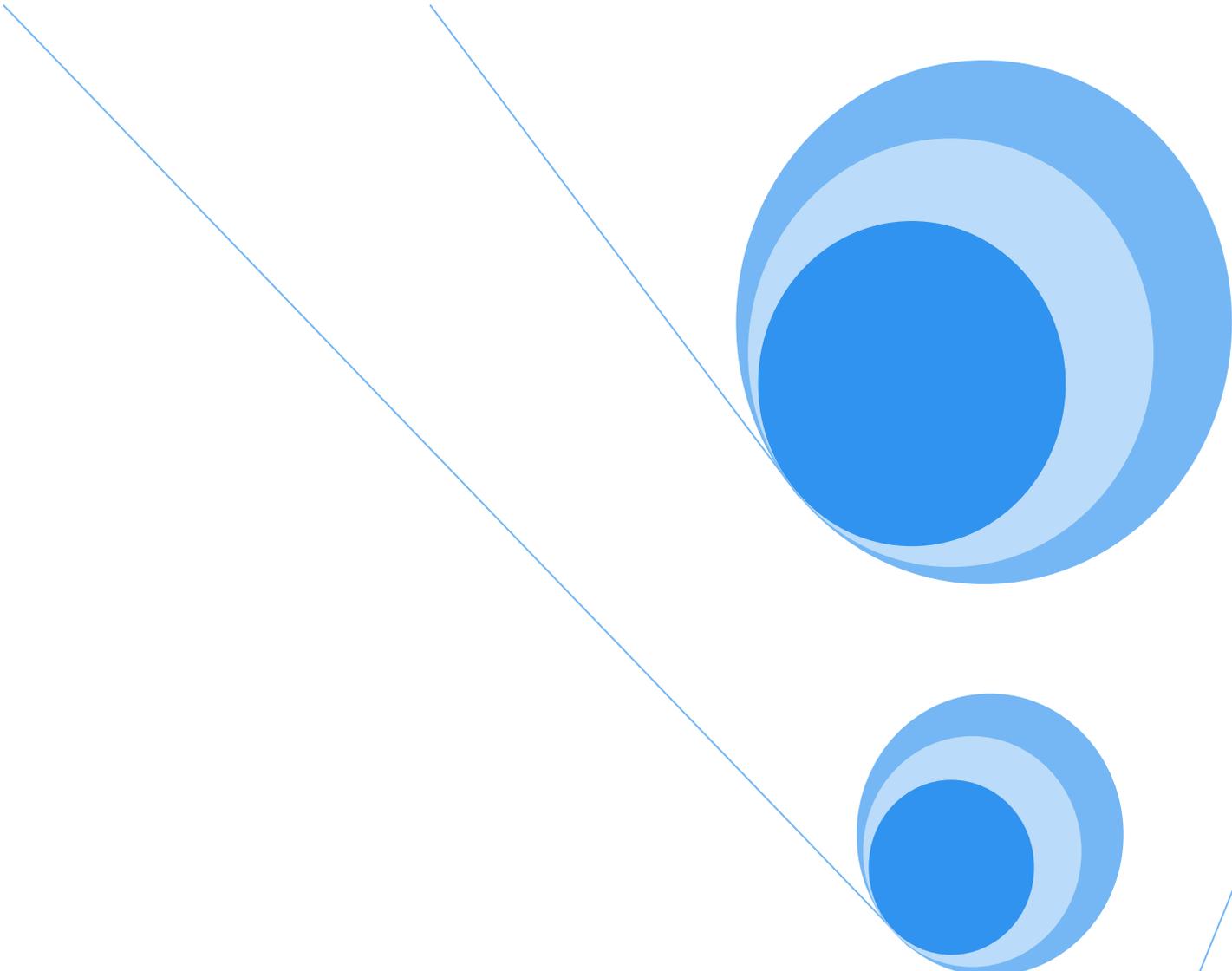
2.3. Consideraciones finales

Como consideración final indicar que en los diseños mixtos también existen debilidades, según Johnson et al. (como se citó en Castro y Godino, 2011), estas son:

- Puede ser difícil para un único investigador realizar ambas investigaciones, cualitativas y cuantitativas, especialmente si se espera usar de manera concurrente dos o más aproximaciones; puede requerir un equipo.
- El investigador tiene que aprender sobre múltiples métodos y aproximaciones y comprender como combinarlas apropiadamente.
- Los metodólogos puristas defienden que se debería trabajar siempre dentro de un paradigma, bien cualitativo o cuantitativo.
- Es más costoso y consume más tiempo
- Algunos de los detalles de la metodología mixta continúan siendo objeto de trabajo por los metodólogos (ej. los problemas de la mezcla de paradigmas, cómo analizar cualitativamente datos cuantitativos, cómo interpretar resultados conflictivos). (pp.102-103)

Y se plantean una serie de retos, que se esperan resolver en un futuro de manera satisfactoria, así lo indican Castañer, Camerino y Anguera (2013):

- Se requiere una formación metodológica tanto en metodología cualitativa como cuantitativa, lo cual no es habitual, dada la tradición investigadora de las últimas décadas (Todd&Nerlich, 2004).
- Deben establecerse criterios claros para la evaluación de estudios realizados con métodos mixtos (Onwuegbuzie& Johnson, 2006).
- Deben desmitificarse aspectos que han sido considerados tabú o polémicos, para aceptarlos con normalidad, modificando la perspectiva desde la cual se han enjuiciado para resolver dilemas de investigación de forma global (Yardley, 2000). (p.35)



Capítulo 3. Resultados

3.1. Resultados descriptivos

Entrevista

En la entrevista participaron 18 entrevistados, de 12 centros educativos diferentes. En la siguiente tabla aparece el número de entrevistas realizada a maestros de diferentes colegios.

Tabla 9. *Centros educativos, localidad y número de entrevistas.*

| COLEGIOS | LOCALIDAD | Nº de entrevistas |
|-----------------------|---------------------|-------------------|
| ALONSO BERRUGUETE | PAREDES DE NAVA | 2 |
| EL OTERO | GUARDO | 2 |
| LAS ROZAS | GUARDO | 2 |
| MARQUÉS DE SANTILLANA | PALENCIA | 1 |
| MODESTO LAFUENTE | PALENCIA | 2 |
| MODESTO LAFUENTE | CERVERA DE PISUERGA | 1 |
| NTRA SRA DE LA PIEDAD | HERRERA DE PISUERGA | 1 |
| NTRA SRA DE RONTE | OSORNO | 1 |
| PABLO SÁENZ | FROMISTA | 1 |
| REYES CATÓLICOS | DUEÑAS | 1 |

| | | |
|----------------|---------|---|
| VEGARREDONDA | GUARDO | 1 |
| VILLA Y TIERRA | SALDAÑA | 3 |

En la siguiente tabla aparecen el número de entrevista, el sexo del entrevistado, el tipo de centro en el que trabaja, la especialidad por la que trabaja en el centro y los cursos en los que imparte docencia.

Tabla 10. *Entrevista. Datos descriptivos.*

| Nº de la entrevista | Sexo | Tipo de centro en el que trabaja | Especialidad | Cursos en el que imparte docencia |
|---------------------|--------|--|--|---|
| 1 | Hombre | Centros ubicados en zonas rurales | EF | 6º Primaria |
| 2 | Mujer | Centros ubicados en zonas rurales | Infantil | 3 años Infantil |
| 3 | Hombre | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria Música | 1º-6º Primaria |
| 4 | Hombre | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria Inglés | 4º,5º y 6º Primaria |
| 5 | Mujer | Centros ubicados en zonas urbanas con desventajas en los campos socio-económico y/o cultural | Apoyos Infantil y Primaria | 4 años Infantil 2º,4º y 6º Primaria |
| 6 | Hombre | Centros ubicados en zonas urbanas con desventajas en los campos socio-económico y/o cultural | Compensatoria (Compartido dos centros) | Todos |
| 7 | Hombre | Centros ubicados en zonas | EF | 4º,5º y 6º |

| | | | | |
|----|--------|--|-----------------------------------|---|
| | | rurales | Primaria | Primaria |
| 8 | Mujer | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria | 6° Primaria |
| 9 | Hombre | Centros ubicados en zonas rurales | EF (Compartido dos centros) | 1°,2°,5°,6 Primaria, 1° y 2° Eso (un centro) 3,4,5 años Infantil y 1° y 2° Primaria (otro centro) |
| 10 | Mujer | Centros ubicados en zonas rurales | Música | 2°,3° y 4° Primaria |
| 11 | Hombre | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria | 6° Primaria |
| 12 | Hombre | Centros ubicados en zonas rurales | EF Primaria | 1°-6° Primaria |
| 13 | Hombre | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria | 6° Primaria |
| 14 | Mujer | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria | 4° Primaria |
| 15 | Hombre | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria | 5° Primaria |
| 16 | Mujer | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria | 1° Primaria |
| 17 | Hombre | Centros ubicados en zonas urbanas con desventajas en los campos socio-económico y/o cultural | Primaria | 6° Primaria |
| 18 | Mujer | Centros ubicados en zonas rurales | Primaria | 6° Primaria |

Referido al sexo de los entrevistados:

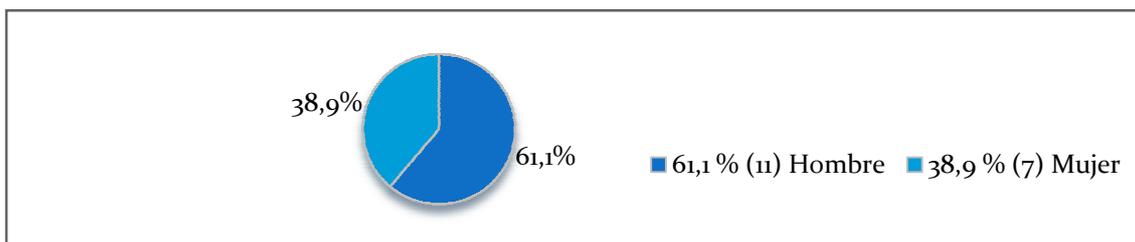


Figura 13. Entrevistas. Sexo.

Referido al tipo de centro en el que trabajas:

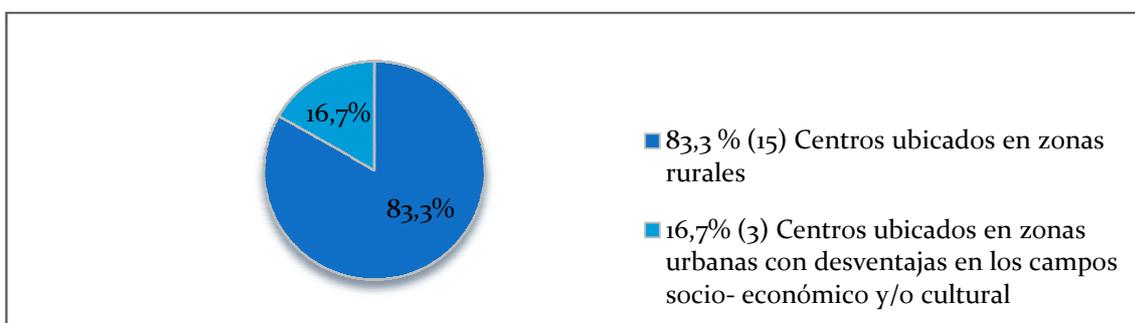


Figura 14. Entrevistas. Tipo de centro.

Referido a la especialidad en la que trabajas en el centro:

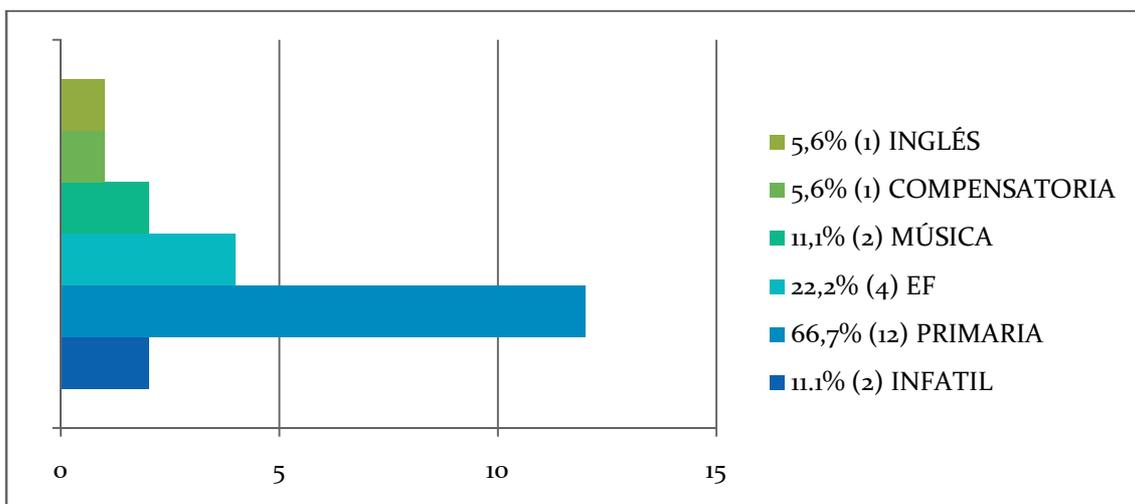


Figura 15. Entrevista. Especialidad.

Referido a los cursos que impartes docencia:

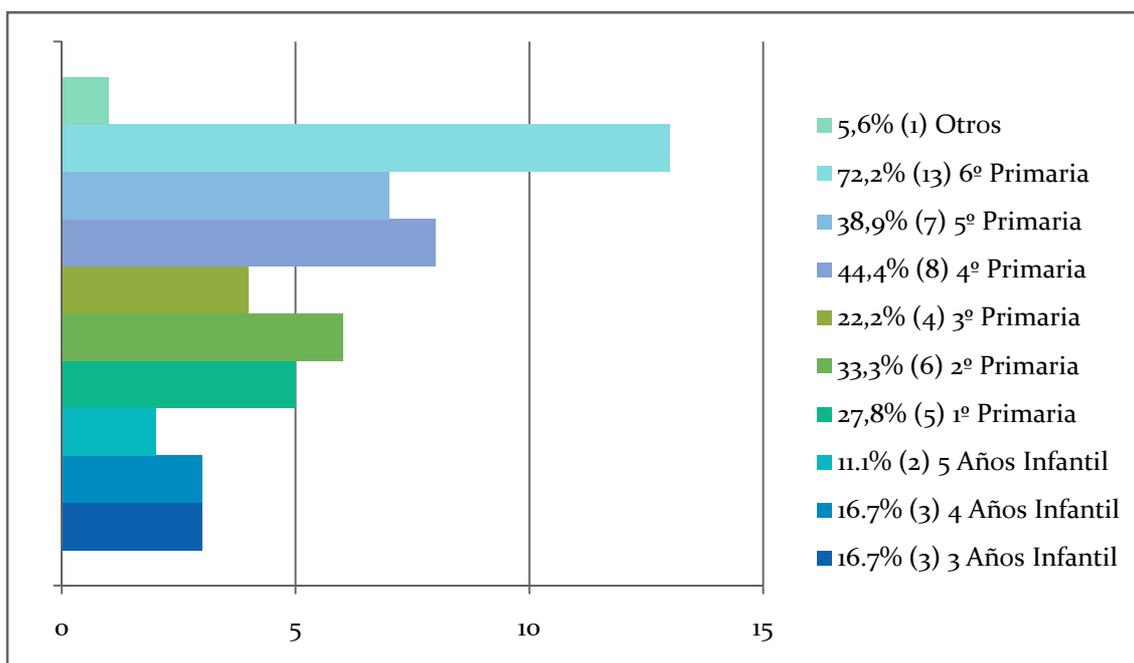


Figura 16. Entrevista. Cursos que impartes docencia.

Cuestionario

En el cuestionario se recibieron 73 cuestionarios, habiendo en 5 de ellos todas sus respuestas en blanco, por lo que los cuestionarios analizados son 68. Los colegios participantes son todos los centros que acuden al CRIE (Tabla 6).

A continuación expongo varios datos descriptivos.

Referido al sexo:

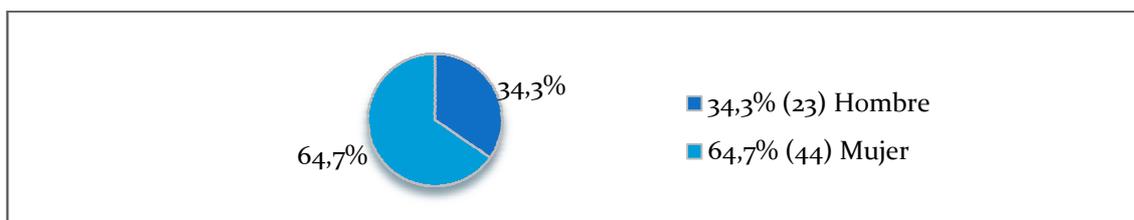


Figura 17. Cuestionario. Sexo.

Referido a la edad:

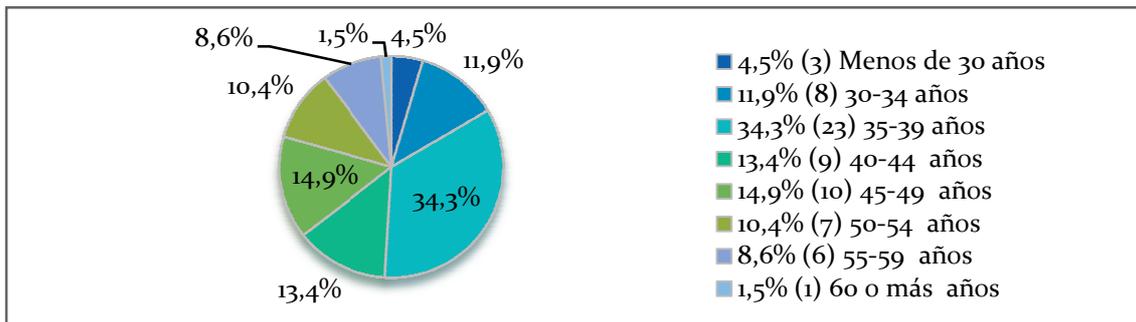


Figura 18. Cuestionario. Edad.

Referido a los años de docencia:

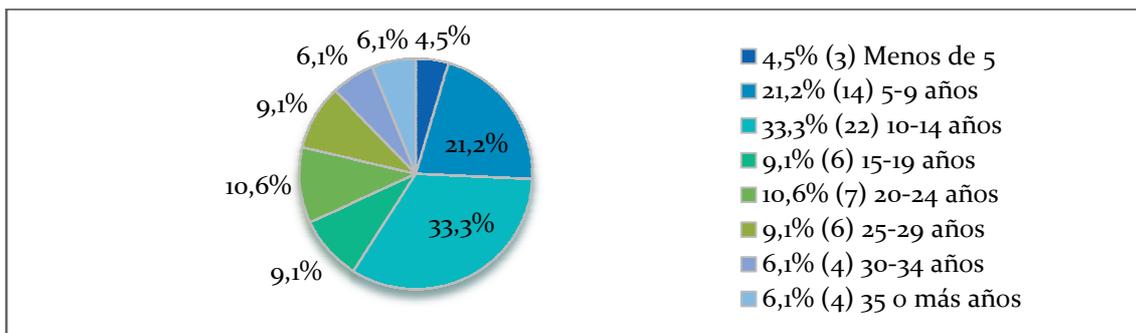


Figura 19. Cuestionario. Años de docencia.

Referido al tipo de centro en el que trabajas:

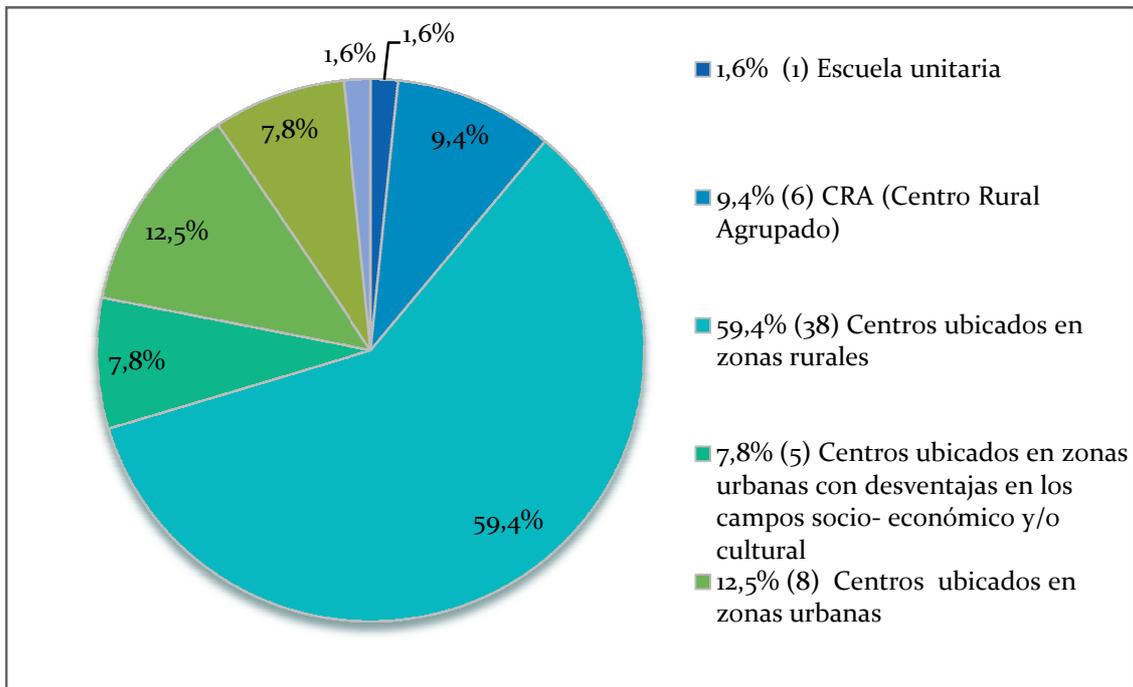


Figura 20. Cuestionario. Tipo de centro.

Referido a la especialidad en la que trabajas en el centro:

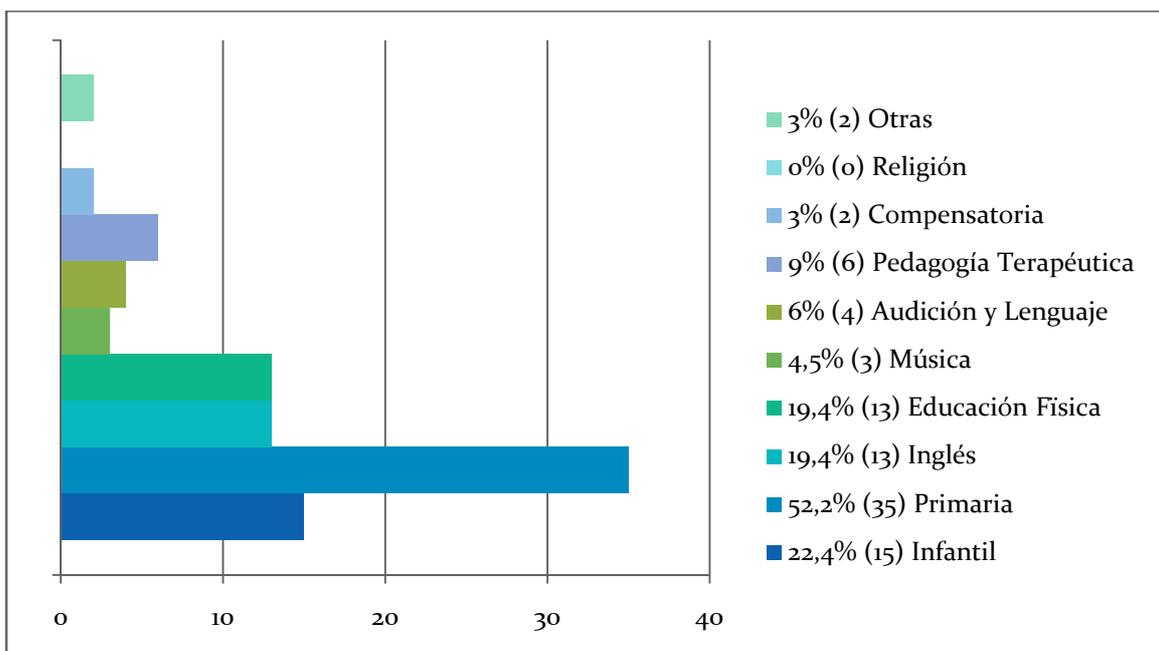


Figura 21. Cuestionario. Especialidad.

Referido a los cursos que impartes docencia:

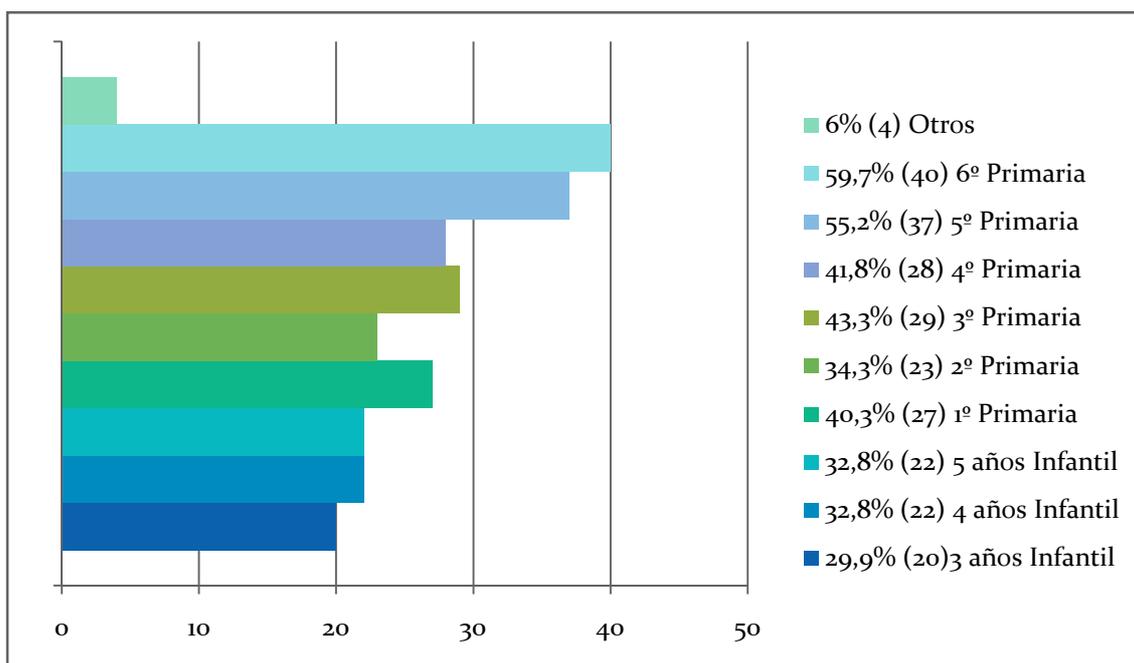


Figura 22. Cuestionario. Cursos que impartes docencia.

A continuación aparecen los resultados obtenidos gracias a las entrevistas y los cuestionarios de cada una de las dimensiones a estudiar.

3.2. Resultados de las diversas dimensiones

I. Entorno

Ante la pregunta (nº4) formulada en los cuestionarios que indicaba: *¿Desde el colegio se trata de implicar y potenciar la participación de las diferentes instituciones que pueda haber en la localidad en la vida del centro?* Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

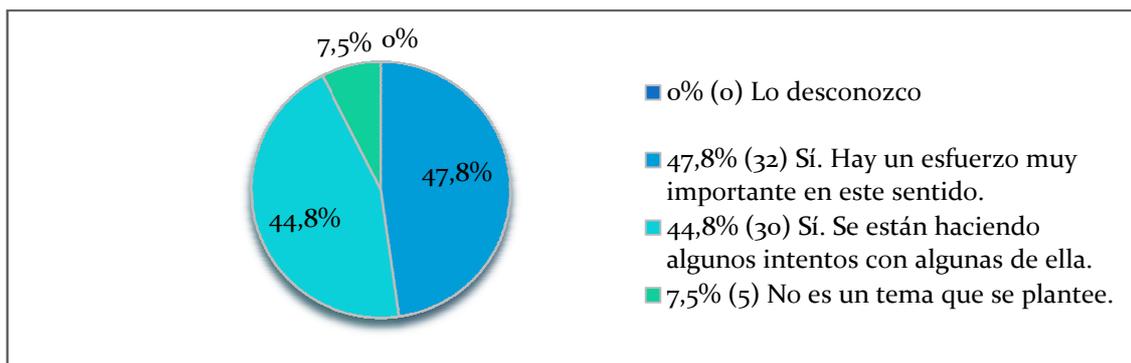


Figura 23. Cuestionario. Pregunta nº 4.

Se puede observar que el 92.6% de las respuestas indican que si hay una implicación de diferentes instituciones en la vida del centro, aunque con diferente grado: 47.8% un esfuerzo importante y 44.8% algunos intentos. Estos datos coinciden en gran medida con la información que se ha extraído de las entrevistas. A continuación vemos la naturaleza de esa participación.

En todas las entrevistas nos indican que existe una participación del entorno en la vida del centro. Todas las entrevistas (excepto la E. 4 y la E.6, que no lo hacen directamente) citan al ayuntamiento como una institución colaboradora. En muchas ocasiones transmiten la idea de que la relación entre colegio-ayuntamiento fuese obvia y evidente:⁴²

“Sí, aparte del ayuntamiento tenemos relación con [...]” (E.1)

“Trabajamos con el ayuntamiento y luego con [...]” (E.2)

A veces esta relación la describen de una manera poco concreta, ambigua:

⁴² Para facilitar la lectura de las entrevistas tanto en su forma íntegra (ver anexos) o partes de ellas (que aparecen en los capítulos de resultados, análisis y propuestas), indicar que todas las intervenciones de los entrevistados irán en letra cursiva, las intervenciones del entrevistador en letra cursiva y negrita y entre paréntesis aparece alguna aclaración que considero necesaria para comprender mejor el sentido global del texto. También indicar que utilizo las siguientes abreviaturas: EI (Educación Infantil), EP (Educación Primaria), AL (Maestro de Audición y Lenguaje), PT (Maestro de Pedagogía Terapéutica) EF (Área de Educación Física), RRI (Reglamento de Régimen Interno) y AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos). También se utiliza la fórmula (E. nº) indicando Entrevista y el nº de la misma.

“[...] con el ayuntamiento, pues cuando necesitamos su colaboración, pues dentro de sus posibilidades siempre nos ayuda [...]” (E.10)

“El ayuntamiento cuando necesitan algo pues se les pide y siempre colaboran [...]” (E.11)

“Al ayuntamiento siempre que se le requiere para arreglos, incluso para ayudas económicas [...]” (E.16)

Otros entrevistados indican al ayuntamiento como agente mediador entre el colegio y otras asociaciones o instituciones que pertenecen al ayuntamiento o que son cercanas:

“¿Y en el canal, en el museo del cangrejo? Si hay sí que vamos, es del ayuntamiento, nos invitan a ir y sí que vamos, el año pasado en las puertas abiertas, nos invitaron y estuvimos allí haciendo unos talleres y la verdad que muy bien.” (E.2)

“El ayuntamiento ofrece a los chicos por la tarde, el CEAS, actividades extraescolares [...]” (E.9)

“Con el ayuntamiento colaboramos, ha colaborado siempre mucho con nosotros, organizando actividades como cuando se trata del día de la constitución, nos ha ofrecido algunas actividades, frecuentemente y en otras ocasiones si se tercia pues también colabora para facilitarnos, por ejemplo, un mercadillo de libros este año con motivo de la celebración del día del libro [...]” (E.13)

“Con la policía y eso, vamos dentro del ayuntamiento, con la policía y yo creo que han ido los policía con los pequeñitos que estaban de infantil que estaban dando señales de tráfico y demás y luego para los mayores creo que han ido a dar una charla sobre acoso en internet, la repercusión que puede tener de forma legal”. (E.18)

Normalmente los entrevistados describen buenas relaciones, algunos ejemplos de ello son las siguientes afirmaciones:

“Con el ayuntamiento hay una relación buena porque yo creo que por el hecho de que sea un pueblo, al final tiene tres coles, entonces el ayuntamiento está muy metido.” (E.12)

“[...] hay una buena relación con el ayuntamiento y siempre el ayuntamiento nos ha ayudado en todo aquello que le hemos pedido y a veces incluso ha tenido él alguna iniciativa, que si la hemos querido aceptar la hemos aceptado [...]” (E. 13)

Solamente un entrevistado indica que las relaciones con el ayuntamiento no son buenas:

“[...] desde el ayuntamiento la verdad es que no ha habido buena relación, llevan sin ir los dos últimos años a los consejos escolares [...]” (E.15)

Otras instituciones que citan algunas entrevistas son la Junta de Castilla y León (E.5, E.7) y la Diputación de Palencia (E.5, E.6, E.7, E.10). Muchas entrevistas citan a instituciones locales como entidades colaboradoras, por ejemplo: Asociación de Entibadores de Palencia (E.1), Valdesalce (E.3), CORCOS (E.4, E.7), y asociación de vecinos (E.4), Club de Montaña Peñaportilla (E.7), ADECAS (E.1, E.4, E.7, E.12, E.18), Escuela de música (E.12, E.18). Otras que actúan en el ámbito regional, nacional o internacional: ACLAD (E.1), CEAS (E.3, E.6, E.9), Cruz Roja (E.6), Centros DIA (E.13), ONCE (E.14).

Otro tipo de colaboraciones que se destacan son las relaciones con ONG de carácter humanitario:

“[...] con las ONG, nosotros todos los años hacemos una carrera solidaria, pues entonces un año se recogen alimentos y se dan a caritas, este año por ejemplo ha sido para una cosa de Perú se ha llevado allí, se ha recogido dinero, una campaña y ha ido a un hospital a San Juan de Dios [...]” (E.2)

“[...] somos Amigos infancia con UNICEF, hemos hecho carreras solidarias a favor de UNICEF, este año estamos colaborando con una

ONG de Honduras donde vamos a recaudar dinero para recuperar una escuela infantil [...]” (E. 5)

“[...] hacemos todos los años un mercadillo solidario, entonces el año pasado fue para ayudar aquí a gente de (localidad), este año ha sido un poquito para... vamos el año pasado fue para una ONG de un chico que sale de aquí a países, el año pasado fue concretamente el proyecto en el Chad y esta año se ha hecho con el banco de alimentos de Palencia.” (E. 8)

Ante la pregunta directa, si existe una colaboración de manera sistemática a lo largo de todo el curso o parte de él, varios entrevistados indican que son colaboraciones puntuales. Ejemplo de ello son las entrevistas: E.2, E.9, E.11. Otras de manera indirecta dan a entender que son actividades puntuales, como por ejemplo las entrevistas: E.3, E.8, E. 10.

Otras entrevistas indican que existen pequeñas colaboraciones que no son tan puntuales:

“Colaboramos también con Cruz Roja porque una madre pertenece a la Cruz Roja y tenemos bastante relación con ella, nos presta material... no es algo puntual, es continuo.” (E.6)

“¿De forma puntual o sí hacéis al trimestre varias actividades? No, por ejemplo hay muchos niños que van todos los días a ludotecas...y nosotros somos el hilo conductor entre las familias y digamos esos centros.” (E.12)

“Sí, pero que no es cuestión de un día, sino de varias semanas por lo menos o meses [...] Eso de la actividad de animación a la lectura el año pasado duró tiempo, duró tiempo, igual meses, trabajaron mucho sobre un libro y este año han tenido otra actividad.” (E.13)

“Algunas, a veces, te ofrecen un determinado taller, unas como actividades integradas en el currículo y otras como actividades

extraescolares, pero a lo largo del año hay una participación bastante importante.” (E.17)

Una excepción, indica la colaboración con el entorno como:

“[...] como objetivo del centro, dentro del plan del centro, el problema de la escuela pública es que cuando estamos en una empresa privada esa palabra tan rara que es el ideario tiene sentido, vas a una escuela pública, puedes tener un plan de centro, puedes tener una líneas que definen el centro, pero llega un señor, una señora y dice yo eso no lo asumo. Lo ideal sería que el centro tuviese unas líneas que lo definan.” (E.7)

La responsabilidad de las relaciones entre el entorno y el colegio es diversa. Existen actividades marcadas desde dirección, ejemplo de ello:

“[...] en mi centro en concreto todo está canalizado por el equipo directivo.” (E.3)

En otras ocasiones surge por iniciativas propias de un maestro concreto:

“[...] yo a nivel particular hago ejercicio en un centro, centro Victuris se llama, que lo llevan dos chicas y bueno como voy mucho allí pues les propuse si podía llevar a los chavales de EF pues a una clase de zumba, que vieran, pero es una cosa puntual mía pues porque he hecho eso [...]” (E.12)

En numerosas ocasiones la iniciativa la tienen las instituciones. Se ponen en contacto con el centro y a partir de aquí la tarea del colegio es seleccionar aquellas actividades que consideran más convenientes.

“Todas las actividades que nos ofertan normalmente la dirección provincial, la junta y el ayuntamiento las seleccionamos y participamos [...]” (E.5)

“El ayuntamiento ofrece a los chicos por la tarde [...]” (E.9)

“[...] diputación siempre nos ofrece a nosotros actividades, a parte de los juegos escolares, nos ofrece actividades como la semana blanca, el bautismo blanco, nosotros siempre participamos con ellos.” (E.10)

“[...] no sé si vienen del ayuntamiento o de otras asociaciones, pues sobre drogas, sobre el bullying, sobre violencia de género y cosas de esas.” (E.11)

“[...] (el ayuntamiento) nos ha ofrecido algunas actividades [...]” (E.13)

“ONG recibimos muchos correos, siendo secretaria, de muchas ONG y de muchas cosas, muchas asociaciones que nos ofrecen actividades.” (E.14)

“Todas participan directa o indirectamente, porque hay asociaciones o instituciones que lo que hacen es ofertarte actividades de teatro, de música, etc.” (E.17)

En otras ocasiones, ese punto de partida es por parte del colegio:

“Sí, tenemos participación por parte del ayuntamiento en alguna actividad como por ejemplo la semana cultural, si no nos ofrecen nada nosotros le decimos oye que queremos ir a ver al alfarero del pueblo, queremos ir a ver a los pellejeros o alguna ganadería, tal y cual, y ellos nos lo facilitan [...]” (E.14)

Ante esta pregunta realizada en este tema de contenidos sobre la participación del entorno, en relación a instituciones organismos, etc. al ser preguntas abiertas muchos entrevistados hacían referencia a las familias (E.1, E.3, E.7, E.9, E.15, E.16). Este tema se analizará en profundidad en el bloque de contenido de participación de la familia.

Otras cuestiones relacionadas con el entorno del colegio, entendido como el espacio que ocupa el centro son: la accesibilidad, la erradicación de prácticas discriminatorias y la participación del alumnado en la vida del centro. Para estas cuestiones se elaboraron diferentes preguntas que fueron respondidas por los maestros a través del cuestionario.

En cuanto a la pregunta (n°1): *¿En los diferentes espacios del colegio existen barreras que impiden la total accesibilidad de todos los miembros de la comunidad educativa?* Las respuestas dadas fueron:

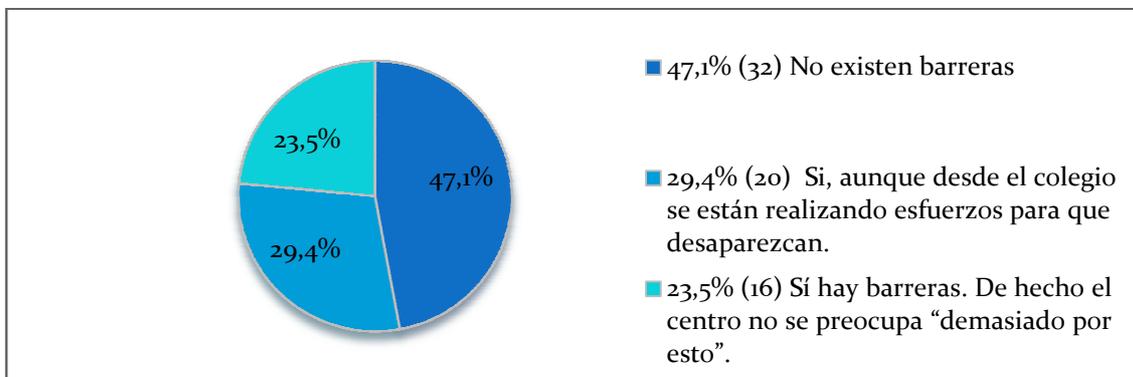


Figura 24. Cuestionario. Pregunta n° 1.

Casi la mitad (47.1%) percibe que en su centro no existen barreras y más de la mitad, el 52.9% opina que existen barreras en los centros. Dentro de ese porcentaje, casi la mitad, el 23.5% indica que el centro no se preocupa demasiado de eso.⁴³

Referido a la pregunta (n°3): *¿En el colegio se intenta disminuir las prácticas discriminatorias?* Se obtuvieron los siguientes resultados:

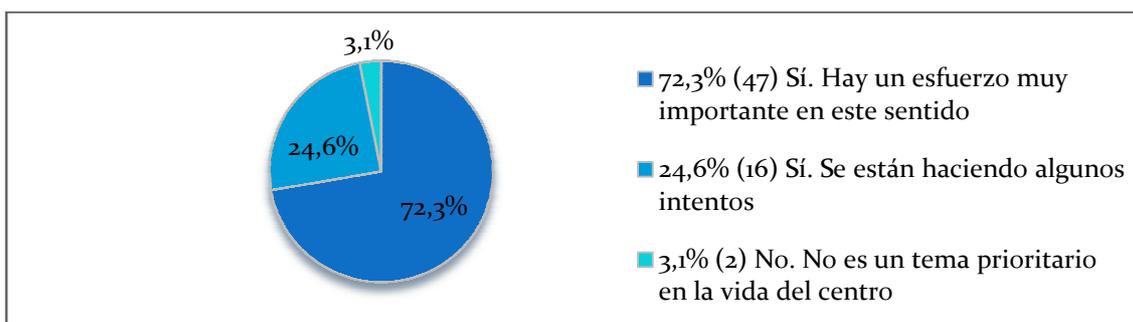


Figura 25. Cuestionario. Pregunta n° 3.

⁴³ Ante esta pregunta, un paso posterior, quizá para futuras investigaciones sería conocer qué tipo de barreras existen en los centros que impiden la total participación de todo el alumnado, las medidas que se toman al respecto y la opinión personal sobre cómo creen los profesores que podría solucionarse.

El 72.3% de los profesores que han respondido al cuestionario indica que hay un esfuerzo importante por disminuir las prácticas discriminatorias, pero aún así un 24.6% indica que se están haciendo algunos intentos.

Referido a la participación del alumnado en la vida del centro, a través de la pregunta (nº16): *¿Se solicitan las opiniones del alumnado sobre cómo se puede mejorar el aula (así como la vida en el centro en general) y éstas son tenidas en cuenta? Los encuestados indicaron:*

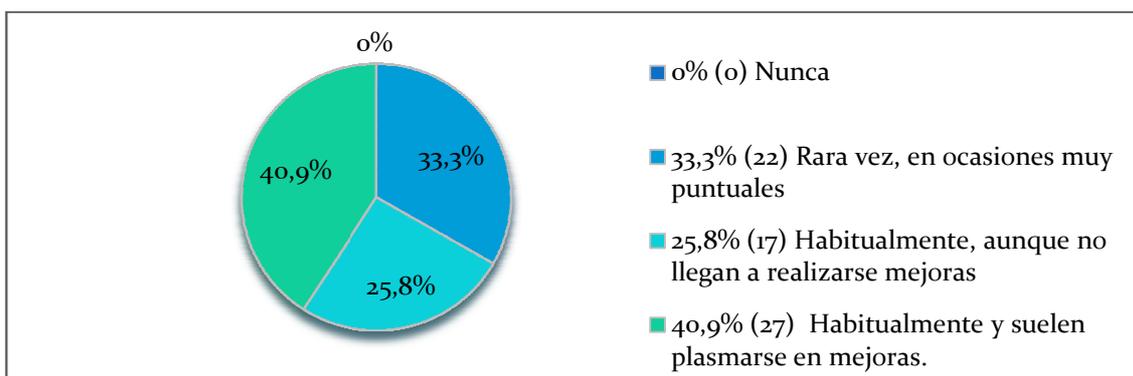


Figura 26. Cuestionario. Pregunta nº 16.

Como se puede apreciar en el gráfico, ningún encuestado indica que nunca se solicitan opiniones al alumnado. Todas las respuestas indican que si, aunque el grado de participación es diferente y está repartido (33.3% rara vez; 25.8% habitualmente, sin llegar haber mejoras y 40.9% habitualmente y suele haber mejoras).

Relacionado con el entorno del colegio, de las respuestas extraídas de los cuestionarios indicar que más de la mitad, el 52.9% opina que existen barreras en los centros, el 72.3% que hay un esfuerzo importante por disminuir las prácticas discriminatorias y el 100% que al alumnado se le pide opinión para mejorar la vida del centro, aunque con diferente grado de repercusión. Las relaciones de los centros educativos con las instituciones, son normalmente buenas. En múltiples ocasiones son unidireccionales: las instituciones se ponen en contacto con el centro y a partir de aquí la tarea del colegio es seleccionar aquellas actividades que mejor se adecuen al currículum. El ayuntamiento es el organismo más citado y de forma habitual existe una colaboración con entidades locales. La percepción mayoritaria es que existe relaciones

con el entorno (92.6%) y que hay cierta satisfacción, aunque en la mayoría de las respuestas de las entrevistas indican que estas relaciones son puntuales.

II. Acogida

Ante la pregunta (nº2) propuesta en el cuestionario: *¿Existe en el centro un plan “real” de acogida para que todas las personas de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias...) se puedan sentir acogidas?* Las respuestas fueron las siguientes:

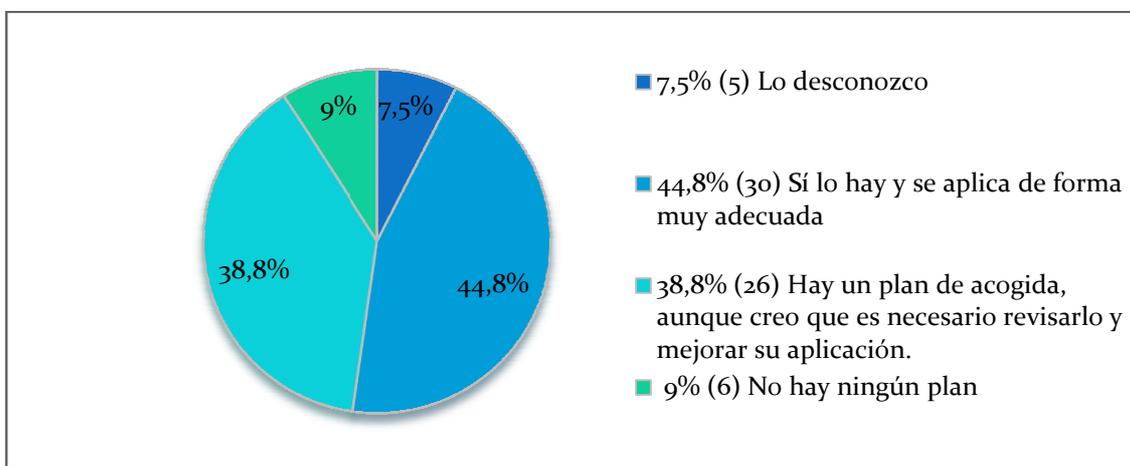


Figura 27. Cuestionario. Pregunta nº 2.

Cabe destacar que un porcentaje alto (83.6 %) de los encuestados indican que si hay un plan de acogida, pero un porcentaje importante (38.8 %) ve la necesidad de revisarlo y mejorarlo. Un dato relevante es el 7.5% de los encuestados desconocen si existe un plan de acogida en el centro en el cuál trabajan. Siguiendo esta línea, referido a la existencia en el centro de un plan de acogida, existen varias entrevistas que indican que no (en el cuestionario un 9%) hay un plan de acogida para los maestros y/o para el alumnado, como así lo indican estas entrevistas:

“Plan....no... “(E.1)

“No. No hay ningún plan establecido, ni en ninguno de los casos (de los dos colegios) [...] No hay ningún plan establecido (con los maestros)

[...] Y con los alumnos tampoco hay unos puntos, un protocolo [...]
(E.9)

“[...] al profesorado fijo que no hay algo establecido por escrito [...]
(E. 14)

“No, a nivel de centro, plan no, simplemente ese niño llega, se le lleva a la clase a la que le corresponde por edad, por edad o según esté estipulado, por orden alfabético, edad, circunstancias ya que están reflejadas y recogidas ¿eh?, en el RRI del centro. Entra en la clase, se le presenta y luego es cosa del tutor, el tutor ya a nivel de grupo”. (E.16)

Otros reflejan un desconocimiento acerca de la existencia del plan de acogida, (como se había citado, en el cuestionario un 7.5% desconoce si existe un plan de acogida) por lo menos de forma escrita:

“No sé si existe un plan escrito [...]” (E. 11)

“Yo creo que plan a nivel oficial no.” (E. 12)

Otra perspectiva divergente son los entrevistados que indican que sí hay un plan de acogida: *“Sí, el centro tiene un plan de acogida.”* (E.10) y están convencidos que es importante:

“Nosotros tenemos desde hace mucho tiempo lo que son los planes de acogida, aparte que te lo marca la conserjería, ahora mismo, tienes que tener un plan de acogida, para infantil tantos días... nosotros tenemos un plan de acogida porque entendemos que los 3, 4 días son fundamentales a la hora de comenzar septiembre van a marcar la pauta del desarrollo del curso.” (E.7)

Relacionado con la acogida de los maestros. La mayoría de los entrevistas indican que se encarga el equipo directivo y suele ser una presentación de los demás compañeros del claustro, un acercamiento general a los espacios del centro, de su funcionamiento, etc. a través de documentos escritos, PowerPoint, reuniones o visitas informales. A continuación indico numerosos extractos de entrevistas que así lo atestiguan:

“Tenemos el plan de acogida y está todo junto, tanto para el alumnado como para el profesorado. se presenta a todos los compañeros, se les enseña el colegio, bueno un poco lo típico, luego se les plantea todo lo que trabajamos, se les enseña el proyecto educativo [...] Normalmente lo hace dirección....” (E.2)

“Con el profesorado que llega nuevo no hay nada. El equipo directivo les recibe y ya está, los demás no sabemos nada.” (E.3)

*“La jefa de estudios tiene preparado un PowerPoint para los nuevos y luego hace un recorrido por el centro. **¿En el PowerPoint explica el colegio y cosas así?** Todo, aparece desde los planes de centro, organización del centro, horario, es el sitio donde más específicamente me han acogido, te dan un paseo por todo el centro, clase por clase.” (E.4)*

“A los profesores menos protocolo, si que se les recibe por parte del equipo directivo, normalmente por la directora, en este caso yo y se traslada a la jefa de estudio, se enseña el centro, se les explica los proyectos que hay de centro y en función de lo que ellos vayan a dar se ponen en contacto con el grupo de profesores que mas contacto vayan a tener.” (E.5)

“Si, está establecido, la jefa de estudios es la que se encarga de presentar a los demás profesores, enseñarla las aulas, horario por supuesto, presentarla también a los niños. Es ella la encargada y si falta pues es la directora claro.” (E.6)

“Cuando llega un profe nuevo pues le enseñamos las instalaciones, los compañeros pues las presentaciones normales y luego hemos elaborado este año como un dossier sobre un poco las normas generales del centro para que ellos cuando lleguen sepan un poco como funciona el centro.” (E.10)

“Yo cuando llegué me lo enseñó la jefa de estudio, me enseñó las clases donde iba a estar, me presentó a los demás compañeros, así que en

general sí, cuando llega alguien nuevo se le explica un poco pues cómo funciona el centro.” (E.11)

“[...] cuando llega un maestro nuevo pues el director se lo presenta a los padres en la reunión primera de tipo general que hay y a los padres se le presenta.” (E.13)

“[...] el jefe de estudio o bien el director le presenta, le enseña siempre todas las dependencias y en un claustro formal siempre se le presenta en el siguiente claustro o en la siguiente reunión [...]” (E.14)

“Si llega, tenemos un plan de acogida, en el que bueno primero le recibes, se le presenta al claustro en la sala de profesores y después una vez iniciadas las clases, pues antes de entrar en el aula con los niños, se le explica un poquitín el funcionamiento del centro, se le explica muy por encima los documentos, aunque muy, muy por encima y bueno pues se le dice dónde están las aulas, qué se está trabajando con los niños, las características de la clase, se le dice dónde está las aulas de los especialistas, dónde están los patios, el patio grande, el horario de los niños...” (E.15)

“Pues bueno, cuando se hace el primer, el primer día que llega es el saludo ¿no?, entre todos a nivel un poco personal. Después a nivel de claustro, porque se suele hacer un claustro el segundo día, quizás, se le da la bienvenida en el claustro y este año, yo sí que he visto en el equipo directivo de este año que han hecho una reunión con esas personas que han llegado.” (E.16)

“Pero nosotros tenemos desde hace muchos años un sistema, donde después de ser recibidos por el equipo directivo, está acogido, nosotros tenemos una organización donde funcionan los ciclos y lo que llamamos las comisiones. Entonces cada profesor se integra en un ciclo y en una comisión, comisión de convivencia, comisión que organiza la celebración de la semana cultural, etc. con lo cual desde el primer

momento se le incorpora de manera ordinaria en un sistema de relaciones donde acaba confluyendo con todos.” (E.17)

En algún centro los profesores me indican que les han dado la bienvenida mediante actividades tipo convivencia:

*“La actividad que hacemos, que la hago yo, les llevamos al monte, a los pantanos, a ver un poco la zona. **¿Cuándo se empieza el curso, los primeros días?** Si, en plan turismo, de conocimiento de la zona, a comer por ahí, si hace bueno una ruta por el monte, bocadillo. **¿Y va más gente del cole?** Van todos los profes del cole que quieren.” (E.1)*

“[...] tenemos al trimestre una comida de convivencia... celebramos los cumpleaños, hay tres miércoles que nos quedamos para hacer las evaluaciones, pues en cada trimestre cada uno lleva una cosa y celebramos así los cumpleaños y la verdad que está muy bien [...]” (E.2)

“Además nosotros tenemos una tradición y es que los profesores que vienen nuevos estamos obligados a organizar la primera comida, digo organizar, no pagar. Es decir, es como una pleitesía, y todos los que hemos entrado así lo hemos cumplido.” (E.17)

*“[...] luego sí que me incluyeron directamente en la comida que fueron a hacer ellos después como para inicio de curso. **Está bien empezar con una comida.** Te da fuerza y ánimo.” (E.18)*

En cuanto a la acogida de los alumnos normalmente el responsable es el tutor. En varias entrevistas se asocia el plan de acogida centrado exclusivamente en los alumnos extranjeros, donde además del tutor, aparece la figura del profesor de compensatoria.

“El tutor tiene bastante responsabilidad.” (E.3)

“[...] los niños son acogidos un poco de la misma manera, aquí e la directora la que se encarga de presentar primero al niño a los demás alumnos y a la tutora claro. Les enseña primero, un día antes de venir el centro para que se ubique un poquitín”. (E.6)

“Esos primeros días se organiza un plan de acogida en el que el responsable es el tutor, donde se crean las normas con los alumnos, se marcan una serie de líneas, se motiva el alumnado.” (E.7)

“[...] plan de acogida maestros- alumnos extranjeros le tenemos como tal el plan de acogida [...] Pues normalmente lo hace la tutora, pues se le presenta, se le enseña las dependencias y por ejemplo si es extranjero sí que te pones en contacto con el profesor de compensatoria, que está para este tipo de alumnado, se le pasan unas pruebas o se mira a ver que nivel de idioma tiene.” (E.14)

El planteamiento que se realiza con los niños/as va en la línea de dejar que sean los propios alumnos, los compañeros de clase, los que se encargan de acogerle, sin actividades específicas:

“Normalmente cuando llega nuevo se les espera en el patio a ellos, se les presenta a los compañeros de clase, se les lleva a clase y ahí dejamos un poco que los niños sean son los que manejan la situación. Una vez que les presentamos, los encargados en este día, los propios niños les enseñan el baño...” (E.5)

“Bueno, presentación sin más, o sea, lo que es un poco a nivel compañeros, se presentan. Y alumnos, yo por ejemplo este año he tenido, recibido a B. como niño nuevo, pues le presentas a los compañeros, le haces un paseo por el centro, que los niños, que el resto de los compañeros le enseñen un poquito como funciona.” (E.8)

“Sí también hay un plan de acogida para los niños, en el que cuando llega un niño, bueno se le presenta la clase, se le pone a otro niño el responsable del aula o otros dos niños que vaya pasando por las clases y se le conozca.” (E.15)

“Con los alumnos pues yo te puedo decir que este año, con los alumnos te pasa un poco el sistema parecido, en el sentido de que muchas veces dejas ver, aunque tú tienes previsto determinados alumnos, él mismo en la primera semana se engancha más con unos que con otros y a partir de

ahí ya empieza el sistema de relación, por tanto la acogida se la dan, habitualmente, en la mayor parte de los casos la acogida se la dan los propios compañeros y él enseguida empatiza con unos y con otros, lo único donde montas ya un sistema muy determinado es cuando ves que un alumno no entra, pero la mayor parte de los alumnos que vienen nuevos, al tercer, cuarto día... por lo tanto sólo preparas algo especial cuando ves que algún alumno no termina de empatizar con nadie en concreto, pero si no al final lo hacen mejor los alumnos que tú mismo, digo de manera ordinaria, otra cosa son los casos excepcionales.”
(E.17)

En algunos centros según los entrevistados, sí se hacen actividades específicas para los alumnos:

“El primer día de clase es como una acogida para todos se realiza una serie de juegos en la que cada clase, este año éramos material escolar. Por ejemplo, éramos bolis, se miraban en una lista y sabían que tenían que seguir las pistas a través del colegio hasta encontrar el aula, solamente era eso, que eso para los nuevos les viene muy bien. Eso se hace todos los años.” (E.4)

“Yo en función de si hay alguno de algún país, vienen extranjeros y demás hago algún juego intentar así una aproximación, pero no hay un protocolo como tal de presentación.” (E.9)

“Normalmente en Septiembre cuando llegan niños nuevos, suelen ser en 3º que vienen de los pueblecitos de al lado y por ejemplo ahora a final de curso se hace un primer contacto con esos niños que el año que vienen van a venir al cole para que vean un poco el... (funcionamiento).” (E.10)

En cuanto a la acogida a medio curso tanto a nivel de profesorado: **“¿Y si viene alguien por ejemplo a medio curso? No, ahí ya no, es más informal.”** (E.4); como a nivel de alumnos: **“¿Y si viene algún alumno por ejemplo a medio curso? Ha pasado, yo no tengo entendido que se haya hecho ningún plan general.”** (E. 12). Se puede apreciar que a medio curso se reduce o se elimina la acogida.

En algunos planes de acogida citan alguna actividad con las familias:

“Con los niño sí que lo hacemos de otra forma porque recibimos a las familias como equipo directivo, les explicamos todo el proceso de cómo funciona el centro”. (E.5)

*“**¿Fuisteis de convivencia con los niños?** Todos, las familias, los que quisieron, era voluntario y esa convivencia se hace todos los años y coincidió que el año pasado se hizo dos veces, una al principio por esta situación y luego se hizo otra al final.” (E.12)*

“Primero hacía como pequeñas entrevistas con padres y niños”. (E.18)

En algunas entrevistas, citan que al ser colegios pequeños es más fácil la acogida de maestros y alumnos:

“La suerte que tenemos es que es un colegio pequeño y estamos en familia [...]” (E.6)

“Es cierto que es un cole pequeño, estamos hablando de un claustro de 15,16 [...]” (E.12)

“[...] al ser un colegio muy pequeñito, yo creo que también es más fácil.” (E.18)

Entre los centros educativos hay bastante diferencia en cuanto al número de incorporaciones nuevas tanto de profesores como de alumnos. Algunos indican que apenas hay movimientos: “[...] el cole tampoco es un centro que vengan todos los años profes nuevos [...]” (E.1); “[...] es que tampoco se nos ha dado [...]” (E.2); y otros indican que si:

“Es un centro en el que es muy frecuente una familia marroquí que se haya ido y que venga una nueva.” (E.3)

*“**¿Llegan muchas a medio curso?** Pues nos están llegando bastantes, de traslados, fíjate, que es curioso. Por ejemplo nos ha llegado esta niña*

de Zamora, nos han llegado dos de Madrid que teníamos hace mil años y han vuelto, otros dos hermanos...” (E.5)

“Es un colegio que tiene mucho movimiento de niños, porque al no tener las clases completas y ser un sitio bastante céntrico, casi de cualquier sitio de Palencia que vengan...” (E.6)

*“[...] además todos los años les pasa qué viene gente nueva claro.”
(E.12)*

Algunos entrevistados (aun no siendo profesores de EI) aluden a que en infantil si hay un periodo de adaptación.

“No, no, solo para los que vengan nuevos y también se hace de infantil a primaria y luego se hace de primaria a secundaria, se van haciendo reuniones previas con los tutores actuales de 6º con los tutores del instituto.” (E.1)

“Los de tres añitos normalmente la tutora de tres añitos les enseña, sí les enseña las nuevas dependencias [...]” (E.14)

“[...] para infantil tantos días...” (E.7)

”En infantil te puedo decir que los primeros días, el primer día creo que fue o el primero y el segundo, la de 3 años, que son nuevos, nuevos todos.” (E.18)

La acogida, en muchos colegios es función del equipo directivo, especialmente para los profesores nuevos. Para los alumnos la responsabilidad recae en el tutor, aunque en contadas ocasiones realiza actividades específicas más allá de una presentación a sus compañeros y una visita a las instalaciones del centro. En las respuestas dadas en los cuestionarios indicaba que un 83.6% de los encuestados indican que sí hay un plan de acogida, aunque estos datos no se corresponden con la información ofrecida en las entrevistas ya que una mayoría indica que no hay un marco o plan de acogida escrito para todo el centro (profesorado, alumnado y familias).

III. Organización de la clase

A la hora de organizar la clase existen múltiples maneras, según los entrevistados.

De manera individual:

“[...] están de manera individual.” (E.14)

En filas:

“Han estado de forma individual al principio, pero después como tenemos una pizarra digital en una pared y la pizarra de toda la vida en la otra, lo que se ha hecho es ponerles, la mitad de la clase en dos filas, enfrente de las otras dos, porque así puedan girar la cara tanto a una pared como a otra”. (E.15)

“[...] les coloco por filas, creo que tenemos cuatro o cinco filas de mesas separadas, las mesas individuales un poquito separados que están cerca del compañero pero eso me da independencia y a ellos para estar más atentos, hablar menos y no copiarse[...].” (E.16)

En forma de U:

“En mi clase están distribuidos en forma de U, bueno casi en forma de O. La forma de U me parecía bastante homogénea pero aún así yo estaba un poco distante y ahora yo cierro el círculo y además me cambio de sitio.” (E.4)

“Mi clase están en forma de U y en medio hay dos filas de tres porque no caben todos en forma de U.” (E.10)

En grupos:

Los entrevistados que indican que trabajan con el alumnado en grupos, también indican la idea de que éstos son heterogéneos:

“¿También trabajas en grupos? Sí todos los días. Saben ellos cuando y digo, es como los “transformers”, saben cómo ponerse de 4, digo 3 pues grupos de 3 y además todos los días cambiamos.” (E.4)

“Yo tengo solo una mesa grande y trabajamos todos en grupitos, son grupos pequeños, me gusta más porque es una enseñanza más individualizada.” (E.6)

“[...] pequeños grupos, ya sea de 3, 4,5 [...] siempre heterogéneos [...]” (E.12)

“[...] tengo divididos de tres en tres para lo que son las actividades ordinarias [...] Yo digamos, te lo voy a explicar para que me entiendas pero no...imagínate que yo he dividido la clase entre comillas entre buenos, regulares y malos, digo para que me entiendas. [...] Y normalmente, siempre tengo puesto el bueno, el regular y el malo, porque eso me permite la metodología de ayudas de uno a otro.” (E.17)

Estos grupos realizados en todos los casos indicados, van cambiando a lo largo del año, no son permanentes. Solo un entrevistado me indicaba que utilizaba grupos y que éstos si funcionaba bien, eran permanentes a lo largo de todo el año.

“¿Cuando tienes los grupos y funcionan ya no les cambias? No les suelo cambiar hasta el año siguiente, si sigo con ellos para que varíen un poco.” (E.2)

Para que esta distribución por grupos puedan ser considerados grupos interactivos, como se había recogido en páginas anteriores, deben presentar una serie de características, entre ellas resultan fundamentales:

- a) Que se den actos dialógicos comunicativos, fundamentados en el diálogo igualitario y la ausencia de posiciones de poder. Ante la pregunta (nº13) formulada en los cuestionarios que indicaba: *¿Crees que el alumnado piensa que es algo habitual y enriquecedor ofrecer ayuda (en todos los sentidos: curricular, emocional...) a aquellos compañeros/as que lo precisan y pedir ayuda cuando lo necesita?* Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

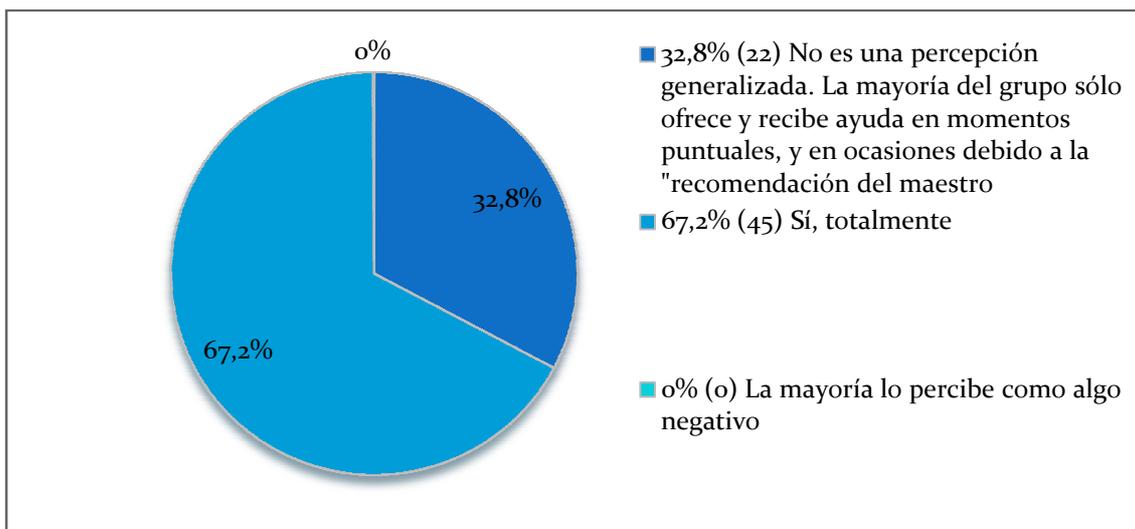


Figura 28. Cuestionario. Pregunta nº 13.

Ningún encuestado indica que la mayoría lo percibe como algo negativo, siendo un 67.2 % los que perciben que sus alumnos ven algo habitual pedir y recibir ayuda de los compañeros y maestros.

- b) Que el adulto que acompaña a estos grupos tenga altas expectativas de todos los miembros del grupo. De ahí la pregunta (nº14) del cuestionario: ¿Tienes expectativas altas de todos los alumnos/as? Los resultados obtenidos fueron:

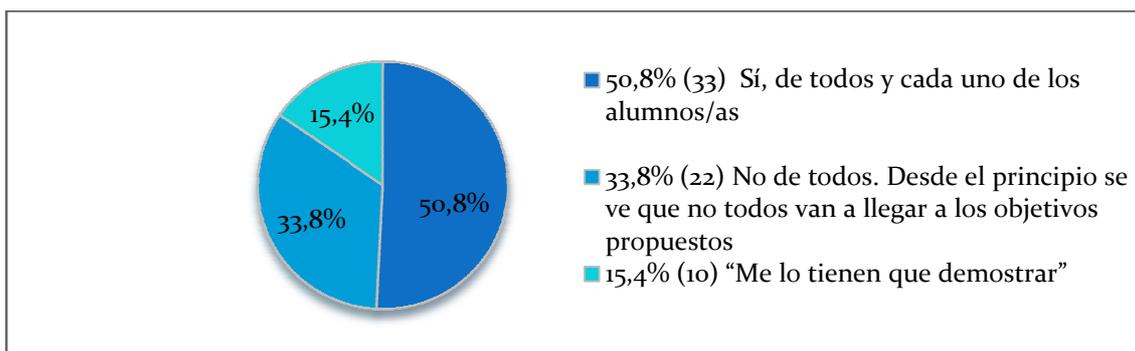


Figura 29. Cuestionario. Pregunta nº 14.

Sólo la mitad de los encuestados, el 50.8%, tiene expectativas altas de todos los alumnos/s y un porcentaje considerable el 33.8% indica que no de todos, que desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos.

c) Que sean grupos heterogéneos. Para recoger información sobre ellos se han planteado dos preguntas en el cuestionario (nº9 y nº11).

Los grupos heterogéneos se basan en la diversidad. En la pregunta (nº 9) del cuestionario: *¿Consideras la diversidad del alumnado como un elemento enriquecedor en el aula?* Los resultados obtenidos fueron:

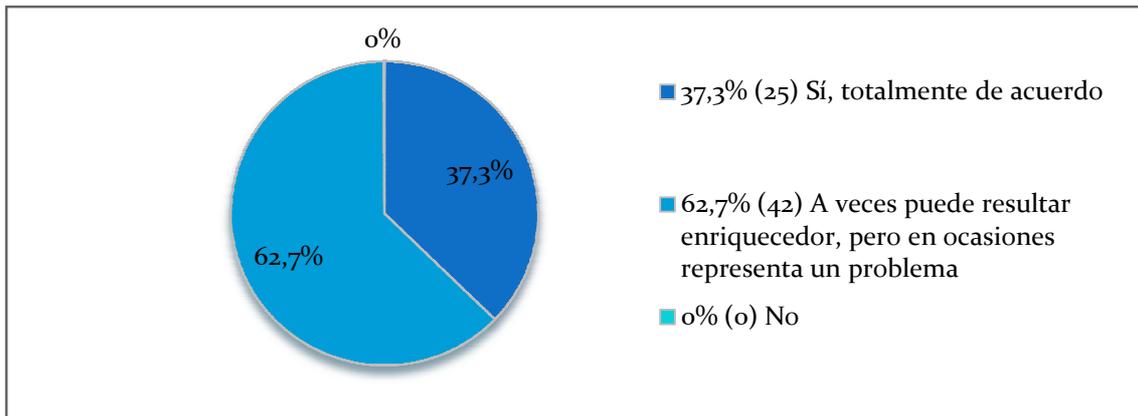


Figura 30. Cuestionario. Pregunta nº 9.

Como dato a destacar indicar que Un 62.7 % opina que la diversidad puede resultar enriquecedora pero también representa un problema.

En la pregunta (nº11) del cuestionario: *¿En el aula se realizan grupos heterogéneos atendiendo a diversas capacidades, intereses, modos de aprendizaje...?* Se han obtenido los siguientes resultados:

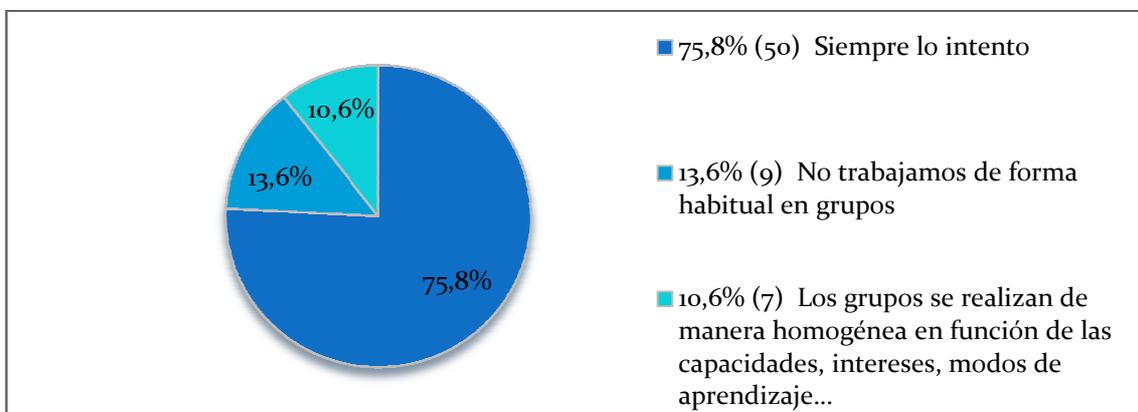


Figura 31. Cuestionario. Pregunta nº 11.

Se pueden extraer al menos, dos conclusiones: el 86.4 % trabaja en grupos, al menos alguna vez y que de este porcentaje la mayoría, el 75.8% intenta realizar grupos heterogéneos.

También varios maestros indican que ellos utilizan varias agrupaciones en la misma sesión. Esto se da más en el área de EF, aunque también otros maestros (E.4 y E.7) que no imparten esta área, utilizan varios agrupamientos en la misma sesión:

“Ten en cuenta que en EF es diferente, normalmente se juega por parejas, tríos, grupos o equipos [...]” (E. 1)

“En función de la actividad y del contenido e intentando normalmente, bueno al principio todos juntos para explicar un poco la dinámica de la clase y luego, pero no siempre, ir de pequeños grupos a un gran grupo, pero no siempre, depende un poco mucho del contenido.” (E.9)

“Depende de la unidad didáctica y depende de la actividad, utilizo agrupamientos en tanto en gran grupo, como pequeños grupos, ya sea de 3,4,5... en función del material que usemos e individual también.” (E.12)

La responsabilidad e iniciativa de la distribución de la clase es del tutor y los especialistas suelen mantener esa determinada distribución:

“Yo al no ser tutor no tomo decisiones, en principio sobre la distribución de la clase. Yo me incorporo al aula, cuando estoy en el horario y las clases tienen determinadas agrupaciones.” (E.7)

“Cada clase tiene una distribución, depende de su tutor.” (E.12)

“[...] está dispuesta así el aula porque lo tiene así puesto el tutor.” (E.14)

No hay una línea de centro, en cuanto a la distribución de las aulas.

“O sea que cada tutor organiza la clase dependiendo de lo que él quiera... Sí, no tenemos ninguna regla.” (E.3)

“En las aulas hay un poquito de todo, algunos trabajan en forma de U, es muy cambiante; individualmente creo que muy pocas clases [...]”
(E.6)

“Hay clases que tienen una agrupación digamos tradicional en fila, hay clases que están en U [...]” (E.6)

Varios maestros de los entrevistados indican que van probando dependiendo de las características del alumnado, especialmente de su actitud o del tipo de actividad. Prueba de ello son los siguientes extractos de entrevistas:

“En una U, es como me gusta, con este curso llevo tiempo así, si se portan mal, hay un mal comportamiento acaban aislados y si se portan bien acaban juntos.” (E.3)

“¿Dices cambiantes por qué, depende de la actividad? Depende de la actividad o porque eso no funciona... no es algo fijo.” (E.6)

“Pues a lo largo de este curso he cambiado la distribución en varias ocasiones. Primero estaban sentados individual así, después les puse por grupos de dos y tres, sentados siempre mirando hacia la pizarra, luego les puse un U, hemos estado bastante tiempo en U y ahora les he vuelto a poner de forma individual [...]” (E.11)

“Pues yo a la hora de distribuirles a mí no me importaría a estos tenerlos en forma de U, en forma de grupos, como fuera, pero son muy charlatanes y para evitar a veces que charlen demasiado les coloco en filas, incluso algunas veces les he juntado dos y dos, en vez de una sola fila, dos y al final he acabado separándoles [...]” (E.13)

“[...] el primer trimestre yo tenía la distribución en forma de U, como más a nivel de asamblea, de grupo, pero luego cambio ¿eh?, cambio porque a mí ese sistema no me gusta, no me va bien porque hablan mucho.” (E.16)

La distribución del aula normalmente la realiza el tutor y los especialistas la mantienen. Muchos de ellos van realizando modificaciones para que su funcionamiento

mejore, especialmente debido a problemas de actitud. Se citan múltiples maneras de organizar la clase: individual, filas, en U, en grupos, etc. El 86.4 % trabaja en grupos, al menos alguna vez y de este porcentaje la mayoría, el 75.8% intenta realizar grupos heterogéneos. Un 62.7 % opina que la diversidad puede resultar enriquecedora pero también representa un problema. Sólo la mitad de los encuestados, el 50.8%, tiene expectativas altas de todos los alumnos/s. Un 67.2 % percibe que sus alumnos ven algo habitual pedir y recibir ayuda de los compañeros y maestros y ninguno de los encuestados lo ve como algo negativo.

IV. Utilización de las TIC

Una herramienta muy utilizada, y que existe en la mayoría de las aulas es la pizarra digital, además de los ordenadores. El recurso que más se menciona es la utilización del blog, ya sea creación a título personal para preparar la asignatura o parte de la página web del centro. También en algún colegio mencionan el Facebook o plataformas educativas como Edmodo. Esto se comprueba en diferentes partes de entrevistas que aparecen en las siguientes líneas.

En cuanto a la frecuencia de su utilización, algunos de ellos indican que apenas las utilizan:

“De manera muy puntual, muy puntual [...]” (E. 9)

“Por desgracia aquí tengo que decir que no utilizo las nuevas tecnologías, la única tecnología que utilizo es el casete”. (E.10)

Y otros que si:

“A nivel de cole tenemos una intranet... hay profes que también, incluso a nivel de infantil trabajan con Edmodo, no con los niños, con los padres de los niños para decirles hoy vamos a hacer esto... con plataformas educativas y a través de los blogs, a nivel de cole se utilizan mucho, ten en cuenta que estamos hablando de un colegio bilingüe.” (E.1)

“[...] el colegio está muy dotado y se utiliza muchísimo.” (E.2)

“[...] entonces cuando busco algo por ejemplo una unidad didáctica de baile, trabajamos con el Just Dance, que es los vídeos del YouTube, el videojuego de la Wii y todo esto, pues nos quedamos en el aula, que la mayoría de las clases tienen la pizarra.” (E.12)

“Bueno en el aula tenemos ahora pizarra digital y la utilizamos a diario [...]” (E. 13)

“Yo llevo cinco años con los chavales que tienen mini portátiles y los mini portátiles se les llevan a casa. Yo todos los días, además podrías entrar en el blog, yo diariamente, tienen toda la propuesta de trabajo, a las 9 de la mañana cuando entran lo primero que tienen es la pizarra digital con el blog y la propuesta de tarea para toda la mañana. Lo único que siempre en esa propuesta de hay una primera actividad en papel, que es obligatoria para poder pasar a la segunda parte donde tienen enlaces con actividades interactivas relacionadas con el contenido que estamos trabajando.” (E.17)

En algunos colegios para utilizar algún tipo de herramientas TIC se tienen que desplazar, a veces de manera más espontánea y otras teniendo en cuenta un calendario elaborado con unas horas específicas, a la sala de informática.

“Tenemos un horario semanal donde suben todos los niños desde 3 años hasta 6º a informática.” (E.5)

“Luego a nivel tutoría, a nivel de organización de centro tienen a la semana una hora de informática y se trabaja por trimestres, ahora les toca por ejemplo trabajar, preparar un PowerPoint, entonces trabajan el procesador de texto y ahora es el PowerPoint.” (E8.)

“Hay un aula de informática y bajan una vez a la semana.” (E.11)

Referente a las distintas áreas ningún profesor ha hecho referencia explícita a que utiliza las TIC en las áreas instrumentales de lengua y matemáticas, pero si lo hace de otras: EF, inglés, música y science.

Varios profesores me indican que el colegio tiene página web. La utilización varía: unas sí la utilizan, otros no y otros a nivel informativo porque la consideran poco interactiva.

“Hay una página del centro, la típica que tienen todos los centros. ¿Y utilizáis esa con los alumnos o los...? Yo no, esa se utiliza con los profesores. Lo alumnos pueden entrar a ver fotos.” (E.3)

“Tenemos una página web que funciona bastante bien está muy actualizada con las novedades que se van lanzando en papel también lo vamos poniendo allí. [...] En esa página web tenemos varios blog, me parece que son cinco [...]” (E.6)

“Hay algunos tutores que tienen blog, el cole sí tiene página web pero un poco más a nivel informativo, de colgar actividades, que si hacemos alguna actividad se cuelgan allí las fotos, en EF, si hacemos el carnaval...a nivel más de exponer, de interactuar poco.” (E.9)

“Tenemos la página web que se va actualizando poco a poco y también hemos tenido blog.” (E.15)

Las TIC son utilizadas en los centros principalmente como:

- a) Difusión de información y publicidad, como hemos visto en los extractos de las entrevistas anteriores referentes a la página web del centro o de otros canales:

“Tienen el noticiero positivo que yo creo que eso lo publican en el Facebook, sí el colegio tiene Facebook que en general la directora sí que lo actualiza y sube fotos y va contando un poco a nivel general del centro.” (E.18)

- b) Comunicación con los padres:

“Tengo una plataforma Edmodo que me comunico, les pongo las notas, observaciones, alguna tarea del tipo que les guste, que no conlleve un esfuerzo muy grande...nos comunicamos a través de esto. El correo

electrónico y el WhatsApp, algunos de ellos ahora mismo me comunico con el WhatsApp.” (E.1)

“Trabajamos con la página web (del colegio) y en primaria, mete la contraseña un profesor y va poniendo los puntos cuando se portan mal, se portan bien.” (E.2)

*“Edmodo lo utilizan bastante porque la mayoría como tiene una tablet y con la aplicación les salta el mensaje. **¿Y los padres también lo ven?** Los padres también entran y los niños escriben y sabes que es el padre que está preguntando a qué hora vienen al CRIE si vienen a las 8 30 o las 9 30, me lo preguntan a través de ahí, es un medio de comunicación al final.” (E.3)*

“Lo hemos hecho (Facebook) y nos está funcionando de maravilla, les pedimos el correo a los padres, la autorización de los padres, les va añadiendo ella que es la administradora a los padres y entran cada dos por tres, ellos cuelgan ideas.” (E.5)

- c) Parte de los contenidos o como la forma de exponerlos, incluso como modo de evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje:

*“En scince no hay libro, aprovecho que no haya libro para utilizar más las nuevas tecnologías. **¿Blog también tenéis?** [...] es parte de la nota de los chavales, tienen que participar en el blog.” (E.4)*

“En el proyecto que tenemos es que esta hora de castellano de ciencias sociales o ciencias naturales siempre se da con medios audiovisuales, de nuevas tecnologías, es una hora a mayores donde el conocimiento del medio el tema que se dé, elaboran, no tienen libro, buscan a través de Internet, con la profesora elaboran el tema, lo exponen...” (E.5)

“Las nuevas tecnologías están y tienen que estar integradas en el aula, en el aula de conocimiento del medio fundamentalmente porque es una ventana al mundo y nosotros lo utilizamos de dos maneras: directamente en el aula a través de la pizarra digital como recurso directo con

presentaciones o actividades que traes hechas de casa del tema que estás dando, normalmente como presentación del tema y como resumen del tema y luego a través de un blog al que acceden los chavales desde casa y en determinados momentos en el aula donde se presenta el tema se van desarrollando y ampliando los diferentes apartados del tema y al final terminamos con una evaluación online que los alumnos hacen de forma digital desde casa.” (E.7)

“[...] el test vale 1 punto, el trabajo de la quincena, que es el cuaderno y los enlaces vale 4 puntos y luego siempre les mando, si miras en mi blog un reto del día, todos los retos de la quincena valen uno [...]” (E.17)

Varias entrevistas aluden que el centro pertenece a Red21 y el nivel que tiene el colegio (E.2, E.4, E.5, E.6, E.8, E.14). En otras se desprende la idea que el colegio está bien dotado de medios informáticos y que en general están contentos.

Una dificultad a la que aluden es que los ordenadores (especialmente los mini portátiles) dan problemas y dejan de ser operativos, especialmente por su escaso mantenimiento:

“Se quedan obsoletos, no puede funcionar, no podemos meter flash nuevo, todas las actualizaciones nada, o lo usas en una red interna o ya no puedes usarlo...” (E.3)

*”En 5º y 6º tenemos unos armarios con unos mini portátiles y se supone que están bien todos pero no, yo he tenido que formatear muchos, yo ya paso, entre lo que arrancan y no se va la hora...es una pena. **¿Cuántos años pueden tener?** Tendrán unos 4 años, el problema es requiere un mantenimiento más habitual y que son niños.” (E.4)*

“La pizarra digital suelen ir los alumnos de infantil, primer ciclo y a veces los de 3º, pero cada vez menos porque los ordenadores tienen bastantes problemas, si tienen virus, si no arrancan... Me parece que es algo común eso en todos coles. Y después bueno también decir el tema de

la conectividad es un rollo, que te vas a poner a trabajar con los mini portátiles y no va la conectividad.” (E.15)

El uso de las TIC se basa de alguna forma en la preparación o el interés de los profesores o a veces se introducen modificaciones cuando viene un maestro de otro colegio.

“El blog lo lleva E. (un profesor) de 5º y 6º [...]” (E.4)

“La idea fue de una profe que estuvo en... (otro cole). La pagina web actualizada a tope con los blog, tenemos blog de 5º y de 6º, de música, scince... está muy activa. Ella dijo: ¿por qué no nos planteamos hacer un Facebook?” (E.5)

“¿Y a nivel de cole, en la página web tampoco hay blog? No. Hay uno, una compañera que trabaja el programa Discover, que tiene su blog personal y los chavales presentan algún trabajito.” (E.8)

“[...] un profesor se ha ofrecido, no sé por qué razón, da él una hora a la semana de informática donde hacen PowerPoint.” (E.11)

“Mi compañero, por ejemplo, da cursos de informática, está muy puesto y él a los ordenadores yo creo que alguna cosa les hace porque funcionan yo creo los suyos mejor que los míos, es que entiende mucho, son muchos cursos de informática, él da sus cursos y sí que tiene una aplicación para comunicarse con las familias.” (E.13)

“¿Y en el Facebook, quien participa los profes, los padres o todo el que quiera? La directora es la que sube la fotos y es la que lo maneja.” (E.18)

Los profesores están contentos con la dotación de los colegios de recursos TIC, aunque aluden dificultades de mantenimiento. Las herramientas más utilizadas son la pizarra digital y los ordenadores. Los recursos más mencionados son la página web del centro, los blog, el Facebook y plataformas educativas como Edmodo. Son utilizadas con diferentes objetivos: difusión de información y publicidad, comunicación con los

padres, parte del proceso de enseñanza y aprendizaje (contenidos, forma de exponerlos y evaluación).

V. Trabajo con los alumnos con dificultad de aprendizaje

En primer lugar indicar los resultados obtenidos en el cuestionario ante la pregunta (n° 8) que indicaba: *¿Crees que cualquier alumno/a puede tener dificultades de aprendizaje en cualquier momento?:*

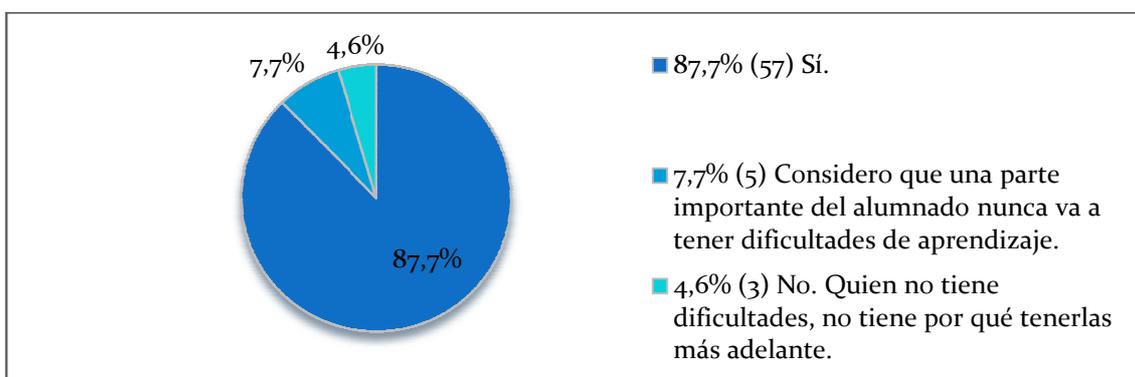


Figura 32. Cuestionario. Pregunta n° 8.

Se puede apreciar que un tanto por ciento muy elevado, 87.7% opina que cualquier alumno puede tener dificultades de aprendizaje en cualquier momento. Un porcentaje destacable, un 12.3% indica, con diferente grado, que no.

El debate de si especialistas fuera o dentro del aula para trabajar con los alumnos con dificultades de aprendizaje se puede observar en las respuestas dadas en el cuestionario ante la pregunta (n°7) que indica: *¿El alumno que presenta dificultades de aprendizaje recibe el apoyo por parte de otros profesionales (AL, PT, compensatoria...) dentro del aula?* Las respuestas dadas fueron las siguientes:

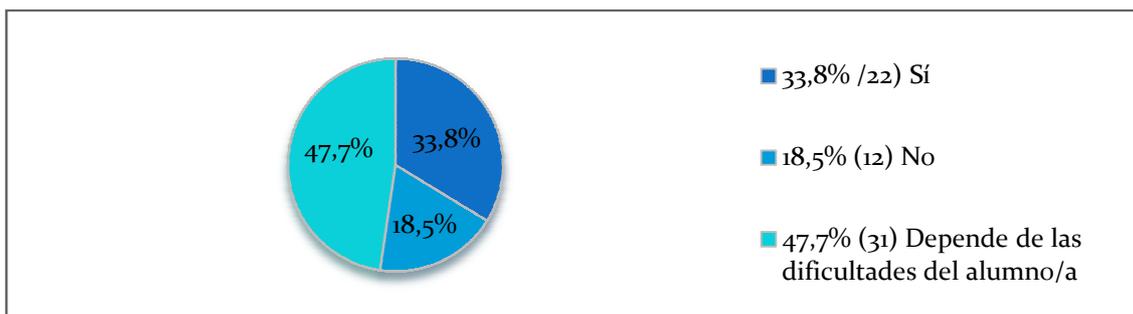


Figura 33. Cuestionario. Pregunta nº 7.

Casi la mitad, 47.7%, opina que depende de las dificultades del alumno y un 18.5% que lo recibe fuera, siendo aproximadamente un tercio, 33.8%, de los entrevistados que indican que el apoyo de los especialistas lo reciben dentro.

Estos datos obtenidos se complementan con las respuestas dadas en las entrevistas en los que se puede constatar el modo en el que se trabajan estas dificultades de aprendizaje, especialmente referidas a la naturaleza del apoyo que reciben estos alumnos. Este apoyo suele participar dos grupos de profesores: uno, los denominados profesores de apoyo, que son maestros que en sus horas que no tienen clase con su aula de referencia apoyan en otras aulas y dos, los especialistas, generalmente PT, AL y Compensatoria (aunque en ocasiones también intervienen otros especialistas como los fisioterapeutas).

Relacionado con el primer grupo, el apoyo de otros profesores en el aula (que se analizara en mayor profundidad en el bloque de contenido referido a la naturaleza del trabajo con otros profesores) es una práctica muy común, se cita casi en la totalidad de las entrevistas y como norma general se produce dentro del aula, aunque existen algunas excepciones:

“¿Y apoyos de otros profesores en tu aula? Sí, pero sale el niño siempre.” (E.8)

“Y en el centro pues yo he observado que en general, según las circunstancias de cada niño y de cada clase han tenido en cuenta las dos modalidades. Yo conozco a chicos que han recibido apoyos dentro del

aula, conmigo ha habido chicos que han recibido el apoyo dentro del aula, y otras veces pues han salido con el profesor.” (E.13)

“¿Cuándo está dentro la persona de apoyo, la persona de apoyo siempre está con unos niños en concreto o se dirige también al grupo?

No, no, sólo los niños y generalmente les solemos sacar porque trabajamos sólo con dos, tres, los que trabajemos de forma muy individualizada.” (E.16) (Extraída del apartado de naturaleza del trabajo con los demás maestros)

*“[...] la tutora le dice pues mira prefiero que repases esto de matemáticas o corrígele estos ejercicios y repásalo. **Sí un poco lo que diga el tutor, les saca fuera y ya trabaja con ellos.** Sí, hoy prefiero que sea lengua, hoy prefiero que sea mate, hoy prefiero que sea cono, hoy prefiero que sea lo que sea pero fuera del aula.” (E.18)*

En cuanto a los especialistas (AL, PT y Compensatoria) se pueden apreciar varias direcciones en las respuestas dadas por los entrevistados.

Por una parte especialistas que entran al aula y desarrolla su trabajo allí, especialmente con los alumnos que tienen dificultades de aprendizaje. Se observa una línea marcada por convicciones propias o porque desde la legislación, inspección y direcciones de los centros se insta a que los especialistas entren en las aulas. En esta práctica, según indican algunas entrevistas, existe cierta reserva para que sea así y no siempre se cumple, especialmente y de manera generalizada el especialista de AL, que siempre saca a los niños fuera de clase. Algunos ejemplos de ello son estas opiniones:

*“Normalmente por ley tienen que ser dentro, algunos se les va sacando, pero por norma tiene que ser dentro del aula. **¿AL también dentro?** No, AL les saca. PT y compensatoria dentro del aula, es que ahora por norma tiene que ser dentro.” (E.1)*

“[...] en el colegio tenemos PT, AL y compensatoria... lo que normalmente hacían era sacar a los niños del aula, pero ahora con la nueva ley esos profesores tienen que estar dentro a no ser que sea algo muy justificado para que esos niños salgan. [...] Los de AL sacan a los

niños que tienen problemas del lenguaje, pues erres y cosas de esas. **¿Esos si les saca fuera del aula?** Esos sí que lo sacan fuera del aula pero ahora con la nueva ley tienen que entrar todos.” (E.2)

“De PT y AL me dices que no tienes pero, ¿en otras clases les sacan fuera o entran? Depende, lo que quiera en tutor, en teoría ahora deberían entrar con la LOMCE se te piden que entre, además la inspectora ha sido bastante específica con eso. Hasta ahora yo siempre he visto en el colegio que los sacan, es más cómodo para todos, pero ahora si están empezando a entrar. Yo si tuviese haría que entrasen, son tan pocos que podríamos hacer muchas cosas dentro.” (E.4)

“Aunque bueno sí que es verdad que se está intentando y desde la legislación que todos esos apoyos se vayan haciendo dentro del aula y quieren que llegue un momento que todos los apoyos sean dentro del aula pero claro los especialistas dicen que no es viable todas las veces porque una maestra o un maestro de AL que tiene que tener un espejo que tiene que emitir sonidos, pues con 20 niños, pues al final los 20 niños van a estar a ver qué hace el otro o a reírse, entonces que no es viable al 100% claro.” (E.10)

“Tenemos tres especialistas PT, AL y compensatoria para estos chavales. El noventa y mucho por ciento, no me atrevo a decir el tanto por ciento, se hace ya dentro aula, salvo cosas puntuales muy justificadas que se les sacan del aula, ya casi se hace todo dentro. ¿AL, PT y Compensatoria también entran? Entran, salvo casos por ejemplo muy específicos que necesiten por ejemplo trabajar un fonema, en concreto la L, o una niña que además de entrar en el aula la PT la saca puntualmente para trabajar un poco la atención o problemas específicos muy específicos, lo demás se hace todo dentro. **¿Esto lo hacíais antes o es ahora porque la ley...?** La ley lo marca ahora, nosotros es una lucha que hemos tenido, yo es que soy PT y AL también, llevamos teniendo en el colegio y nos está costando, el año pasado ya lo hacíamos y el anterior un poco. La gente le cuesta. **¿Lo hacéis además de por la ley, por convicción propia?** Sí, si porque normalmente es mucho más

aprovechable, depende de las dificultades, nosotros no las tenemos muy afectados... es que les pierdes para la causa, a mi me parece, lo primero el apoyo dentro del aula, tú entras, la profe explica, eres una más en la clase, no solo ayudas a ese niño, ayudas a este...” (E.5)

Lo recogido en estas últimas líneas de la entrevista nº 5 o en esta otra entrevista: **“¿La maestra de compensatoria está con él o también con el grupo? Se sienta un rato con él y también con el grupo, si a lo mejor estamos haciendo vocabulario ella está con el grupo.” (E.2)** Nos ofrece una idea de que el especialista además trabaja con otros niños, no solamente para aquellos que se había previsto el apoyo específico.

Por otra parte especialistas que trabajan con los alumnos con dificultades de aprendizaje fuera del aula, especialmente como se había indicado anteriormente los especialistas de AL.

“¿Por ejemplo PT y AL, si es el caso, es fuera? Sí es fuera, la mayoría de las veces.” (E.3)

“Depende del niño, depende de las dificultades del niño. Si es un niño con un nivel de español de español cero lógicamente hay que hacerle bastante apoyo fuera de clase, para que, porque lo primero es que aprenda el español, entonces ese niño va fuera de clase. Si las dificultades son pequeñas, bueno pequeñas, dos años de desfase procuramos estar en el aula, al lado, cuando se puede. [...] ¿Sacas de diferentes cursos y estas con ellos a la vez? Sí, el horario marca mucho si estuviese en un centro solo sería mucho más fácil de hacer, tratan de aprovechar todo el tiempo que estoy, pues no siempre se puede hacer el apoyo dentro del aula, de lo que últimamente nos están marcando que hagamos.” (E.6) (maestro de compensatoria)

“¿Profesora de apoyo te refieres a PT? Sí, PT. ¿Sale el niño? Sí, sale el niño, luego trabaja también con algún compañero que no es de apoyo pero preferimos que salga fuera, es que es un chavalito que a nivel de lectura está fatal, entonces aprovechas más, se aprovecha más si el niño sale que si se queda.” (E.8)

“Se sacan los alumnos. AL se sacan los alumnos y en compensatoria cuando lo teníamos se sacaban [...]” (E.9)

“[...] los apoyos de PT y AL se hacen fuera, sí porque los resultados son mejores claro.” (E.10)

“¿Y siempre salen fuera de clase? Sí. ¿PT, AL y Compensatoria no entra en clase, les saca? Sí, les saca.” (E.11)

“¿PT, AL o la que decías antes, de compensatoria, entran los especialistas a clase o les sacan o depende? Pues... mira, ya sé que es lo de la educación inclusiva, pero PT y AL y compensatoria les sacan fuera.” (E.14)

“PT, AL y compensatoria les sacan.” (E18.)

Como síntesis se puede indicar que la mayoría de los profesores de apoyo, que no son especialistas entran al aula, aunque existen algunas excepciones. En cuanto a los especialistas, AL de forma generalizada saca a los alumnos fuera del aula. Los demás especialistas, PT y Compensatoria, existe gran división, entre los que entran y salen, dependiendo según las entrevistas, del grado de dificultad de aprendizaje.

En este apartado puede surgir el debate de la idoneidad de las escuelas de educación especial. Los maestros que participaron en el cuestionario ante la pregunta (nº10) que indica: *¿Consideras que deben existir las escuelas de educación especial?* Las respuestas obtenidas son las siguientes:

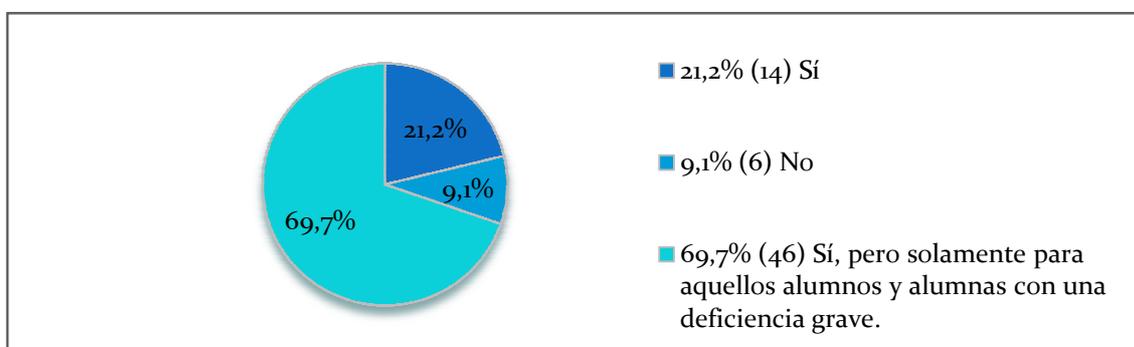


Figura 34. Cuestionario. Pregunta nº 10.

Un porcentaje alto, 69.7%, indica que debe haber escuelas de educación especial para aquellos alumnos con una deficiencia grave y un 21.2% dice que sí deben existir escuelas de educación especial.

El profesorado opina de forma mayoritaria, 87.7% que cualquier alumno puede tener dificultades de aprendizaje en cualquier momento. La gravedad y el tipo de dificultad de aprendizaje de los alumnos, en muchas ocasiones es la que determina el apoyo necesario. Así lo determina casi la mitad de los encuestados, el 47.7%. Para los casos más graves hay un porcentaje muy grande, 69.7%, que indica que son necesarias los centros de educación especial. Los centros ofrecen dos respuestas organizativas para los alumnos con dificultades de aprendizaje: una, maestros de apoyo, normalmente entran en el aula, aunque con excepciones y otra, los especialistas (PT, AL y compensatoria). Respecto a este grupo, hay una división en las entrevistas, entre los que sacan a los niños y los que están con ellos en el aula de referencia. AL como norma general les saca fuera del aula. Poco a poco, debido a cambios legislativos, enfoques de los colegios y convicciones propias se está cambiando el punto de vista sobre alumnos con dificultades de aprendizaje. Esta idea se refleja claramente en este extracto de entrevista: “[...] así al final estamos trabajando con un niño del colegio, es un niño de todos, no es un niño de compensatoria, antes hace años se tendía, cuando empezamos yo me acuerdo que eran niños nuestros, poco a poco eso ha ido cambiando, evolucionando y claro y ahora cuando hay un niño de compensatoria es de la clase de 5ºA...” (E.6, maestro de compensatoria).

VI. Naturaleza del trabajo con los demás maestros

Ante la pregunta (nº6) formulada en los cuestionarios que indicaba: *¿Dentro del aula existe el trabajo compartido entre maestros (dos o más maestros a la vez en la misma clase)?* Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

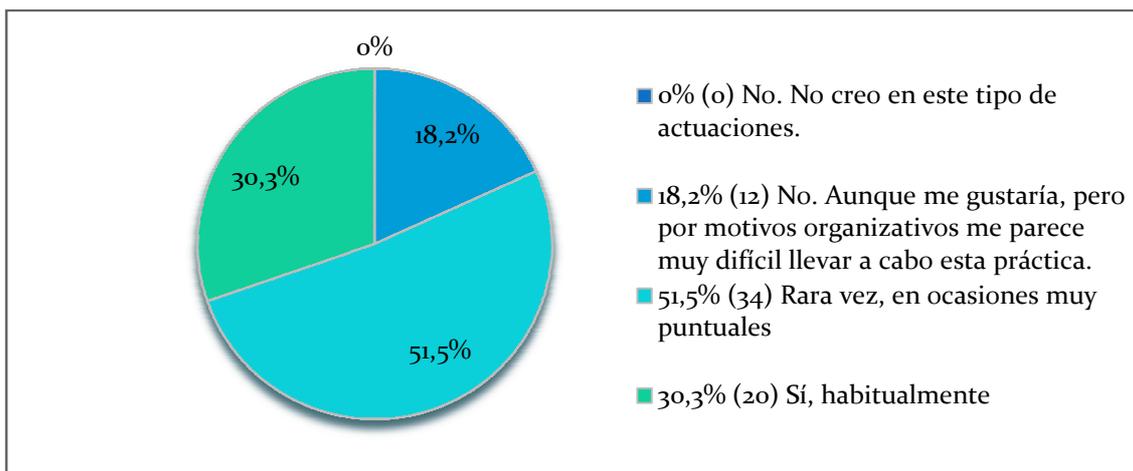


Figura 35. Cuestionario. Pregunta nº 6.

Como se puede apreciar en el gráfico, un dato destacable es que ningún encuestado indica que no cree en ese tipo de actuaciones pero más de la mitad (51.5%) indica que rara vez, en ocasiones muy puntuales.

“Depende de la personalidad del profesor, no da la clase, la clase la doy yo, pero a veces si es una explicación general para toda la clase y a ese profesor se le ocurre que puede mejorar o aclarar un punto que igual no he dicho, sí que lo hace y a mí me parece bien, pero por lo general suelen entrar e intentan, pues eso, molestar lo menos posible.” (E.11)

Esta fue una respuesta dada por un maestro ante la pregunta concreta de si el profesor de apoyo, que me indicaba que entraba en clase, intervenía en el aula. Esta afirmación, apoyada con otras entrevistas se puede extraer varias conclusiones.

Las relaciones profesionales, específicamente para trabajar los profesores juntos en un aula o en otros espacios de manera conjunta dependen en gran medida de la relación personal. Así lo indican también otros entrevistados:

“[...] depende de la relación personal, cuando el vínculo es mejor haces muchas más actividades. Sinceramente, te digo que la relación personal inclina todo eso.” (E.3)

“¿Cómo elegís (el trabajar con los compañeros) por la relación personal o está instituido en el colegio? No te obligan, es un colegio que se mueve mucho, que tienen muchas actividades, muchas, muchas. Hay muchas reuniones y en las reuniones te dicen te tienes que reunir con 5º para llevar a cabo los carnavales y a partir de ahí, pueden surgir muchas cosas, si tienes ganas, depende del compañero.”(E.4)

“No nos podemos engañar depende de las personas [...]” (E.7)

La inmensa mayoría de los entrevistados indican que puede haber dos profesores en la misma aula o espacio especialmente en dos situaciones: cuando comparten el aula con el profesor de apoyo (o son ellos el profesor de apoyo y lo comparte con otro compañero) o en actividades puntuales a nivel de ciclo, etapa o centro.

En el supuesto de compartir el aula con el profesor de apoyo. Lo habitual es que no sea un trabajo conjunto, ya que un maestro es el “principal”, ya sea el tutor o el especialista de EF, inglés, música, etc. y otro el de apoyo, que se encarga principalmente de aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje. En varias entrevistas se indica que el maestro de apoyo puede intervenir, pero no lleva el peso de la clase. Así lo reflejan varios de ellos:

“Sí, cuando hay alguien de apoyo, por ejemplo yo tengo una hora libre pues me voy a 6º porque hay algún niño que va peor, necesitan un poco de apoyo, que no necesitan PT ni AL, están dos profesores, unos ayudando a los que van peor o mejor, o ayudando al profesor a corregir. No a todas las horas, son horas puntuales.” (E.2)

“Simplemente apoyos, pero puedes intervenir con toda confianza, sin ningún problema.” (E.8)

Otro supuesto es compartir el aula u otros espacios del colegio con otros compañeros en actividades de centro de manera puntual.

“Los proyectos de centro, bilingüe y esas cosas la gente lo tiene asumido, hay cosas muy asumidas: la semana cultural, la semana de

lectura que vamos a hacer que es todo el centro, cuando son cosas que todo el centro trabaja a la una eso sí.” (E.5)

“Muy puntual, en carnaval o cosas así muy puntuales, o el día de la familia [...]” (E.9)

“Sí, puntual.”(E.10)

Otros entrevistados me indican que estas actividades conjuntas de varios profesores y grupos de alumnos de diferentes clases son habituales:

“Nosotros a nivel de organización del centro, equipo directivo siempre estructuramos a la largo del mes tres o cuatro actuaciones digamos compartidas a nivel de ciclo o a nivel de centro [...]” (E.7)

En una entrevista nos muestra una idea de organización en la que a través de un tema concreto trabaja todo el centro, aunque no se aclara muy bien el trabajo de los profesores entre ellos.

“Sí, en tema de lectura por ejemplo hemos estado trabajando durante todo el primer trimestre el teatro, y desde todo el cole se trabajaba el teatro, cada uno en su asignatura como buenamente lo puedes encajar.” (E.18)

Varios entrevistados indican, como una herramienta de colaboración entre profesores las diferentes reuniones de coordinación y lo perciben como algo habitual y necesario:

“Normalmente nos reunimos una vez por semana por ciclos o por curso para trabajar juntos el currículum.” (E.1)

“Tenemos una reunión a la semana y además también siempre hay algún motivo para reunirte, para hacer carnaval o el día del padre...en ese sentido estamos muy coordinadas.” (E.2)

“Sí, tenemos todas las semanas reuniones y se trabaja todo de manera grupal.” (E.8)

“Todos los martes siempre nos reunimos, ya puede tocar reunión de bilingüismo o CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) o claustro o ciclos, pero siempre en contacto diario y luego en cuanto a la coordinación a nivel docente nos reunimos en ratos [...]” (E.12)

“Coordinaciones hay, en todos los años que llevo yo, sí que se han tenido en cuenta sobre todo en temas con motivo de alguna celebración [...]” (E.13)

“Nosotros, te decía antes, que tenemos un sistema de organización, donde tenemos a parte de los ciclos, las comisiones y esas comisiones son interciclos, es decir, estamos en ellas representado profesorado de todos los ciclos.” (E.17)

Otra alusión en el trabajo entre compañeros es referente a la formación:

“[...] entre profesores todos los años solemos tener un grupo de trabajo, pues a lo mejor, un año fue dedicado a la lectura otro año a la informática, otro año a la pizarra digital, eso existe todos los años.” (E.13)

“[...] el día que estamos todos en el centro, formación, entonces sacamos un tema entre todos y solicitamos al CFIE (Centro de Formación e Innovación Educativa) o tal formación y si podemos pues viene un ponente dos sesiones o tres y luego ya el coordinador nos lo va organizando para juntarnos y hacer cosas.” (E.14)

Las respuestas por los entrevistados ante este tema, como se puede observar abarcan muchos aspectos muy diversos. Hacen referencia al trabajo con los especialistas (PT, AL y compensatoria), con los profesores de apoyo, entre tutores o entre especialistas de las diferentes áreas, a las reuniones de centro, a los grupos de formación, etc.

Como reflexión final de este tema recojo la respuesta de una directora de un centro educativo:

“Como que no hay cultura de trabajar dos profes en la mismo aula, ¿verdad? Yo creo que a veces es indistintamente, yo les digo una vez que te acostumbras a trabajar en el aula, programas, haces, pero tanto puede dar la clase uno como otro. La gente le cuesta mucho, no admite, porque no se qué miedos., historias tienen... a mí me parece que siempre es una ventaja.” (E.5)

Las relaciones profesionales se basan en gran medida en relaciones personales. Las reuniones de todo tipo: ciclo, claustro, comisiones, etc. es algo normalizado y habitual, pero el trabajo entre compañeros, en la misma aula o espacio solo aparece cuando existe un acto a nivel de centro que suele ser de manera puntual o en los apoyos que tenga establecido cada colegio.

VII. Contenidos curriculares

En cuanto a la participación del alumnado en la elaboración de contenidos, acogiendo algunas de las iniciativas propuestas por el alumnado existen varias posturas.

Varios entrevistados siguen la propuesta programada, que normalmente coincide con el libro de texto, siguiendo una temporalización marcada, siendo cerrada a cambios propuestos por los alumnos, o los cambios son muy puntuales. Prueba de ello son los siguientes ejemplos:

“Por ejemplo con la editorial que tenemos Santillana, yo me baso, en lengua y matemáticas puedo funcionar con ellos (libros de texto) excepto algunas cositas.” (E.3)

“Es cerrado (los contenidos) hay proyectos de la gente más joven que abre mas la manga como digo yo, pero al final la mayoría [...] Los libros evidentemente mucha gente siguen los libros, no nos vamos a engañar. ¡Cómo nos atan los libros!” (E.5)

“Aunque hay casos puntuales donde no se está siguiendo al pie juntillas el libro de texto todavía en el colegio es el libro de texto el que marca un poquitín.” (E.6)

“Puedes abrir la manga pero te tienes que ceñir bastante a la ley [...]”
(E.8)

“Pues bueno yo creo que ahí todos nos ajustamos al programa que viene ya establecido y luego hay un libro de texto lo compran y de alguna manera lo tienes que utilizarlo, entonces ya estás un poco condicionado [...]” (E.13)

*“Depende un poco de cada tutor, la base son los textos. **¿Los libros de texto?** Los libros de texto son un poco la base y yo creo que es necesaria [...]”* (E.16)

Incluso cuando no se trabaja de forma exclusiva con los libros de texto y se trabaja por proyectos, éstos no son abiertos a cambios:

“Sí, son proyectos cerrados” (E.5)

Aunque en varias de estas entrevistas que consideran que el currículo es bastante cerrado, en ocasiones dependiendo de la percepción del profesorado sobre la motivación y el interés del alumnado o por la participación de los alumnos se amplía o reduce los contenidos, pero no existe un cambio destacable de la programación dependiendo de las iniciativas del alumnado. Estas modificaciones son mínimas y atendiendo a acontecimientos que se producen a lo largo del año:

“Pues mira trabajamos los contenidos curriculares que son prescriptivos y luego lo que sí que hacemos es seguir el calendario escolar como tal con todas las festividades [...]” (E.14)

“Yo creo que el currículum es abierto, se suele trabajar...sí que es verdad que la guía de trabajo que se toma para a lo largo del curso trabajar el currículum es el libro pero cuando hay alguna fecha, acontecimiento o dato que se quiera buscar se utiliza bien, los portátiles en este caso o la pizarra digital... Participar, aportar y buscando, ampliando los contenidos que se dan en el libro.” (E.15)

“[...] dependiendo a veces del momento, de la estación, de las necesidades, de la motivación y de lo que surge.” (E.16)

En ocasiones los intereses o las propuestas del alumnado son satisfechos usando las TIC especialmente los blogs:

“Sí para eso uso de apoyo, de refuerzo el blog y entonces de repente todas aquellas cosas que les llama la atención lo pongo de contenido para que entren ahí y el que esté interesado, o varios, lo ven, lo trabajan porque hay mogollón de actividades que se pueden hacer a través de Internet, hay mucho creado entonces lo puedes trabajar en casa o puedes dejárselo en clase.” (E.3)

Otros entrevistados indican que los alumnos si participan e intervienen de alguna manera en la elaboración de los contenidos, especialmente en determinadas áreas (EF y science) o en la etapa de EI:

“En EF sí, en las demás asignaturas no, es bastante más rígido [...]” (E.1)

“Esto se hace más en infantil en primaria, en general no solo en mi cole, sino en casi todas las coles. Se nota mucho el cambio de infantil a primaria [...] Siempre estamos abiertas a cosas nuevas, imagínate un niño en EI que trae un libro y de repente dice que quiero que me lo leas, venga pues le leemos [...]” (E.2)

“¿Y decías que si un crío quiere saber algo más sobre un tema...? Y así suele ser y en science más todavía porque da más para el conocimiento y se nos va de las manos. Hicimos un tema de las materia con los de 4º y de hablar de solido, liquido y gaseoso y cuatro cosas más y me acabaron diciendo que uno había oído que había antimateria, que qué era eso y estuvimos poniendo vídeos a otro nivel.” (E.4)

“Yo lo tengo muy abierto, yo estoy totalmente abierto a ideas...yo le doy importancia a la preparación de espectáculos y en función de lo que vaya surgiendo las ideas, por un lado de los profesores, luego incluso una vez que está definido el tema, ideas que me puedan surgir, sugerir los alumnos. [...] ¿Igual en EF lo facilita el no tener un libro...? Sí, totalmente.” (E.9)

En el cuestionario ante la pregunta (n°12): *¿Se tiene en cuenta las diversas experiencias del alumnado, y mediante el diálogo, se va construyendo el conocimiento (los contenidos curriculares)?* Las respuestas fueron las siguientes:

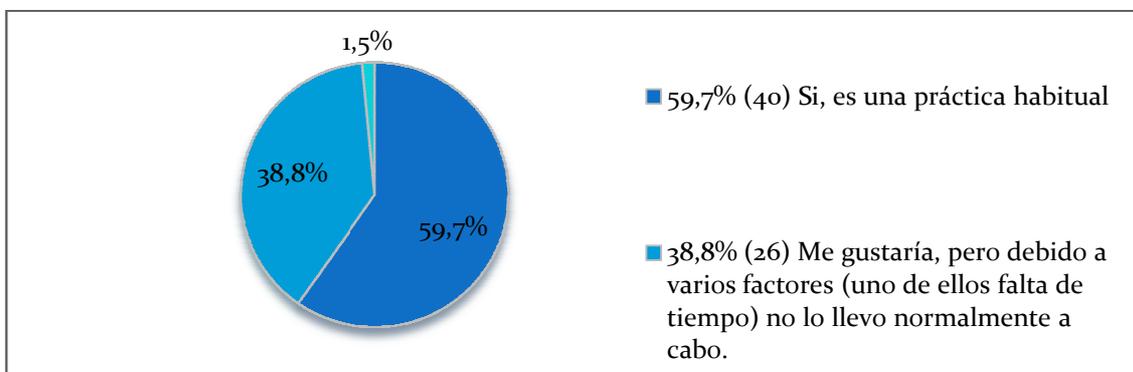


Figura 36. Cuestionario. Pregunta n° 12.

Como datos destacables señalar que el 59.7% indica que se va construyendo el conocimiento con las aportaciones del alumnado. Estos datos no se corresponden con lo visto en las entrevistas si entendemos que las aportaciones del alumnado son significativas y no puntuales o de forma mínima. El 38.8% indica que le gustaría pero especialmente por la falta de tiempo no se puede llevar a cabo.

Más de la mitad de los encuestados, el 59.7%, indica que se va construyendo el conocimiento con las aportaciones del alumnado. En las entrevistas se desprende que estas iniciativas de los alumnos se tienen en cuenta cuando son pequeños temas, aportaciones y en ocasiones se profundiza en ellos en casa a través del blog. La “apertura de contenidos” al alumnado está relacionado con fechas destacables en el calendario, acontecimientos, etc. El interés o las motivaciones del alumnado no cambian de manera significativa el currículum. Más de un tercio, el 38.8%, indica que le gustaría, pero especialmente por la falta de tiempo no se puede llevar a cabo o como se refleja en las entrevistas hay una limitación, además de la temporalización, de la programación y del libro de texto.

VIII. Resolución de conflictos

La inmensa mayoría de los entrevistados y encuestados indica que utiliza el diálogo como principal herramienta en la resolución de conflictos. Pero aún así se puede apreciar la disparidad que existe a la hora de la resolución de conflictos.

Los datos recogidos en el cuestionario ante la siguiente pregunta (nº 15): *¿Se utiliza el diálogo como la principal herramienta en la resolución de conflictos?* indican:

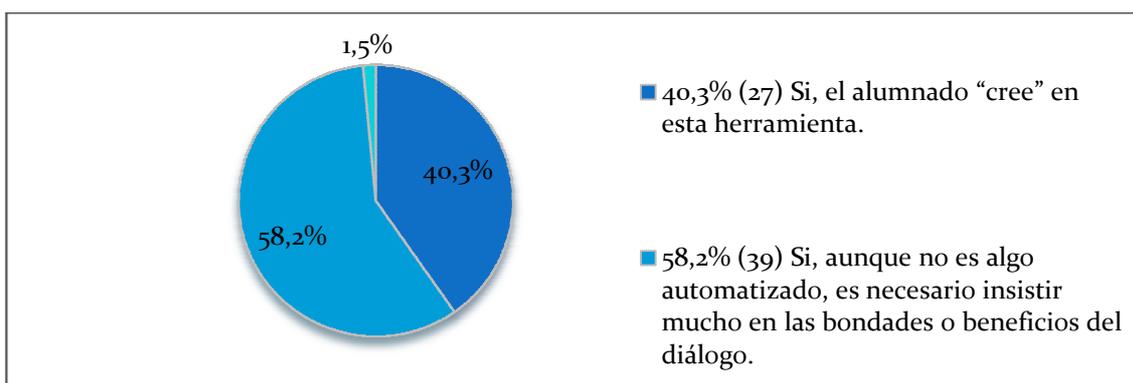


Figura 37. Cuestionario. Pregunta nº 15.

Como se puede observar el 98.5% utiliza el diálogo, aunque bien es cierto que el 58.2 % indica que es necesario insistir en la idea del diálogo como instrumento de resolución de conflictos.

En algunos colegios tiene una misma línea de actuación, todas las aulas siguen el mismo procedimiento y todos los profesores actúan de la misma manera. Aquí hay dos perspectivas: la resolución de los conflictos centrados más en los alumnos a través del diálogo y otra un procedimiento común centrado en la resolución teniendo en cuenta el RRI.

En la primera perspectiva destacamos los alumnos mediadores, que según indican los profesores funcionan muy bien.

“[...] en el recreo hay una patrulla con unos chalecos una carpeta y anotan todas las incidencias que ocurran en el patio.” (E.2)

“Tenemos unos alumnos mediadores, agentes de mediación que trabajan solo en los recreos y nos están funcionando muy bien. 4º, 5º, 6º; cinco alumnos de cada grupo se les da una sesión de media hora todas las semanas para formarles en la mediación y ellos median en los recreos”. (E.5)

“A través de la escuela de mediación los niños están muy contentos de hacerlo porque son ellos mismos los que resuelven los conflictos pequeños, conflictos grandes no.” (E.6)

“[...] nosotros tenemos nombrado en cada clase unos mediadores, unos chavales que actúan como mediadores, que además cada 15 días tienen una formación con el responsable de convivencia [...] Tenemos un sistema bastante bien organizado”. (E.17)

Otras maneras de resolver los conflictos:

“Tenemos en clase una oreja y una boca puestas en un sitio en todas las clases en todas las aulas [...] uno habla y el otro escucha, el otro vuelve a hablar y el otro escucha, es una forma de solucionar los problemas.” (E.2)

Desde la segunda perspectiva, procedimiento común en todo el centro, centrado en la resolución teniendo en cuenta el RRI. Un claro ejemplo es la siguiente afirmación:

“¿Todo el centro tiene una misma línea de resolución de conflictos o cada uno lo resuelve como buenamente pueda? Más a nivel disciplinario, sí que hay una línea pero luego a nivel procedimental o metodológico yo creo que cada tutor o cada profesor lo resuelve de una manera como cree mejor.” (E.9)

En esta línea siguen los argumentos de otros entrevistados:

“Normalmente cuando hay un conflicto lo primero es la tutoría y después ya se lleva a jefatura de estudios, y en su caso se lleva al comité de disciplina...es que no sé cómo se llama ahora... (Comisión de

convivencia). *Entran profesores y padres. ¿Puede haber sanciones? Ahí las sanciones están tipificadas en el RRI.*” (E.1)

“Bueno a ver, los conflictos se suelen resolver con el profe en el que está en ese momento, pero sí que tenemos por ejemplo en el RRI pues cómo están tipificadas cada falta y además estamos reelaborando el documento y luego digamos como la sanción que tiene [...]” (E.10)

“Tenemos un régimen, un código de régimen interno que es el que rige digamos el funcionamiento del centro.” (E.12)

“Nosotros sí que tenemos muy claro que hay un protocolo, el profesor que estaba con vosotros se lo tenéis que comunicar, tienen que poner las medidas y luego si eso hay que comunicárselo los mismos profesores que lo han visto al tutor y el tutor debe informar al jefe de estudios y ya el jefe de estudios a las familias.” (E.14)

“Bueno pues lo primero es la actuación inmediata del profesor que está delante de ellos, que está trabajando y en función de la gravedad de los hechos, pues bueno pues tenemos conductas leves, medio leves, graves y muy graves [...] ¿Y esa es la línea de todo el centro? Sí, el centro está muy implicado. Y después cualquier hecho lo primero es reconocimiento de los hechos, el tipo de conducta que sea y pedir disculpas a nivel de aula o a nivel de, si es en el patio, pues de otras aulas.” (E.15)

Otras maneras de resolver los conflictos son con actuaciones aisladas, cada profesor propone la que mejor cree que le va a funcionar, no hay una línea marcada para todo el centro.

“El año pasado y este yo quise poner un encargado de los conflictos cada semana era uno, si ocurría algo esa persona hacia de mediador de ellos, estando el profesor delante.” (E.3)

“Teníamos un guion de cómo resolver un conflicto pero lo hemos dejado un poco de lado y estaba muy bien, cómo ha empezado, porque has

sentido tú que ha empezado, una serie de preguntas que llevaban a la resolución de conflictos.” (E.4)

“Pues en principio cada tutor lo resuelve como le parece a él, a no ser que sean cosas graves que hablas con los directores o con convivencia [...]” (E.11)

“Primero, a nivel, digamos, individual o las dos o tres personas que han tenido el conflicto y luego ese conflicto se extrapola en la asamblea final [...]” (E.12)

“Bueno como en todo colegio, me imagino, hay un RRI y luego pues tenemos unas normas y cada tutor en su clase pues establece unas normas. Yo al principio de curso les marco unas normas, [...] a la hora de marcar las normas a principio de curso pues yo hasta ahora, según los que establece el RRI, se las presento, ellos no han participado en la elaboración de ellas [...]” (E.13)

“[...] se comenta, se habla. ¿Entre todos? Entre todos, a mí me gusta entre todos porque ese ejemplo de ese día sirve un poco de modelo para el grupo [...]” (E.16)

Como se puede observar de los extractos de varias entrevistas, indican la metodología llevada a cabo en la resolución de conflictos depende de la levedad o gravedad del mismo. Varios de ellos indican que un momento en el que aparecen muchos de los conflictos es el recreo.

La inmensa mayoría de los entrevistados y encuestados (98.5%) indica que utiliza el diálogo como principal herramienta en la resolución de conflictos. Pero aún así se puede apreciar la disparidad que existe a la hora de la resolución de conflictos, existiendo al menos dos enfoques marcados: unos más centrados en el diálogo entre los alumnos y otros más centrados en la supervisión del profesor, y el acatamiento de unas normas y sus castigos correspondientes al incumplimiento. La levedad o gravedad del conflicto influyen en gran medida en la metodología empleada para resolverlo. El recreo es el momento que más conflictos aparecen; surgen iniciativas como los mediadores que actúan principalmente en este momento y que los profesores están muy satisfechos con

los resultados. Existe una percepción generalizada por parte del profesorado de que es un tema complicado, y cada centro educativo tiene una estructura diferente de resolver conflictos.

IX. Familias

Ante la pregunta (nº5) que aparece en los cuestionarios: *¿A las familias se las ofrece oportunidades de participación en el aula?* Las respuestas obtenidas son:

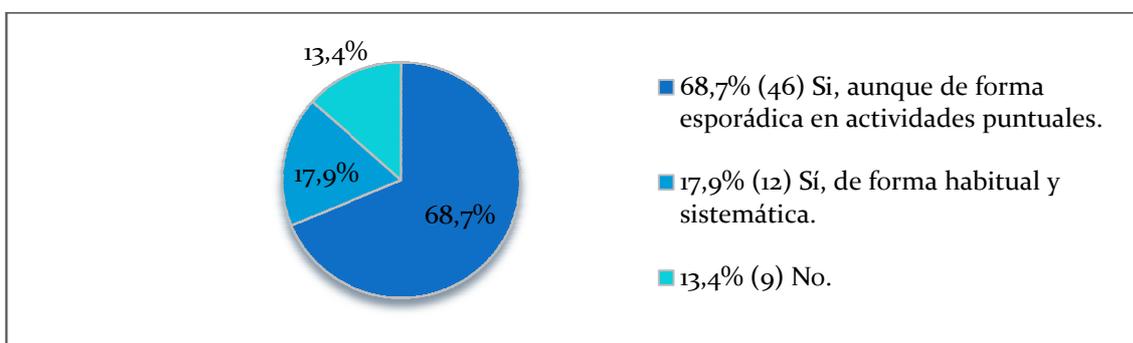


Figura 38. Cuestionario. Pregunta nº 9.

Un 86.6% indica que a las familias se las ofrece oportunidades de participación en el aula de forma esporádica y puntual, siendo solamente un 17.9% los que opinan que de forma sistemática y habitual. A través de la información recogida en las entrevistas vamos a profundizar sobre esas cuestiones, que en principio corroboran estos datos.

Los entrevistados aluden a varios cauces de participación de las familias.

- a) En algunos centros existe la escuela de padres, aunque los entrevistados indican que hay una escasa participación.

“Y también la directora, todos tenemos un taller por las tardes, pues el taller de ella es para los padres, una tertulia de lectura, desgraciadamente no ha tenido mucha acogida, son tres madres las que han ido y luego la orientadora hace la escuela de padres [...]” (E.12)

“Bueno pues hombre cuando te reúnes con las familias la predisposición siempre es buena, que les llames, que cuentes con ellos, pero bueno cuando hemos hecho por ejemplo actividades, alguna actividad a nivel de familia, como la escuela de familias como se hace con el equipo de orientación pues la participación es bastante escasa [...]” (E.15)

- b) Muchos entrevistados mencionan, como una forma de participación de las familias las reuniones presenciales entre ellas y normalmente el tutor. Se recogen dos ejemplos:

“Se hacen una reunión cada trimestre, suelen acudir casi todos, alguna no. Luego tengo entrevistas personales con ellas, con todas durante todo el año y con alguna tengo que repetir por lo que sea.” (E.2)

“Sí, sí, hay reuniones desde el principio de curso, siempre obligatorias una reunión al principio, otra a la mitad del curso y otra al final. Yo la reunión durante el curso lo que suelo hacer, la primera del gran grupo de familia y luego durante el curso hago reuniones individualizadas con los padres o bien a requerimiento de ellos.” (E.16)

- c) Algunas respuestas indican que los padres participan dentro del aula.

*“Por ejemplo en inglés están haciendo talleres que están viniendo los padres a hacer teatro en inglés dentro del aula. **¿En horario de clases?** Sí, sí, en horario de clases, compartiendo las clases. Yo concretamente estado el otro día con este 6º, con el bilingüe, he montado en el colegio un circuito de cuerdas en el colegio de escalada de rapel y de péndulo y lógicamente, yo no puedo solo asegurar a todos y he pedido ayuda se me han presentado allí la tira de padres, en esta clase de 6º.” (E.1)*

Y otros que lo hacen dentro del aula como parte importante de la vida del centro:

“A tope y ya no te digo cuando seamos comunidad el año que viene.” (E.4)

“Nosotros potenciamos desde el principio la participación de la familia en todos los ámbitos del centro, desde, digamos los grandes actos de centro [...] lógicamente a través de proyectos que estamos haciendo ahora como son las lecturas dialógicas [...] estamos aprendiendo nuevas estrategias para implicar muchísimo más a las familias y el objetivo que tenemos este año es convertir al colegio en una comunidad de aprendizaje, con lo cual ahí digamos la implicación de las familias es fundamental [...]”(E.7)

d) A través del AMPA

En la pregunta inicial sobre el entorno del centro, varias entrevistas (E.3, E.7, E.9, E.15, E.16), o en este apartado (E.5, E.6, E.11, E.12, E.14, E.17, E.18) aluden a la participación de las familias en la vida del centro desde el AMPA.

e) A través de las TIC, como se podía apreciar en varias entrevistas en el apartado de utilización de las TIC. Ya sea a través de plataformas educativas como Edmodo, a través de la página web, WhatsApp o Facebook. Menciono un ejemplo:

“Lo he colgado en Facebook con una foto en el gimnasio con los niños y los padres y he puesto “una gozada trabajar con los papis y mamis, se puede” y bueno una pila de likes tengo [...]” (E.1)

f) También otras maneras de comunicarse más tradicionales:

“También está el tablón de anuncios donde pones la información cuando quieres que las familias sepan algo.” (E.2)

“La comunicación siempre es a través de la agenda con los padres, si hay que llamarles a mayores se les llaman, pero normalmente insistimos mucho en todas las reuniones que miren la agenda todos los días a los niños [...]” (E.5)

“Se llama a los padres (por teléfono), se explica lo sucedido [...]” (E.15, extraída del apartado de resolución de conflictos)

La excepción son las entrevistas (E.4 y E.7), que son maestros que pertenecen al mismo colegio, en las que indican como se había mencionado con anterioridad, que las familias son parte fundamental en su colegio participan de manera habitual en la vida del centro, a la norma general que constata que el tipo de participación suele ser en ocasiones muy puntuales (como así lo corrobora el 68.7% de los encuestados). Suele referirse a participaciones en celebraciones del centro: navidad, carnaval, semana cultural, fiesta de fin de curso, en la que las familias organizan algún tipo de actividad. Algunos ejemplos son:

“[...] compartir con los padres está muy bien, puntualmente una vez al mes, por trimestre o como sea, está genial, los padres disfrutan mucho y los niños también.” (E.1)

“Nos cuesta más a nosotros que a ellos. La reticencia de muchos profes aún si que en algunos están llegando, incluso algunos que saben algún tema, algún abuelo ha venido a contarnos, son momentos que organizamos desde el centro y a ellos no les parece mal, muy puntuales.” (E.5)

“[...] el AMPA pues organiza un poco la chocolatata y organiza un poco la logística de alrededor (en carnaval). Y el pasacalle con los villancicos pues las familias les van dando el aguinaldo, así lo que se hace de más colaboración con las familias.” (E.9)

“¿No han venido los padres a clase en ningún momento? En clase, clase no, luego los del AMPA y algunos padres se ofrecen voluntarios para participar, igual para ponerse fuera en el patio y repartir fruta o para hacer una merienda con los niños.” (E.11)

“Sí. Hay un AMPA que la verdad está involucrado en el centro, se les ve siempre por allí por el cole, siempre haciendo cosas, organizando bueno excursiones dentro de lo que es el AMPA o cosas para, por ejemplo, llega carnaval, churros con chocolate, pues eso lo coordina el equipo directivo junto con el AMPA, la fiesta de fin de curso, pues el AMPA el

día anterior pone el toldo para hacerlo en el patio, para el sol, este tipo de cosas“. (E.12)

“Las familias, la verdad, es que siempre que les hemos pedido colaboración para alguna actividad así en conjunto el colegio responden bien, por ejemplo a la hora de elaborar disfraces en el año aquel de Isabel la Católica, las familias respondieron maravillosamente, hicieron unos disfraces estupendos, los míos que iban de la nobleza les habían hecho unos vestidos...” (E.13)

“Por ejemplo de que entren familias o padres a clase o algo así ¿no? No. ¿Eso no? No, si se les requiere igual algún profesor porque están trabajando igual alguna profesión o algo para... puede ser...igual, pero sino no. Y tampoco acompañan a excursiones, no lo tenemos puesto como parte del RRI, así para acompañarnos a excursiones, que igual en otros sitios puede ser, pero nosotros no.” (E.14)

“Si hace falta sí que se lleva, yo me acuerdo a nivel de reciclado, unas de las cuidadoras del comedor, su marido lleva un camión que pasa por los pueblos a recoger papel, plástico, entonces fue y nos estuvo contando.” (E.16)

“Ahora en el tercer trimestre hacen un taller que cada ciclo, eso sí que va por ciclos, el taller ese sí que lo organizan 5º y 6º. Organizan un taller cada uno de lo que quiera y muy libre y van los padres a hacerlo con ellos.” (E.18)

Varias entrevistas indican que existen buenas relaciones con las familias y se muestran contentos con la participación, dos ejemplos:

“[...] la verdad que este año, ha sido una revolución ahí y este año vamos encantados con la participación de las familias en todo, en todo porque la verdad se prestan para cualquier cosa y súper bien, súper bien, porque son necesarios [...]” (E.10)

“Las familias, la verdad, es que siempre que les hemos pedido colaboración para alguna actividad así en conjunto el colegio responden bien [...]” (E.13)

Hay una percepción generalizada de que en EI o en los primeros cursos de la etapa de EP se trabaja más con las familias:

“¿Y en primaria? En primaria en el primer ciclo me imagino que alguno lo siga haciendo pero en primaria ser rompe mucho. En infantil ellas están acostumbradas a una cosa y cuando suben a primaria los propios padres lo pasan mal.” (E.2)

“Cuando he estado en el primer ciclo me gustan más esas cosas, que venga una padre a explicar...” (E.3)

“Ahora por ejemplo, infantil una abrió las puertas, empezó con los cumpleaños de los niños, vienen los padres, les cuentan un cuento, ahora un libro, las otras dos por imitación vienen los padres y participa. También es verdad que el AMPA está muy involucrado en actividades y colaboran con nosotros y entran incluso dentro del aula, no mucho eh, no mucho... ¿Y en primaria eso no? En primaria les cuesta más. Son actividades más puntuales, por ejemplo en la semana del libro, colaborar para montajes para adornar el centro, si pedimos colaboración viene y nos leen un cuento, nos preparan cosas...” (E.5)

“Hacemos también actividades de ese estilo porque, sobre todo en infantil cuando hay cumpleaños por ejemplo el papa del niño o la mama vienen leen un cuento o traen una tarta pequeña hacen alguna cosa en el aula.” (E.6)

“[...] el del día de la familia pero es primer ciclo e infantil [...]” (E.9)

“En infantil lo único que, igual participan algo más con ellos porque cuando hacen salidas pues siempre hay dos padres por aula que les acompañan y demás, pero así algo como rutina de todas las semanas no.” (E.10)

“Sí es una madre, que coincide que por su cuestión laboral pues está capacitada y luego otros profes, de infantil me parecen que han hecho, esas sesiones que van los padres a contar que hacen en el trabajo, esas historias.” (E.12)

“[...] ahora con el tema de China con los de infantil muy bien u otra actividad, cualquier otra actividad que se ha hecho de que haya que buscar información que haya que traer, haber elaborado de forma individual o en pareja algún trabajo, participan bastante.” (E.15)

En cuanto a la participación de las familias se observa como normal, obligatorio, las entrevistas grupales e individuales con las familias. En la mayoría de las ocasiones, el 86.6% indica que a las familias se las ofrece oportunidades de participación en el aula de forma esporádica y puntual, especialmente en celebraciones del centro. En muy pocas ocasiones la participación de la familia es un hecho habitual en la vida diaria del aula. En la mayoría de los casos existe cierta satisfacción de la relación familia-escuela. Hay una percepción generalizada de que en EI existe una mayor participación y una relación más estrecha.

3.3. Resultados generales

Recogidos todos los datos que nos ofrecen las entrevistas y cuestionarios, se pueden extraer una serie de conclusiones generales, a modo de resumen y síntesis.

Un aspecto que se puede observar en cada uno de los nueve temas objeto de estudio, es que cada centro educativo trabaja de forma diferente. Entre unos centros y otros hay múltiples diferencias en cuanto a distribución del alumnado en el aula, trabajo y coordinación del profesorado, resolución de conflictos, cauces de participación de la familia, etc. Incluso dentro del mismo centro, habitualmente, no hay una misma línea a seguir en estos temas, cada maestro actúa por voluntad propia. Incluso se desconoce la seguida por otros compañeros. *“[...] no te voy a hablar de cómo se trabaja en el centro porque ahí, nunca mejor dicho cada maestrillo tiene su...librillo.” (E.17)*

La metodología de trabajo, el uso de las TIC, los agrupamientos varían también en función del área impartida. EF da más pie a agrupamientos más flexible y cambiantes incluso en la misma sesión. Este área junto con otras como puede ser el área de conocimiento del medio, educación artística y el de inglés, los profesores ven una buena oportunidad para trabajar con las TIC. En todas estas áreas, son más abiertas a que el alumnado intervenga, aunque sea de una forma reducida en la elaboración de los contenidos. En las áreas instrumentales de lengua y matemáticas el libro de texto es el que marca los contenidos a trabajar.

Existe una percepción, creo que generalizada, que en EI trabaja mejor que la EP en ciertos aspectos como: relación con las familias, acogida, agrupamientos, colaboración entre profesores, currículum más abierto y flexible, etc. Quizá el único punto que no hay esta percepción es en el tema de las TIC.

Como último punto de este capítulo, una vez expuestos todos los datos de las diversas dimensiones objeto de estudio recogidos a través de las entrevistas y cuestionarios, se indican los datos obtenidos ante una pregunta de corte muy general para conocer la percepción general que tiene el profesorado ante el tema de la educación inclusiva. Ante la pregunta (nº 17) realizada en los cuestionarios: *¿Conoces la educación inclusiva?*, se obtuvieron las siguientes respuestas:

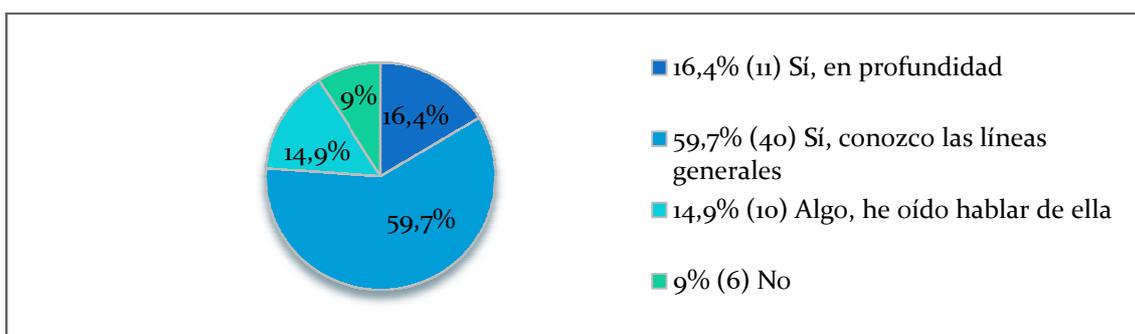
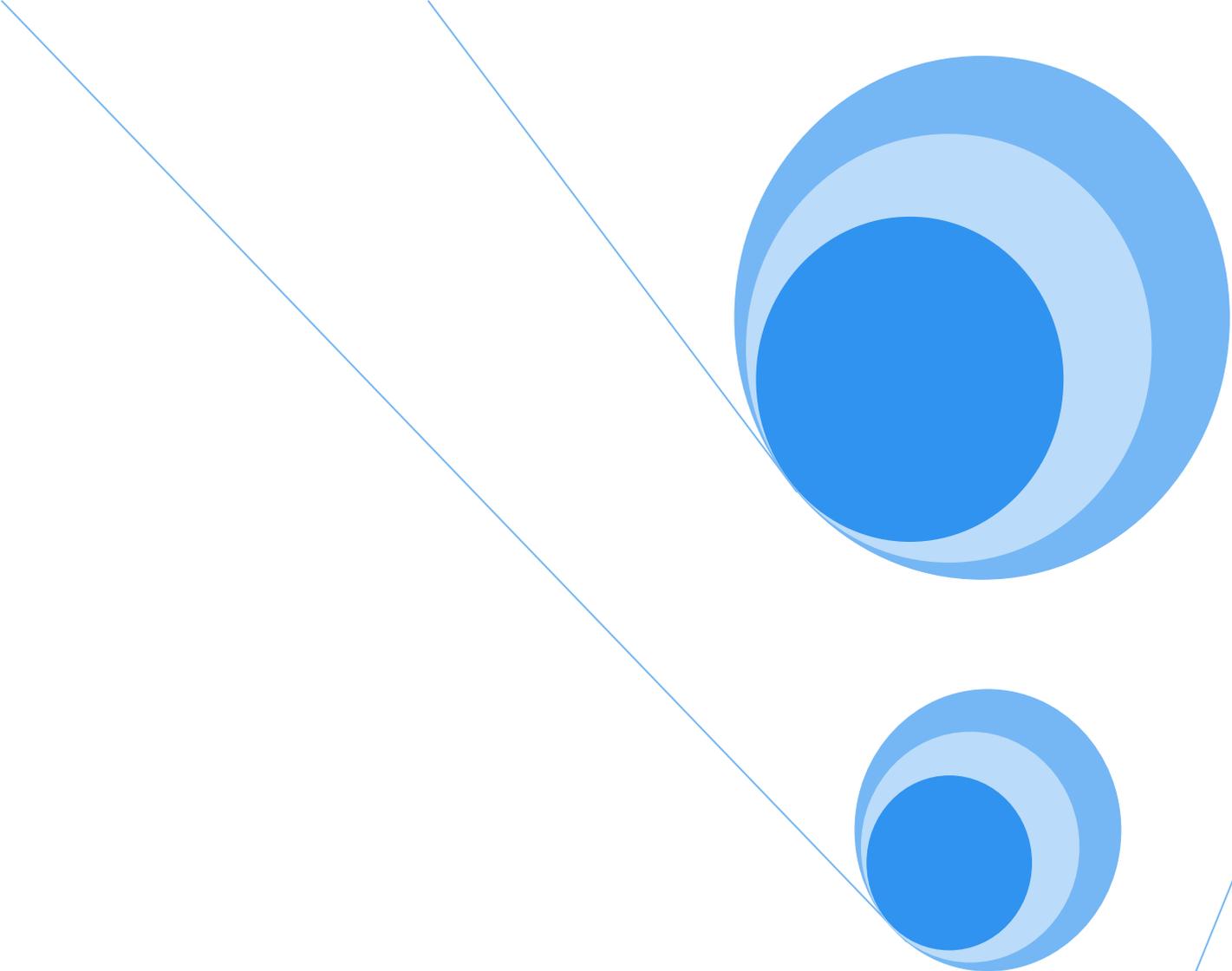


Figura 39. Cuestionario. Pregunta nº 17.

Un dato destacable es que un 9% no conoce la educación inclusiva. El resto, con diferente grado, si que conoce algo (14.9%), las línea básicas (59.7%) y en profundidad (16.4%).



Capítulo 4. Análisis

Se analizan cada una de las dimensiones.

I. Entorno

La práctica totalidad de los maestros encuestados, (92.6%) y todas las entrevistadas indican que si hay una participación de diferentes instituciones en la vida del centro. Estas respuestas están en la línea de varios autores (Eboj y Oliver ,2003; Elboj, Puigdelivol, Soler y Valls, 2002; Flecha 2010) que abordan el tema de las CA e indican la participación de la comunidad como una de las piezas básicas para conseguir una educación de calidad y equitativa. Otros estudios de diversos autores (Echeita y Sandoval, 2002; Fernández, 2005-2006; Barrio, 2009; Calvo 2009) destacan la apertura de los centros al entorno como un medio para caminar hacia una educación más inclusiva.

Aunque bien es cierto que esa participación del entorno con el centro es con diferente grado, como se observó en las encuestas. Existe una división clara, aproximadamente la mitad (47,8%) de los encuestados indica que se realiza un esfuerzo importante. En esta línea aparecen varias entrevistas en las que la participación del entorno es un objetivo del centro. Suele ser una colaboración con diversas instituciones y de una manera sistemática, a lo largo de todo el curso o parte de él. La otra mitad (44.8%) indica que se están realizando algunos intentos. Esto se traduce, en relación con las entrevistas, en colaboraciones más esporádicas, más limitadas a fechas concretas.

En algunas entrevistas el profesorado transmite una falta de concreción, cierta ambigüedad en la relación entorno-escuela. Ante esta falta de concreción algunos autores (Stainback y Stainback, 1999) muestran medidas específicas para potenciar la participación del entorno en la escuela, como puede ser la creación de redes con la comunidad y el establecimiento de proyectos de colaboración e intercambio con otros centros; todo ellos basado en compromisos y en la potenciación de las buenas relaciones.

Una respuesta de la apertura del centro hacia el entorno pueden ser proyectos educativos de ámbito comunitario, conocidos como (RS), en los cuales la comunidad educativa y el centro comparten un proyecto con fines comunes. A nivel internacional

ha obtenido resultados educativos significativos (Miller, Díaz-Gibson, Miller-Balslev y Scanlan, 2012; Carpenter et al, 2010; Tough, 2008; Ubieto, 2012). Estas RS con la ayuda de la TIC pueden superar ciertas barreras espacio-temporales (Edelenbos y Klijn, 2007; Saz, 2007), convirtiéndose en estrategias efectivas para optimizar los recursos de la comunidad, mejorando el ámbito escolar y comunitario (Carpenter et al., 2010; Renée y McAllister, 2011).

En numerosas ocasiones la iniciativa la tienen las instituciones. Se ponen en contacto con el centro y a partir de aquí la tarea del colegio es seleccionar aquellas actividades que consideran más convenientes. En contra de esta práctica, Barrio (2009) propone la necesidad de una colaboración entre el entorno y la escuela de manera recíproca. Para que sea real esa reciprocidad deben crearse canales de comunicación y participación. En este punto resulta imprescindible la organización, planificación y gestión de modo conjunto de todas las personas implicadas, teniendo en cuenta especialmente la atención a la diversidad, para eliminar las barreras que impiden la total participación, presencia y aprendizaje lograremos la inclusión.

Existen barreras en los centros que impiden la total accesibilidad de todos los miembros de la comunidad educativa. Así lo afirma más de la mitad (52.9%) de los encuestados. Obviamente es un porcentaje altísimo. Una de las finalidades de la educación inclusiva es la total desaparición de barreras que dificulten el aprendizaje. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras; el concepto de barreras es nuclear, ya que son las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos hacia una educación inclusiva (Echetia y Ainscow, 2011). Constituye uno de los elementos que componen el paradigma internacional de la educación inclusiva: la inclusión precisa la identificación y eliminación de las barreras (Dyson y Millward, 2000). Pero, quizá más sorprendente aún, es que de ese porcentaje (52.9%), el 23.5% indica que hay barreras y el centro “no se preocupa demasiado por esto”. La participación del entorno puede resultar clave; la disminución de estas barreras puede depender en parte de las políticas de financiación. Como indica Barrio (2009) las instituciones del entorno que con más y mejores prácticas educativas inclusivas emplean invierten más recursos económicos a tal fin.

En cuanto a la disminución de las prácticas discriminatorias que pueden darse en el centro escolar, el 72.3% de los profesores que han respondido al cuestionario indica

que hay un esfuerzo importante por disminuir las prácticas discriminatorias, pero aún así un 24.6% indica que se están haciendo algunos intentos. Numerosas Declaraciones Internacionales (Declaración Universal de Derechos Humanos, ONU, 1948; La Declaración de los derechos del niño, ONU, 1959; Convención sobre los derechos del niño, ONU, 1989; Conferencia internacional de Jomtien, UNESCO, 1990; Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, ONU, 1993; Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994; Conferencia internacional de Dakar, UNESCO, 2000; Convención internacional de los Derechos de las Personas con discapacidad, ONU, 2006) apoyan la inclusión y abogan por la erradicación de las prácticas discriminatorias y la total accesibilidad a la educación, especialmente de aquellos colectivos considerados más vulnerables.

Una variable propia de la educación inclusiva es la participación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006), siendo un elemento del paradigma internacional sobre la educación inclusiva: la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes (Dyson y Millward, 2000). Resulta imprescindible que se cumplan al menos dos requisitos: uno conocer su opinión, la voz del alumnado y dos, tenerla muy presente. Esta participación es entendida en este apartado como la voz que tiene el alumnado para expresar su opinión sobre la vida del aula y del centro en general, y las diversas mejoras que se pueden producir posteriormente. Este aspecto es valorado especialmente a través de los cuestionarios. En cuanto a la primera parte, conocer la opinión del alumnado, la percepción que tiene el profesorado, es que el 100% es que sí se solicita la opinión del alumnado, aunque bien es cierto, que un tercio indica que rara vez, en ocasiones muy puntuales. La segunda parte “tener presente su opinión” un 40.9% indica que habitualmente y suelen plasmarse en mejoras, pero un 25.8% indica que aunque se les solicita opinión al alumnado de forma habitual, no llegan a realizarse mejoras. Con estos datos se puede concluir que aunque bien es cierto que se solicita la opinión del alumnado sobre el día a día del colegio, estas opiniones no son siempre tenidas en cuenta, ni se transmiten en mejoras.

II. Acogida

Aunque es un porcentaje aparentemente bajo (7.5 %), es sorprendente que los maestros desconozcan si existe un plan de acogida en el centro en el cuál trabajan. En algunas de las entrevistas, se muestran dubitativos ante la pregunta directa de si existe un plan de acogida escrito. Otro dato que considero significativo es que 9% de los maestros encuestados indican que no existe un plan, esto coincide con las manifestaciones de algunos entrevistados. Si a estos datos sumamos que un 38.8% indica que si existe un plan de acogida pero que es necesario mejorarlo y revisarlo, estamos ante un tema claramente mejorable.

Otro aspecto que se puede observar, especialmente en los entrevistados es que el plan de acogida está enfocado de forma casi exclusiva al alumnado de origen extranjero. Esta percepción es corroborada por diversos estudios (Andrés y Sarto, 2009) cuando indican que la mayoría las experiencias y de las acciones por parte de la administración educativa y de los centros se han centrado en los alumnos inmigrantes. Siguiendo esta línea, indicar la existencia de investigaciones referidas a la elaboración de un marco de acogida centrado en el alumnado de origen extranjero (Nikleva 2012; Ausín y Lezcano, 2013).

En una línea contraria, algunas entrevistas dejan entrever que la acogida tiene que estar dirigida a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo. Así lo señalan investigaciones (Andrés y Sarto, 2009), cuando indican que la acogida afecta a todos, sin excepción, sean alumnos, padres, profesores, o cualquier miembro de la comunidad. Estas entrevistas además mencionan medidas concretas para llevar a cabo con todos los miembros de la comunidad educativa.

III. Organización de la clase

Se podría decir que existen tantas agrupaciones diferentes como maestros entrevistados. Múltiples son las formas de organizar la clase que indican: individual, filas, en U, en grupos, etc. Un porcentaje alto, de los maestros/as encuestados, el 86.4% indica que trabaja en grupos alguna vez, aunque un porcentaje considerable 13.6 % no lo hace de manera habitual.

De los maestros que si trabajan en grupo un dato que resulta sorprendente es que el 10.6% de los maestros encuestados organizan grupos homogéneos en función de las capacidades, intereses y modos de aprendizaje, etc. Los agrupamientos homogéneos, como señalan estudios europeos (INCLUD-ED, 2011) no mejoran los resultados del alumnado con un nivel inferior de rendimiento, consiguen peores resultados en el caso de los grupos más vulnerables, dificultan la consecución de los objetivos de igualdad y democracia en la práctica educativa, obstaculiza la meta de igualdad en las oportunidades de aprendizaje. Disminuir esta práctica de agrupamientos homogéneos contribuirá a incrementar las oportunidades de integración social para todo el alumnado.

Los maestros que trabajan en grupos, un porcentaje alto (75.8%) intenta realizar grupos heterogéneos, Que sean grupos heterogéneos no garantiza que sea una educación inclusiva (INCLUD-ED, 2011; Muntaner, Pinya y De la Iglesia ,2015). Para que se una práctica inclusiva la organización en grupos interactivos resulta idónea. Asegurar los actos dialógicos y mantener altas las expectativas de todo el alumno parece ser la clave para el buen funcionamiento de los GI (Muntaner, Pinya y De la Iglesia, 2015).

En cuanto a la primera premisa el asegurar actos dialógicos, tiene que darse un diálogo igualitario y la ausencia de posiciones de poder. Ante la pregunta en el cuestionario ¿Crees que el alumnado piensa que es algo habitual y enriquecedor ofrecer ayuda (en todos los sentidos: curricular, emocional...) a aquellos compañeros/as que lo precisan y pedir ayuda cuando lo necesita? Ningún encuestado indica que la mayoría lo percibe como algo negativo. Un porcentaje considerable el 67.2% percibe que sus alumnos ven algo habitual pedir y recibir ayuda de los compañeros y maestros, siendo un 32.8% que indica que la mayoría del grupo solo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro.

En cuanto a la segunda premisa, mantener altas expectativas de todo el alumnado. Sólo la mitad de los encuestados, el 50.8%, tiene expectativas altas de todos los alumnos/s y un porcentaje considerable el 33.8% indica que no de todos, que desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos y un 15.4% indican que “me lo tienen que demostrar”.

Una de las claves de los agrupamientos, y de la educación inclusiva en general es la atención a la diversidad. Un dato elocuente es que un 62.7 % de los maestros encuestados opina que la diversidad puede resultar enriquecedora pero también representa un problema. La diversidad, es necesaria asumirla y valorarla como parte de la realidad educativa (Jiménez y Vila, 1999); la educación inclusiva emerge como una propuesta para ofrecer una educación de calidad a todo el mundo, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado (Marchesi, Blanco y Hernández, 2014).

La distribución del aula normalmente la realiza el tutor y los especialistas la mantienen. Esta afirmación, que supone el sentir general de la manera de los entrevistados indica una falta de coordinación y consenso entre todos los maestros que imparten docencia a ese grupo-clase y la inexistencia de una mínima línea de centro referida a la agrupación de los alumnos, consensuada entre todo el profesorado.

IV. Utilización de las TIC

Aun habiendo pocas investigaciones entre la utilización de las TIC y escuelas inclusivas (Lima, Salinas y Pérez, 2007; Valero, 2010), las TIC se presentan como un gran recurso para la atención a la diversidad. (Azorín, 2002, Valero, 2010), de tal forma que el centro que utiliza recursos tecnológicos en sus aulas es más capaz de atender a todos sus estudiantes, independientemente de cuáles sean sus características particulares (Soto, 2013) y los proyectos TIC orientados a colectivos vulnerables, representan una excelente alternativa educativa para alcanzar su inclusión en la sociedad del conocimiento (Cabero y Fernández, 2014).

Los maestros indican que están contentos con la dotación de herramientas TIC, aunque no de su mantenimiento. Esta afirmación está en la línea de diversos estudios en los que se afirma que España es uno de los países europeos con mayor penetración de ordenadores y otros dispositivos por niño en sus aulas (Fundación Telefónica, 2015), aunque bien es cierto que es una presencia testimonial y aislada de las TIC en las actividades que se desarrollan en las escuelas e institutos (Paredes, 2012; Sancho y Alonso, 2012).

Los recursos más mencionados son la página web del centro, el Facebook, plataformas educativas y los blogs. Las redes sociales pueden favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje desde tres ámbitos: el ámbito de la comunicación y el desarrollo de proyectos interdisciplinares y colaborativos; el de la producción de mensajes y contenidos por parte del alumnado, y el de la apertura de los procesos educativos al entorno social. Es necesario conocer que el origen de las redes sociales no es el de potenciar la educación, por lo que es imprescindible un análisis crítico en su utilización (Fueyo, Braga y Fano, 2015). En esta línea indicar la importancia como recurso educativo en la escuela que tiene las redes sociales, pero es conveniente saber sus limitaciones y dificultades (Vázquez-Martínez y Cabero-Almenara, 2015). Investigaciones sobre el uso del blog (Azorín, 2012) lo presenta como una herramienta inclusiva de la enseñanza, en el que tiene un gran potencial para: el trabajo cooperativo, la difusión de materiales didácticos, la ruptura de barreras físicas, económicas y temporales, etc.

En las entrevistas realizadas se pueden observar el uso que se hace de diferentes herramientas TIC: parte de los contenidos, ya que la integración de las tecnologías en el currículo es prioritaria (Azorín, 2012); o también como una manera de exponerlos, incluso como modo de evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje, además de difusión de información y publicidad y comunicación con los padres. Indicar que las TIC tienen múltiples posibilidades en el ámbito escolar (como se recoge en el sitio web: <http://www.centrocp.com/una-mirada-sobre-las-tic-y-la-educacion-inclusiva/>; Cabero, 2008; Paredes, Guitert y Rubia, 2015).

Un decálogo sobre las características que deben presentar las TIC a la hora de seleccionarlas (Valero, 2010) se puede observar en las entrevistas a lo largo de este apartado, que no se cumple íntegramente, ya que en ocasiones el alumnado debe desplazarse a una sala específica de ordenadores con un horario preestablecido, existen problemas de funcionamiento y de conectividad, según algunos entrevistados escasa formación, y no se asegura la accesibilidad en casa de la totalidad del alumnado.

Las TIC pueden configurarse en el centro como motor de avance y cambio hacia una escuela más inclusiva (Azorín, 2012), la apertura hacia la utilización de las TIC dentro del aula constituye una herramienta que enriquece el proceso de enseñanza y

aprendizaje (Viquez, 2014), aunque por sí solas no provocan cambios, deben ofrecer una respuesta a la diversidad (Cabero 1999).

V. Trabajo con los alumnos con dificultad de aprendizaje

Un porcentaje destacable de los profesores encuestados, un 12.3% indica, con diferente grado de rotundidad, que habrá grupos de alumnos que nunca presentarán dificultades de aprendizaje. El profesorado opina de forma mayoritaria, 87.7% que cualquier alumno puede tener dificultades de aprendizaje en cualquier momento. Siguiendo la línea mayoritaria, conociendo esta realidad, de una gran diversidad y que ésta puede aparecer o modificarse en cualquier momento, parece necesario conocer y aplicar diversas estrategias para atender a esta diversidad, especialmente a aquellos alumnos que pueden presentar dificultades de aprendizaje.

La gravedad y el tipo de dificultad de aprendizaje de los alumnos, en muchas ocasiones es la que determina el apoyo necesario. Así lo determina casi la mitad de los encuestados, el 47.7%. Para los casos más graves hay un porcentaje muy grande, 69.7%, que indica que son necesarias los centros de educación especial. Esta línea se contrapone a la idea de que todos los niños tienen derecho a ser educados juntos (Muntaner, 2014) y la apuesta por la inclusión de las diferencias en clase y no por la separación (Echeita y Sandoval, 2002).

Existen diversas maneras de caminar hacia aulas más inclusivas que tengan en cuenta a todos/as: redes naturales de apoyo (Strully y Strully, 1990), los propios alumnos como apoyo organizados en los sistemas de aprendizaje en grupo cooperativo, los sistemas de aprendizaje apoyados en las tutorías entre compañeros (Ovejero, 1990; Pujolas, 2001) así como la creación de comunidades y redes de ayuda entre compañeros tanto entre profesores (Parrilla y Daniels, 1998) como alumnos (Snow y Forest, 1987) o de manera más amplia tejer una especie de red de apoyos y colaboraciones con los propios compañeros, con los alumnos y sus familias, con otros centros escolares, con otras instituciones o servicios de carácter sociosanitario que, antes o después, también inciden en la respuesta a las necesidades del alumnado (Daniels, 2005).

Los centros ofrecen dos respuestas organizativas para los alumnos con dificultades de aprendizaje: una, maestros de apoyo, normalmente entran en el aula, aunque con excepciones y otra, los especialistas (PT, AL y compensatoria). Respecto a este grupo, hay una división en las entrevistas, entre los que sacan a los niños y los que están con ellos en el aula de referencia. AL como norma general les saca fuera del aula. Casi la mitad, 47.7%, opina que depende de las dificultades del alumno y un 18.5% que lo recibe fuera, siendo aproximadamente un tercio, 33.8%, de los entrevistados que indican que el apoyo de los especialistas lo reciben dentro

Poco a poco, debido a cambios legislativos, enfoques de los colegios y convicciones propias se está cambiando el punto de vista sobre alumnos con dificultades de aprendizaje. El alumnado que precise apoyo sea dentro del aula (Huguet, 2009), el apoyo no es ni ha de ser concebido como algo ajeno o externo a la vida del aula (ITE, 2012).

Una dificultad es que las organizaciones escolares mantienen los roles y estatus diferenciados de los profesores de apoyo (PT, AL y Compensatoria) y profesores de aula, lo que limita y dificulta el tipo de relación que se pueda establecer para atender a la diversidad del alumnado. Esto se traduce en la poca claridad de las funciones del profesor de apoyo y la falta de responsabilidad de los profesores de aula para enseñar a los alumnos con discapacidad (Sandoval, 2008). Resulta ineficaz más profesores de apoyo cuando su trabajo básico consiste en hacerse cargo de grupos específicos (Echeita y Sandoval, 2002).

VI. Naturaleza del trabajo con los demás maestros

No se entiende la educación inclusiva sin la colaboración entre todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Esa colaboración, como parece obvio es necesaria entre los profesores. La colaboración como palanca para construir una educación para todos (Sandoval, 2008).

Aunque el 100% de los maestros encuestados, ante la pregunta de si se trabaja en la misma aula dos profesores a la vez, cree en esta estrategia de colaboración del profesorado, o dicho de otra manera ninguno indica que no cree en ese tipo de

actuaciones, solamente un número reducido del profesorado utiliza esta metodología de manera habitual (en las encuestas representa un 30.3%) y en las entrevistas un número mínimo. Se debe superar la concepción de un profesor, un grupo-clase (Echeita y Sandoval, 2002).

Una de las condiciones más decisivas para construir una escuela para todos es la colaboración entre los profesores (Porter, 2005; Ainscow, 1995; Moriña y Parrilla, 2005; Arnaiz, 2003; Echeita, 2006).

Como se recoge en las entrevistas las reuniones de todo tipo: ciclo, claustro, comisiones, etc. es algo normalizado y habitual, que se realiza en todos los colegios y es señalado como estrategias de colaboración entre profesores, pero el trabajo entre compañeros, en la misma aula o espacio solo aparece cuando existe un acto a nivel de centro que suele ser de manera puntual o en los apoyos que tenga establecido cada colegio. Son diversas las estrategias de colaboración entre profesores que se pueden desarrollar en el aula: grupos de apoyo entre profesores, la docencia compartida, observación mutua (ITE; 2012).

VII. Contenidos curriculares

El currículo puede constituirse en un elemento favorecedor o, por el contrario, ser una barrera que dificulta las dinámicas de pertenencia y participación en la vida escolar de determinados alumnos, así como un impedimento para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje (Echeita, 2006). El profesor debe propiciar oportunidades de participación del alumnado, para guiar la enseñanza y flexibilizar el currículo. Lo que averigua en esas situaciones de diálogo se convierte en un «catalizador» para confeccionar la enseñanza de manera que ayude a cada alumno a sacar el mayor partido posible de su potencial (Tomlinson, 2005). En esta línea un porcentaje reducido, un 59.7%, de los profesores encuestados, indica que tienen en cuenta las experiencias del alumnado y mediante el dialogo va construyendo el conocimiento, los contenidos curriculares

Aunque estos datos no se reflejan en las entrevistas, ya que aquellos profesores que tienen en cuenta las opiniones, intereses y motivaciones del alumnado lo hacen en

temas muy concretos, relacionados normalmente con fechas destacables en el calendario, acontecimientos, etc., no afectando de manera significativa a los contenidos establecidos en el currículo.

Más de un tercio, el 38.8% de los profesores encuestados, indica que le gustaría reconstruir el currículum con las aportaciones del alumnado, pero especialmente por la falta de tiempo no se puede llevar a cabo o como se refleja en las entrevistas hay una limitación, además de la temporalización, de la programación y del libro de texto.

La aparición de un paradigma relativamente nuevo (Escribano y Martínez, 2012) como es el DUA, que puede aportar una diversificación curricular (Tolimson, 2008), que asuma distintas formas de representación, distintas formas de producción y distintas formas de motivación, en un escenario cooperativo y enriquecido en valores (García y López, 2012) puede constituir una estrategia eficaz para trabajar los contenidos curriculares.

La realización de una programación inclusiva en el área de música, para que un alumno con síndrome de Aspergen, pueda participar en el desarrollo de las clases (Azorín y Arnaiz, 2015) o el propiciar situaciones de diálogo para poder preguntar y decidir al alumnado en el área de EF (Castro, Gómez y Macazaga, 2014), pueden ser ejemplos de que con la voluntad del profesorado y la “escucha activa” de los maestros hacia el alumnado, se pueden desarrollar contenidos curriculares que atiendan a todos y todas.

VIII. Resolución de conflictos

Es evidente que en las relaciones humanas surge el conflicto, y también en los centros educativos, provocando en ocasiones problemas de convivencia (Ortega y Del Rey, 2003; Jares, 2006a; Uruñuela y Díaz – Aguado, 2008). La convivencia es pilar esencial de la educación, un fin del sistema educativo, un derecho humano; una forma de garantizar una democracia real (Delors, 1996; San Fabián, 2001; Ortega y del Rey, 2003; Maldonado, 2004; Jares, 2006; Santos Guerra, 2009; Uruñuela, 2009; Torrego, 2010; Fierro, 2008, 2011).

Existe una percepción generalizada en las entrevistas por parte del profesorado de que es un tema complicado, siendo necesario que el profesor sea experto en resolución de conflictos (Marina, 2001). Se entiende que los conflictos con seguridad van a aparecer, y que lo van a hacer afectando a todos los miembros de la comunidad educativa. Las interacciones y la resolución de los conflictos no va a ser fácil ya que intervienen cuestiones de poder, de autoridad, de individualismo, etc. Se trata de convivir con los demás (Andrés y Sarto, 2009). Para mejorar la convivencia es necesario enseñar a resolver los conflictos utilizando estrategias constructivas: pensando, dialogando, negociando, a través de la mediación, de la colaboración, etc. (Díaz Aguado, 2005).

La inmensa mayoría de los entrevistados y encuestados (un 98.5%) indica que utiliza el diálogo como principal herramienta en la resolución de conflictos; el diálogo como procedimiento, frente a la imposición (Echeita y Sandoval, 2012).

Pero aún así se puede apreciar la disparidad que existe a la hora de la resolución de conflictos, existiendo al menos dos enfoques marcados: unos más centrados en el diálogo entre los alumnos y otros más centrados en la supervisión del profesor, y el acatamiento de unas normas y sus castigos correspondientes al incumplimiento. A esto hay que añadir que cada centro educativo tiene una estructura diferente de resolver conflictos. Existen modelos escolares, como el Enfoque Escolar Global (EEG), que proponen la puesta en marcha de manera simultánea de programas curriculares de resolución de conflictos, programas de mediación entre compañeros, transformación de la relación pedagógica, intervención en el clima escolar, así como la implicación de los distintos protagonistas, especialmente los alumnos (Alzate, 2003).

Las CA se postulan como el proyecto educativo que mejor respuesta ofrece para conseguir más éxito para todas y todos y mejorar la convivencia en los centros. El Contrato de Inclusión Dialógica (CID) se ha presentado como facilitador del éxito de la transformación de centros en CA (Aubert, Elboj, García y García, 2010).

La prevención de los conflictos no es citada en ninguna entrevista, al menos de manera explícita. Se considera una estrategia efectiva a la hora de resolver los conflictos. El modelo dialógico permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad, involucrando a todos sus miembros,

mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007). La influencia de ciertos factores de la organización escolar en el desarrollo del conflicto como, por ejemplo, el criterio para agrupar a los alumnos es un modo de prevenirlos (Hallinan y Williams 1987, 1990). En este sentido los GI, además de aumentar el aprendizaje del alumnado, disminuyen los conflictos en el aula (Chocarro y Lemus, 2013; Díez-Palomar, Wehrie, Roldán y Rosell, 2010; Elboj y Niemelä, 2010; Peirats y López, 2014; Valls y Kyriakides, 2013).

IX. Familias

Existen varias entrevistas y hasta un 13.4% de maestros que perciben que el centro educativo no ofrece oportunidades de participación de las familias. Si no existe una participación de la familia en la vida del centro, el profesorado puede sufrir tensiones y desmoralización docente (Bolívar, 2006); esta insatisfacción se produce especialmente cuando el profesor percibe que las familias no se preocupan por la educación de sus hijos, que critican o desautorizan a los profesores y que no se fían de sus criterios (Marchesi y Díaz, 2007); la falta de participación puede suponer un obstáculo para el progreso (Mollet y Tort, 2008). Esta percepción del profesorado va en una dirección opuesta a la idea de que la colaboración familia- escuela resulta imprescindible para progresar hacia una educación inclusiva, así lo afirman diversos estudios (Macbeth ,1989; García-Bacete, 2006; Echeita y Sandoval, 2002; León, 2011)

En un amplio número de entrevistas y en un 86.6% de los encuestados, indican que desde el centro se ofrece a las familias oportunidades de participación. En líneas generales podemos exponer que el grado de participación y la calidad de estas relaciones familia-escuela son indicadores de calidad de un centro educativo (Marchesi, 2004; Rosário, Mourao, Núñez, González-Pineda y Solano, 2006), beneficiando al centro en su conjunto, tanto a los alumnos y profesores como a las propias familias (García-Bacete, 2003) y repercute decisivamente en el rendimiento escolar de sus hijos/as (Chirstenson, Rounds y Gorney, 1992; Epstein, 1997; Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001; Lozano, 2003; Marchesi, 2004; Pérez, 2004).

Este grado de participación y el tipo de relaciones, no son las más satisfactorios ya que hasta un 68.7% en las encuestas y refrendado estos datos con las entrevistas, indican que es una participación esporádica, en actividades puntuales, que tienen que ver normalmente con celebraciones especiales del centro, ya sea las más comunes que establece el calendario (carnaval, navidades, día de la paz, etc.) o pequeños proyectos a nivel de centro. En muy pocas ocasiones la participación de la familia es un hecho habitual en la vida diaria del aula. En varias entrevistas se observa varios tipos de colaboración como normal y con un carácter obligatorio, como son las entrevistas grupales e individuales con las familias. Otras formas de colaboración son a través del AMPA y la comunicación a través de formas tradicionales como la agenda o de otras más novedosas como son diversas herramientas TIC.

La complejidad de la educación y la diversidad de intereses que confluyen en ella; la discrepancia en los objetivos y expectativas que los padres y profesores se plantean; la falta de modelos en los que se indiquen la función de cada colectivo, la desconfianza y recelo por el temor a que se adentren y se apropien del terreno de cada uno, son algunos de los posibles factores que originan el mal funcionamiento de las relaciones que se producen en el contexto educativo (Machargo, 1997).

Generales

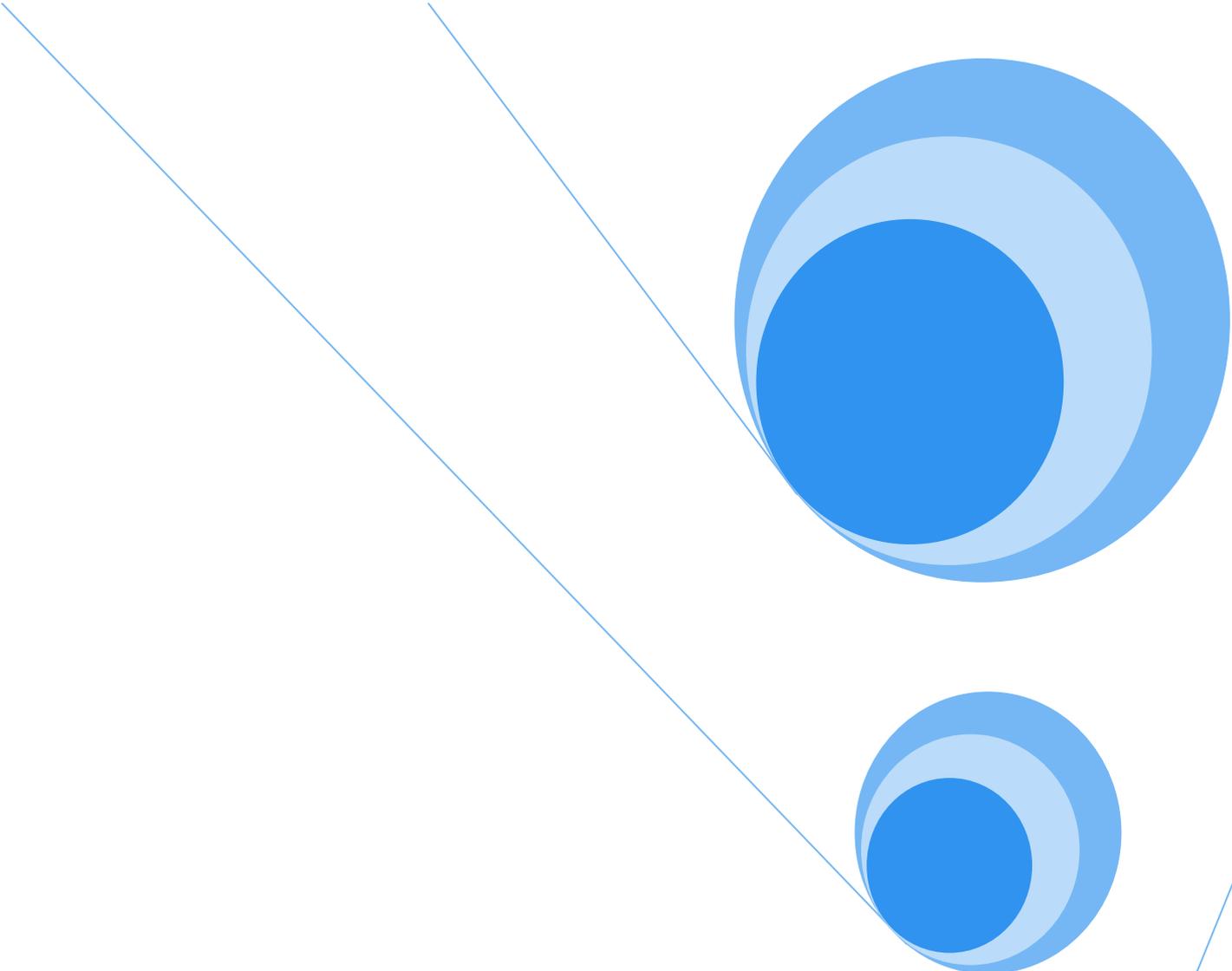
Referido a otras consideraciones más generales.

Un aspecto observable es la inexistencia de una línea de trabajo común en el centro. La inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos (Booth y Ainscow, 1998). Un modelo del análisis crítico, de cambio hacia una misma línea en el mismo colegio, con un enfoque más inclusivo puede ser el ejemplo de proceso de transformación de un centro educativo en una CA (Flecha, 1997). Dentro del mismo centro existen diferencias en cuanto a metodología empleada, distribución de los grupos, colaboración entre profesores, relaciones con las familias, utilización de las TIC, etc. dependiendo del área impartida y la etapa (EI o EP). Estrategias eficaces que deben plantearse desde un enfoque general y eficaz de centro/enseñanza pueden ser la

enseñanza cooperativa, el aprendizaje cooperativo, la resolución cooperativa de problemas y los agrupamientos heterogéneos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003). Una de las claves inclusivas del centro hacia un proyecto común es la participación e implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, planificación y desarrollo del proyecto educativo del centro, el establecimiento del trabajo colaborativo entre el profesorado, alumnado y padres (Barrio, 2009).

Si bien es cierto que cada centro debe gozar de autonomía para tomar sus propias decisiones, y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los que existe una gran variedad y diversidad sobre diferentes aspectos educativos, parece evidente que puede haber mejoras si existe una colaboración intercentros, por ejemplo a través de las RS, en la cual la comunidad y diversos centros pueden compartir proyectos comunes. Una práctica eficaz en el aula, como se había indicado, es la enseñanza cooperativa, en la que los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003).

Quizá todas estas estrategias mencionadas (formación de profesores, planteamientos cooperativos dentro del colegio, relaciones más estrechas entre colegio y comunidad, interacciones inter-centros, mayor participación desde todos los ámbitos sociales, utilización de las TIC, etc.) puedan servir para que el 9.6% de maestros que no conoce la educación inclusiva, el 14.9% que la conoce algo y el 59.7% que conoce las líneas generales, se sume al 16.4% que la conoce en profundidad. Y desde este conocimiento en profundidad actuemos en consecuencia hacia escuelas más inclusivas.



*Capítulo 5. Orientaciones prácticas
hacia la inclusión*

Teniendo en cuenta el marco teórico, y como base las investigaciones actuales y el análisis de la información recogida en los cuestionarios y entrevistas se exponen una serie de orientaciones, que podrían ayudar a crear centros educativos más inclusivos. Se citan para cada uno de los bloques de contenidos.

I. Entorno

Educación y aula no son sinónimas. El aula no es un lugar aislado ni el lugar exclusivo de aprendizaje, el centro escolar está inmerso en un entorno, y éste tiene que ser considerado un agente educativo más.

Las iniciativas de la colaboración entre entorno-colegio deben ser bidireccionales. Existen iniciativas que son propuestas por diferentes instituciones, asociaciones, etc. y la función del colegio es, como hemos visto en el análisis de la información, recoger esas propuestas y seleccionar aquellas que más se adaptan al currículum o que se consideran adecuadas. Sería conveniente que desde el centro conociendo la programación, las metas educativas que se persiguen se pongan en contacto con los diferentes organismos para indicarles aquellos contenidos o actividades en los que pueda existir una colaboración. Además de indicarles aquellas propuestas que se pueden trabajar, otro aspecto importante es la temporalización. Proponer a las diferentes organizaciones que deseamos trabajar con ellas, que las actividades que proponen sea con un tiempo de antelación y de esta manera coordinar y establecer un calendario, para que se puedan programar a lo largo del curso académico.

Las relaciones con el entorno pueden ser múltiples, quizá presenciales con las más cercanas, pero también se puede trabajar con otras no tan cercanas a través de diferentes herramientas TIC: Facebook, email, Skype, etc.

Es evidente que en el centro escolar no deben existir barreras que impidan el total acceso a todos los alumnos/as. Algunas de ellas quizá impliquen un desembolso económico grande y otras quizá, mediante pequeñas modificaciones de reorganización de espacios, de accesibilidad de materiales, etc. podrían mejorarse o suprimirse. Solicitar la opinión de los alumnos y tomarla en consideración, involucrando a todo el alumnado, resultaría interesante para mejorar el espacio del centro y del aula, minimizar

barreras, organizar material, distribuir espacios y momentos comunes (por ejemplo en los recreos que se había constatado que era un momento de mayor incidencia de conflictos).

II. Acogida

Un primer paso sería revisar o elaborar un plan de acogida, que quede plasmado por escrito, para que sea un marco donde esté establecida una serie de actuaciones que sirva de acogida a todos. Un plan integral en el que se acoja a todos: profesorado, alumnado y familias. Aunque no seamos “nuevos” en el centro, después del verano, de un periodo considerable sin clases sería adecuada una adaptación, y claro está, especialmente para aquellos alumnos que son nuevos, ya sea porque empiezan la escolaridad, normalmente en tres años o porque acuden por primera vez al colegio en cualquier curso. Deben existir unas pautas, actividades-tipo para todas las personas que intervienen en el colegio. La elaboración y su aplicación no deben ser un trabajo exclusivo del equipo directivo. Entre las posibles líneas destaco las siguientes:

- Reunión con los profesores nuevos para indicarles que sólo son nuevos el primer día. Es importante transmitirles confianza desde dirección. Mostrarles la filosofía del centro y el espacio en el que van a trabajar son aspectos fundamentales. La utilización de la TIC para esto puede resultar más atractiva. En algunas entrevistas se indicaba que se realizaba una jornada de convivencia, que puede ser adecuado, ya que como hemos visto las relaciones personales influyen en las relaciones profesionales.
- Actividades específicas de acogida para el alumnado:
 - Enfocadas al conocimiento de los alumnos. Ej. actividades de juegos con sus nombres (¿Por qué nos llamamos así?, agruparnos con los compañero dependiendo de las iniciales de nuestro nombres...), de gustos personales, etc.
 - Enfocadas a la coordinación y toma de decisiones. Ej. realización del arco iris (organizados por pequeños grupos, se les distribuye pinturas de varios colores y el fin del juego es la puesta en común

entre ellos para que todos los grupos tengan todos los colores y puedan formar el arco iris).

- Enfocadas a la confianza: juegos de taparse los ojos
- Todas las actividades anteriores también se pueden aprovechar para conocer los espacios del centro y de manera específica se pueden proponer actividades organizadas en pequeños grupos del tipo orientación, gimkana o rastreo por las diferentes espacios del centro. Son pequeñas actividades-tipo que se deben adaptar a la edad y características del alumnado, y que incluso se pueden combinar simultáneamente.

Estas actividades se pueden hacer a comienzo de curso para todos, teniendo en cuenta de manera especial aquel alumnado que acude por primera vez al centro

- Familias nuevas. Resulta necesario una reunión con los profesores, destacando la figura del tutor, antes de que comience el curso para indicarles el funcionamiento del centro, los espacios, etc. Puede ser videos de cómo se trabaja, actividades que hayan hecho los niños...Puede ser adecuado también que acuda el niño con la familia a estas reuniones.

Todas estas actividades se pueden hacer al comienzo del curso para todos, y también cuando acudan al centro tanto familias, alumnado y profesorado nuevo, sin importar la fecha.

III. Organización de la clase

Lo ideal sería trabajar todo el centro en un una misma línea. Los alumnos sabrían que todos los años se trabaja del mismo modo en todas las clases.

La metodología ensayo-error, en cuanto a organización del aula, (como hemos visto en algunas entrevistas) ir probando diferentes agrupaciones hasta dar con la tecla correcta quizá no sea demasiado profesional. Más aún cuando existen evidencias

científicas que indican el tipo de agrupaciones que son las que más éxito académico tienen, como son los grupos interactivos.

En los grupos interactivos es básica la participación de otros adultos dentro del aula. Pueden ser profesores especialistas, profesores de apoyo o cualquier otro profesional del centro. Pero también debemos contar con la participación de las personas del entorno: familias, voluntarios de la localidad, estudiantes de la universidad, etc. Un colectivo, que en las zonas rurales de Palencia, es numeroso puede ser las personas mayores. A través de diferentes asociaciones de mayores, residencias, etc. quizá se pueden poner en contacto para establecer una relación con el colegio. También resulta clave tener altas expectativas del alumnado y valorar la diversidad como algo enriquecedor.

Ninguno de los profesores encuestados percibe que sus alumnos ven que es algo negativo pedir ayuda a los profesores y compañeros. Difícilmente esa ayuda podrá pedirse y ofrecerse si los alumnos están sentados de forma individual.

IV. Utilización de las TIC

Las TIC son un recurso más, contiene una gran carga de interactividad, es motivante y atrayente para el alumnado, por lo que incluirle en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una ventaja.

Según los entrevistados la dotación de recursos TIC es buena en los centros educativos, por lo que la utilización de las TIC, no puede depender únicamente “de que se nos den bien o mal”, ya que se puede solventar con ayuda de compañeros y de la formación.

Como se ha visto en las entrevistas las TIC son utilizadas por los maestros principalmente con un triple objetivo:

- Difusión de información y publicidad. La página web institucional que tienen todos los centros es una ventana al exterior del centro educativo. Una página que esté actualizada y que se pueda apreciar que es una

página del centro, no la suma de entradas de cada uno de los cursos. Los blogs y el Facebook, también son recursos que pueden ser interesantes, para ofrecer información y publicitar el centro.

- Comunicación con las familias. A través de diferentes plataformas los padres pueden observar las faltas de asistencia, la actitud o las actividades que trabajan sus hijos. Existen gran variedad de herramientas TIC, como por ejemplo los blogs, en donde las familias observan los contenidos que abordan sus hijos y desde casa pueden ayudar a completar el proceso de enseñanza-aprendizaje,
- Parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. El ordenador, la pizarra digital se antoja un recurso idóneo para ciertas explicaciones, desarrollo de contenidos e incluso como mecanismos de evaluación. Se amplían y diversifican los métodos de enseñanza. A través de plataformas educativas, como por ejemplo Edmodo, puede haber una interacción entre profesores, alumnos y familia sin la necesidad de estar presentes en el centro. Produce una ruptura de las limitaciones espacio-temporales.

Como se había indicado en el apartado relacionado con el entorno, se puede trabajar con organismos o instituciones aprovechando las TIC.

En el apartado de las TIC se antoja imprescindible la formación de los profesores, debido especialmente a los cambios tan rápidos que se producen en este campo de la educación.

V. Trabajo con los alumnos con dificultad de aprendizaje

Una de las variables de la educación inclusiva es la presencia. Si cualquier alumno no está en clase con sus compañeros, la presencia se convierte en ausencia.

Hemos visto hasta ahora, las ventajas de que los alumnos estén con sus compañeros y sean los especialistas, los profesores de apoyo u otros educadores los que entren al aula. Si a esto añadimos que un porcentaje alto, (87.7%) de los profesores encuestados opina de forma mayoritaria que cualquier alumno puede tener dificultades de aprendizaje en cualquier momento, los profesionales que entren al aula pueden

ampliar la ayuda al alumnado que lo necesite y no solamente a aquellos que estaba previsto en principio.

Que los especialistas, profesores de apoyo u otro tipo de profesionales entren en el aula implica una gran coordinación, en las que son necesarias reuniones previas y una definición de las actuaciones que se van a llevar a cabo.

VI. Naturaleza del trabajo con los demás maestros

La educación no se puede basar en las relaciones personales entre los profesores. Las buenas relaciones son deseables y ayudan, pero no significa que las "menos buenas" tengan que ser un obstáculo.

Modos de organización como la tutoría compartida, estando dos profesores a la vez y en la misma aula ofrece una educación de calidad. Es un modo de "llegar" de una manera satisfactoria a todos los alumnos especialmente aquellos que presenten dificultades de aprendizaje. El trabajar por proyectos, en el que estén implicados varios profesores, independientemente del área que impartan, puede resultar una buena fórmula. Como se había indicado en el apartado anterior la coordinación entre los profesionales resulta básica. Estas coordinaciones, una vez establecida la dinámica, no se requiere un tiempo ni un esfuerzo inasumible.

Para grandes proyectos, por ejemplo a nivel de etapa o a nivel de centro, en el que participen de manera conjunta varios cursos quizá y especialmente cuando son colegios más grandes, la preparación y coordinación puede llevarse a cabo mediante comisiones o grupos de trabajo para que sea más operativo y funcional.

VII. Contenidos curriculares

“Pues sí, en principio los niños les digo que de que cosas quieren aprender y no suelen, no me dicen nada [...]”. (E.11)

La curiosidad, el interés y la motivación del alumnado, quizá ante preguntas tan generales, directas, quizá sean difíciles, por lo que a veces las iniciativas surgen en cualquier momento, en el aula o en casa, bien porque lo indican directamente u observando el interés que muestran por las actividades.

El currículum es prescriptivo y se deben cumplir una serie de objetivos. Esto no significa que la resolución de dudas, la profundización de contenidos, añadir nuevos, dependiendo de los intereses y motivaciones no tengan cabida en un currículum flexible. Se puede resolver de varias maneras: el trabajo en clase bien directamente o acoplándolo en los diferentes contenidos que se trabajen de las distintas áreas. Ej. Ante el interés del alumnado por los coches, puede abordarse desde las matemáticas (trabajar potencia, velocidad, dimensiones...), desde la plástica (crear modelos mediante dibujo, modelado con arcilla...), desde el área de lengua (revistas en las que se describa los coches, cuentos...) desde las ciencias (niveles de contaminación, origen el petróleo...), etc. En definitiva, cualquier contenido que resulte del interés de los alumnos se puede trabajar desde cualquier asignatura.

También en casa a través de las TIC, por ejemplo de los blog, indicando direcciones web de interés, enlaces, vídeos, etc.

El libro de texto, es un apoyo, un recurso más, no debe ser la herramienta que marca el currículum, por eso quizá el trabajo por proyectos de más pie a la flexibilidad del currículum.

VIII. Resolución de conflictos

Teniendo meridianamente claro que la herramienta principal para resolver los conflictos es el dialogo (la inmensa mayoría de los entrevistados y el 98.5% de los encuestados) se recogen las siguientes propuestas.

Es imprescindible que en el colegio haya una misma línea de actuación, que todos los profesores trabajen la resolución de conflictos del mismo modo. Para ello deberá estar recogido de alguna manera en los documentos del centro.

Un punto central es la prevención. Pueden ser aspectos básicos:

- La organización del aula. Se ha visto en páginas anteriores que una forma de prevenir y disminuir los conflictos es organizar el aula mediante grupos interactivos.
- Consensuar entre todos los alumnos unas normas básicas para el buen funcionamiento de la clase, cuya base sea el respeto. Es necesario que sepan las consecuencias del incumplimiento de esas normas.
- Trabajar de forma específica las emociones, sentimientos y habilidades sociales básicas.
- Como se había recogido en las propuestas del entorno, solicitar, recoger y tener en cuenta las opiniones del alumnado en la organización de espacios y de tiempos. Se pueden proponer actividades en el recreo, calendario para las actividades y ocupación de espacios.

En cuanto a la resolución de conflictos, propiamente dicha:

- Formación del alumnado en la resolución de conflictos. Que conozcan un protocolo, una serie de puntos, un cauce que facilite esa resolución.
- Un modo de resolver los conflictos, que mencionaban algunos entrevistados y que tenía éxito, son los alumnos mediadores, que mediante la formación son capaces de intervenir en los conflictos.
- Cuando surge el conflicto, es necesario resolverlo con la mayor inmediatez posible. Puede ser tratado en gran grupo, para que todos puedan aportar soluciones y sirva como precedente en posteriores ocasiones.

Un aspecto importante es involucrar a la familia. Primero que conozcan los conflictos que hayan podido tener sus hijos, a través de plataformas TIC, agenda, llamada telefónica, reunión presencial, etc. Posteriormente que ese problema sea seguido a lo largo del tiempo y si es posible el trabajo en casa. En este punto quizá sea necesario, también la formación de los familiares a través de escuelas de padres o de diversos cursos o reuniones con el profesorado.

IX. Familias

“No podemos educar si entendemos que la familia es el enemigo, la familia es una parte fundamental, tan fundamental como la escuela”.

(E.7)

“La participación de las familias en el aula cada vez más, nos ha costado mucho por las dos partes, pero creo que más por los profes”.

(E.5)

Estas dos reflexiones recogidas de dos entrevistas se deben tener en cuenta a la hora de relacionarnos con las familias. La familia es un agente imprescindible para una educación de calidad, y los profesores debemos encontrar los cauces idóneos para compartir la educación de sus hijos.

Las familias necesitan conocer lo que se espera de ellos, el modo en el que puede haber una colaboración con el centro educativo. Si hacemos alusiones vagas (como se recoge en alguna entrevista) del tipo “podéis participar en lo que queráis”, “siempre sois bienvenidos en clase” puede que los padres no encuentren ni la forma ni el momento de hacerlo. Aunque hagamos “invitaciones” generales, que puede estar bien, considero que es mejor hacerlo de manera más específicas. Esto se puede especificar en las reuniones generales con los padres, mínimo de una al trimestre, o en las reuniones individuales que se realizan a lo largo del curso académico. Se puede concretar de la siguiente manera:

- Establecer las actividades concretas. Ej. leer un cuento, ayudar en el montaje de un circuito, colaborar en la realización de una obra de teatro, etc.,
- El modo en que pueden colaborar (grabando con video, ayudando en la realización de vestuario, realizando actividades después de la lectura del cuento...)
- Los momentos, pudiendo establecer un calendario con horarios para que no haya momentos de saturación ni momentos en los que no haya participación de las familias.

- Destacar como formas ideales de participación de forma sistemática, los GI y de las tertulias dialógicas.
- La participación puede ser presencial, pero también vía TIC.
- La importancia que exista una participación habitual, que sea algo normal que las familias puedan entrar en el centro y en el aula, y no sólo en momentos puntuales, que normalmente como se observó en las entrevistas, coinciden con momentos de celebración del centro.
- Las iniciativas de participación también deben ser bidireccionales, teniendo en cuenta aquellas presentadas por las familias.
- Un punto importante, considerada una actuación de éxito, llevada a cabo en las CA es la formación de familiares, en el momento que sus hijos estén escolarizados, ya que influyen en los resultados académicos de sus hijos.

Generales

Una misma línea seguida en el centro y que este reflejada en los documentos del centro. Sería conveniente en muchos aspectos especialmente en distribución del alumnado en el aula, trabajo y coordinación del profesorado, resolución de conflictos, cauces de participación de la familia, etc. En muchos colegios indican que son pequeños y “familiares” por lo que será quizá más fácil llegar a un consenso. En aquellos más grandes, trabajar por comisiones, por coordinaciones de ciclo, a través de sistemas para recoger información con herramientas TIC, etc.

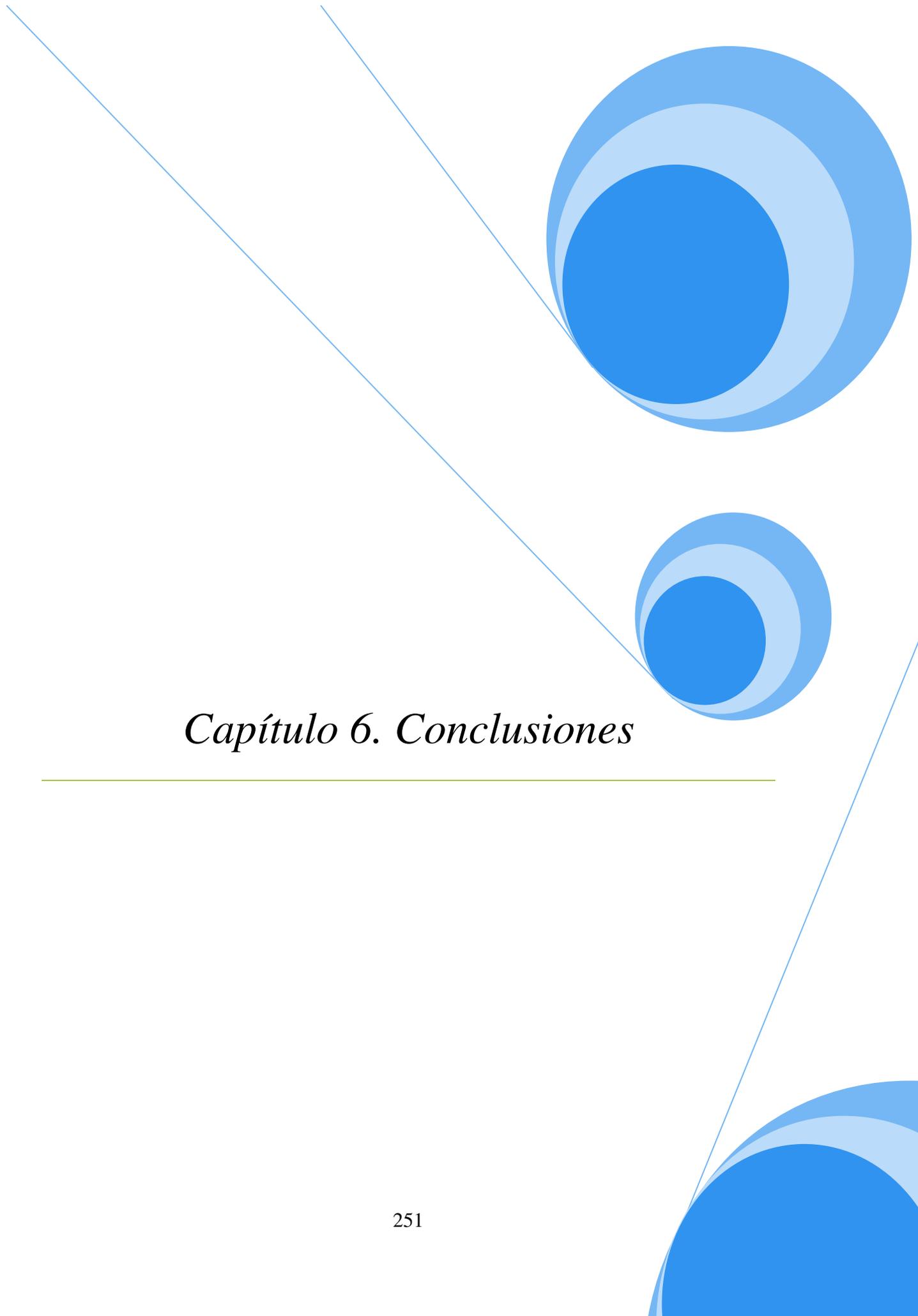
Es imprescindible la formación permanente de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, especialmente profesorado, (ej. TIC y trabajo cooperativo) alumnado (ej. resolución de conflictos) y familias (ej. participación en el centro).

Tener en cuenta aquellas actuaciones que están demostradas científicamente y avaladas por organismos internacionales, como es el caso de las propuestas en las CA:

- Grupos interactivos
- Tertulias dialógicas
- Formación de familiares

- Participación educativa de la comunidad
- Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos
- Formación dialógica del profesorado

La involucración de todos los agentes educativos en la vida del centro es primordial. Un lugar en el que participemos todos: entorno, familia, profesorado y alumnado, hace que mejore y lo sintamos “más nuestro”.

A decorative graphic on the right side of the page consists of several overlapping circles in various shades of blue (dark blue, medium blue, light blue) and two thin blue lines that intersect at a point. One line is horizontal, and the other is diagonal, creating a geometric composition.

Capítulo 6. Conclusiones

La inclusión, más que una meta, es un camino, un proceso, una búsqueda constante para responder a la diversidad. Busca la presencia, la participación y el éxito de todos y todas; y para ello busca la identificación y eliminación de barreras; pone especial énfasis en los grupos más vulnerables (Echetia y Ainscow, 2011).

El reto a corto plazo es pasar del discurso” a las “evidencias” (Duran y Giné, 2011) realizando procesos de reflexión en los centros educativos sobre las prácticas educativas, como ha sido el enfoque de esta investigación, para responder a la diversidad de todo el alumnado.

El método utilizado es el diseño mixto en el que aparece una coexistencia de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, con el beneficio que potencian sus fortalezas y atenúan sus debilidades, lo que posibilita una mejor comprensión del objeto de estudio, que si se hiciera desde un solo paradigma. Aún siendo un método que considero efectivo, existen momentos dificultosos como el de la integración de los datos cuantitativos y cualitativos para el análisis, ya que requiere una formación y una comprensión para combinarlos adecuadamente.

Después del análisis realizado se pueden presentar una serie de conclusiones:

- La autonomía de cada centro educativo en cuanto a la diversidad de formas para trabajar los diferentes aspectos que atañen a la educación.
- Dentro del mismo centro, por lo general, no existen una línea común de trabajo.
- Aún siendo buenas las relaciones con el entorno y las instituciones más cercanas, esta colaboración normalmente es unidireccional, los diversos organismos proponen actividades y los centro seleccionan aquellas más adecuadas.
- No existe un plan integral de acogida, que abarque a todos los miembros de la comunidad educativa. Los esfuerzos se centran especialmente para aquellos alumnos de origen extranjero, normalmente a principio de curso. La responsabilidad de una buena acogida hacia el profesorado nuevo

recae en el equipo directivo y la acogida hacia el alumnado nuevo recae en el tutor y en los compañeros del niño/a del grupo-clase.

- El tutor es el responsable de organizar la distribución del aula y los especialistas la respetan. Los cambios en esa distribución suele ser debidos a problemas de actitud del alumnado. Existen muchas y diversa maneras de organizar el aula: individual, filas, en U, en grupos, etc. Más de la mitad de los maestros perciben la diversidad enriquecedora pero que puede representar un problema y la mitad no tienen de todos sus alumnos altas expectativas.
- Los centros educativos están bien dotados tecnológicamente, aunque existen problemas de mantenimiento. La difusión de información y publicidad, la comunicación con los padres y el formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, en cuanto a contenidos, apoyo para exponerlos y evaluación, son la utilización que se da a las TIC.
- Los centros ofrecen dos respuestas organizativas de apoyo para los alumnos con dificultades de aprendizaje: los maestros de apoyo y los especialistas (PT, AL y compensatoria). Los maestros de apoyo normalmente entran al aula y en cuanto a los especialistas se aprecia un cambio de tendencia; comienzan a entrar en el aula (excepto AL que generalmente saca al alumnado del aula). Esto es producido debido a cambios legislativos, enfoques de los colegios y convicciones propias de equipos directivos y de maestros. Tanto los maestros de apoyo, como los especialistas que entran en el aula, trabajan solamente con aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje y no participan en el desarrollo general de la clase, ni hay una involucración con el resto del alumnado. Dos datos muy significativos: nueve de cada diez maestros (aprox.) opinan que cualquier alumno puede tener dificultades de aprendizaje en cualquier momento y siete de cada diez (aprox.) indican que son necesarias los centros de educación especial.
- La existencia de dos profesores en la misma aula solamente se produce en los momentos de apoyo citados (pero no es en sí una cooperación sino

más bien representa una función de ayuda) y existe una colaboración puntual entre profesores cuando existe un acto a nivel de centro. La estrategia que se percibe como más colaborativa son las distintas reuniones existentes en el centro. Las relaciones personales marcan en demasía las relaciones profesionales.

- La temporalización de la programación, la falta de tiempo y el uso de los libros de texto son ataduras para la flexibilización del currículo. Las aportaciones que realiza el alumnado, teniendo en cuenta sus intereses, son mínimas y no ofrecen un cambio destacado en el currículum; suelen estar relacionados con momentos destacados en la vida del centro y fechas señaladas en el calendario.
- Casi la totalidad de los maestros utilizan el diálogo para la resolución de conflictos. Existen dos vías diferenciadas: unos más centrados en el diálogo entre los alumnos y otros más centrados en la supervisión del profesor, y el acatamiento de unas normas y sus castigos correspondientes al incumplimiento. La prevención de conflictos no aparece en ninguna línea de actuación.
- Nueve de cada diez maestros (aprox.) indican que a las familias se les ofrece oportunidades de participación en el aula; esta participación es de forma esporádica y puntual, especialmente en celebraciones del centro, siendo en contadas ocasiones habitual en la vida diaria del aula. Aún así la percepción es que existe una satisfacción en la relación familia-escuela.
- La metodología de trabajo, el uso de las TIC, los agrupamientos varían también en función del área impartida.
- Existe una percepción, creo que generalizada, que en EI trabaja mejor que la EP en ciertos aspectos como: relación con las familias, acogida, agrupamientos, colaboración entre profesores, currículum más abierto y flexible, etc.

Las orientaciones propuestas a partir del proceso de análisis y teniendo en cuenta la literatura científica van encaminadas al establecimiento de líneas de trabajo comunes en el mismo centro referidas a las dimensiones planteadas, una apertura y participación de toda la comunidad educativa y el tener presente aquellas actuaciones que están demostradas científicamente a nivel internacional que tienen éxito.

Limitaciones y posibles líneas de investigación

Valorando el objeto de estudio y el enfoque dado a esta investigación se pueden indicar una serie de limitaciones y posibles líneas a trabajar.

En este trabajo se recoge la visión que tienen los profesores de la educación inclusiva en general y de forma específica de los nueve bloques de estudio establecidos. Ante estos temas sería interesante conocer la opinión que puedan tener otros miembros de la comunidad educativa (entorno, administración y especialmente, las familias y el alumnado) y de esta manera contrastarla.

Aun existiendo momentos de planificación de todo el proceso de elaboración de este trabajo, a lo largo que discurría la investigación, ante los temas propuestos objeto de estudio, se abrían otros posibles caminos nuevos susceptibles de investigación como: el liderazgo del equipo directivo para transformar la escuela; la relación existente entre diversas metodologías o estrategias utilizadas por los profesores (ej. Uso de las TIC) y la formación del profesorado; percepción que tiene el profesorado sobre un elemento curricular como es la evaluación del alumnado, etc. O ante algún tema propuesto (ej. Las barreras que impiden la total accesibilidad y participación de todos los miembros de la comunidad educativa) se podría profundizar aún más a través de otras estrategias metodológicas del diseño mixto como son los grupos de discusión de profesorado para conocer el tipo de barreras, las medidas llevadas a cabo, etc.

Una posible limitación del trabajo sería la integración de los datos desde el enfoque mixto empleado. En ocasiones, quizá, en el análisis de datos se ha establecido una yuxtaposición, sin existir una integración real entre los dos paradigmas, cuantitativo y cualitativo. Sin embargo se puede indicar que estas inferencias se han intentado realizar en el apartado de resultados cuando se exponen los diferentes tópicos del estudio.

Bibliografía

- Abu-Heran, N., Abukhayran, A., Domingo, J., y Pérez-García, M. P. (2014). Percepciones y expectativas del profesorado en el distrito de Belén. *Electronic Journal of Educational Psychology*, 12(2), 461-482.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). Integración educativa y prácticas eficaces en el aula. *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula. Informe resumen 2003*.
- Aguilar, L. A. (s.f.). El informe Warnock. Disponible en <http://blocs.xtec.cat/seminarieecerdanyola/files/2009/04/informe-warnock.pdf>.
- Amaro, A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e interculturalidad. *Historia y Comunicación Social*, 19, 649-659.
- Andrés, M. D., y Sartro, M. P. (2009). Escuela inclusiva: valores, acogida y convivencia. En M. D. Sartro y M. E. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (85-118). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Revista de Innovación Educativa*, 21, 23-35.
- Arnaiz, P., y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.

- Arnaiz, P., De Haro, R., y Guirao, J. M. (2015). La evaluación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 103-122.
- Aubert, A., Elboj, C., García, R., y García, J. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 101-111.
- Ausín, V., y Lezcano, F. (2013). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: Diseño y validación. *Entera2.0*, 1, 46-65.
- Azorín, C. M. Educación inclusiva a través de las TIC. Noveno Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. 5 al 31 de Febrero del 2012.
- Azorín, C.M. (2014). Actitudes del profesorado hacia la coeducación: claves para una educación inclusiva. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(2), 159-174.
- Azorín, C. M., y Arnaiz, P. (2015). Musicoterapia para una educación inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, 453, 30-33.
- Bamberger, M. (2012). Introducción a los métodos mixtos de la evaluación de impacto. *Notas sobre la evaluación de impacto*, 3, 1-28.
- Barrio, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Benítez, A. M. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 110-120.
- Bernal, J.L. (Febrero 2004). Escuelas Aceleradas una actitud global hacia la educación. Ponencia presentada en el I Encuentro Orientación y Atención a la Diversidad, Zaragoza, España.

- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *ANALES de la Universidad Metropolitana*, 8(2), 15-43.
- Cabero, J., y Fernández, J.M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. *Comunicación y Pedagogía*, 279-280, 38-42.
- Cala, A. (2015). Intervención social comunitaria para la población inmigrante. Hacia la inclusión social. *Margen*, 77, 1-8.
- Calderero, J. F., Aguirre, A. M., Castellanos, A., Peris, R. M., y Perochena, P. (2014). Una nueva aproximación al concepto de educación personalizada y su relación con las TIC. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 15(2), 131-150.
- Calvo, M. I. (2009). Participación de la comunidad. En M. D. Sartro y M. E. Venegas (Eds.), *Aspectos clave de la educación inclusiva* (41-58). Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Carro, A., Lima, J.A., Hernández, F., y León, A.K. (2014). Educar Sin Excluir. Una experiencia de educación inclusiva en el estado de Tlaxcala, México. *Revista nacional e internacional de educación*, 7(1), 140-162.
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36.
- Castro, W. F., y Godino, J. D. (2011). Métodos mixtos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En, M. Marín et al (Eds), *Investigación en Educación Matemática XV*. Ciudad Real: SEIEM.
- Castro, M., Gómez, A., y Macazaga, A.M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179.

- Civís, M., y Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XXI*, 18(1), 213-236.
- Coalición de escuelas esenciales. Disponible en <http://www.essentialschools.org>
- Comunidades de aprendizaje. Disponible en <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>
- Comunidad de Aprendizaje de la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí. Disponible en <http://www.edaverneda.org>
- Comunidades de aprendizaje. Fase de sensibilización (I). Disponible en <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/view.php?id=2029&chapterid=1487>
- Correa, J., Bedoya, M., y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana educación inclusiva*, 9(1), 43-61.
- CRIE de Cervera de Pisuerga. Disponible en <http://criecervera.centros.educa.jcyl.es>
- Creswell, J. W. (1994). *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Díez-Palomar, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 19-30.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Cortada, M., y Carrillo, E. (2015). El liderazgo y la gobernanza colaborativa en proyectos educativos comunitarios. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 59-83.

- Díaz-López, S. M. (2014). Los Métodos Mixtos de Investigación: Presupuestos Generales y Aportes a la Evaluación Educativa. *Revista portuguesa de Pedagogía*, 48(1), 7-23.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: La escuela y la familia. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-15.
- Duk, C. (2007). “Inclusiva” Modelo para evaluar la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 188-199.
- Duk, C., y Murillo, F. (2011). Aulas, escuelas y sistemas educativos inclusivos: la necesidad de una mirada sistémica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 11-12.
- Durán, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), 153-170.
- Durán, D., y Valdebenito, V. (2014). Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 141-160.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., y Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 25-40.
- Elboj, C., y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdelivol, I., Soler, M., y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escuelas Aceleradas. Disponible en <http://www.acceleratedschools.org>
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Esteve, F.M., Ruiz, O. Tena, S., y Úbeda, I. (s.f.). La escuela inclusiva. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I, 1-14.
- Éxito para Todos y Todas. Disponible en <http://www.successforall.org>
- Fases de las transformaciones de un centro en una CA. Disponible en <http://fundacionexe.org.co/?p=2749>
- Fernández, J.M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿Cómo? *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 8-9, 135-145.
- Figueroa, I., y Muñoz, Y. (2014). La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 179-198.
- Fueyo, A., Braga, G.M., y Fano, S. (2015). Redes sociales y educación: el análisis socio-político como asignatura pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 82 (29.1), 119-129.

- Gadotti, M. (Julio 2002). Escuela Ciudadana, Ciudad Educadora. Proyectos y prácticas en proceso. Comunicación presentada en la 1ª Conferencia Internacional de Educación, Ribeirão Preto, Brasil.
- García, M., y López, R. (2012). Explorando desde una perspectiva inclusiva, el uso de las TIC para atender a la diversidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 277-293.
- García, M., y Benítez, R. (2014). Comprometiéndonos con “nuestra escuela”: un proyecto de Aprendizaje-Servicio para una formación del profesorado inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación*, 7(2), 69-83.
- García, M. Gallego, C., y Cotrina, M.J. (2014) Movilizando sistema de apoyo inclusivos a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 46-62.
- García, G. (2015). Escala de prácticas inclusivas en educación básica: confiabilidad y validez en una muestra mexicana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1) ,77-93.
- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*, 18, 60-78.
- Haya, I., Rojas, S., y Lázaro S. (2014). Observaciones metodológicas sobre la investigación inclusiva: “Me gustaría que sacarais que la persona con discapacidad tiene su propio pensamiento”. *Revista de Investigación en Educación*, 12(2), 135-144.
- Hernández, R., Fernández, C., y Batista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ª Ed.). México: McGraw-Hill.
- INCLUD-ED Consortium (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Ministerio de Educación.

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (2012). Educación inclusiva .Iguales en la diversidad. Disponible en <http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/indice.htm>
- Iranzo, P., Tierno, J.M., y Barrio, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Ediciones Universidad de Salamanca. Teor. Educ.* 26(2), 229-257.
- Kyriazopoulou, M., y Weber, H. (2009) (Eds.). Desarrollo de indicadores - sobre educación inclusiva en Europa. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- León, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as.XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Disponible en <http://www.cite2011.com>.
- López-Torrijo, M. (2014). Inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes: Análisis de un modelo: la Comunidad Valenciana (España). *Revista española de educación comparada*, 24, 223-245.
- Mancilla, I. (2014). El docente (de hoy) en el contexto de la escuela inclusiva e intercultural: formación permanente, dedicación y compromiso. *Revista Fuente*, 15, 261-280.
- Marchesi, A., (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, Blanco y L. Hernández (eds.). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica Educación inclusiva*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Revista de investigación 3C TIC*, 3, 1-15.
- Martínez-Salanova, E. (2014) Educomunicación: La expresión inclusiva. *Aularia: Revista Digital de Comunicación*, 3(2), 1-8.

- Martínez, B. (2014). Aprendizaje - Servicio y Educación Inclusiva. *Educación y Futuro*, 30, 183-206.
- Moliner, O., y St-Vincent, L.A. (2014). Dilemas éticos de los investigadores que acompañan procesos de investigación-acción, en el marco de la escuela intercultural inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 49-68.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M^a.D. Hurtado y F.J. Soto (Eds.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J.J. (2014) Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Muntaner, J. J., Pinya, C., y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Níkleva, D. G. (2012) El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva. *Tejuelo*, 15, 38-48.
- ONU. Disponible en <http://www.un.org>
- Pallisera, M., y Puyalto, C. (2014). La voz con personas con discapacidad intelectual en la investigación: hacia el desarrollo de investigaciones inclusivas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(2), 84-97.
- Paredes, J., Guitert, M., y Rubia, B. (2015). La innovación y la tecnología educativa como base de la formación inicial del profesorado para la renovación de la enseñanza. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 101-114.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *REVISTA_ISEES*, 8, 73-84.

- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista Educación, 327*, 11-29.
- Parrilla, A., y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1)*, 161-175.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare, XV(1)*, 15-29.
- Portal de educación para la Comunidad Educativa de Castilla y León. Disponible en <http://www.educajcy.es>
- Prado, M., Salinas, J., y Pérez, A. (2007). Educación Inclusiva mediante TICs. Su Justificación a inicios del Tercer Milenio. Edutec 07, Ponencia 60. Disponible en <http://www.utn.edu.ar/aprobedutec07/docs/60.pdf>
- Programa de Desarrollo Escolar. Disponible en <http://www.schooldevelopmentprogram.org>
- Racionero, R., y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar, 35*, 29-39.
- Roca, F. (1998). Los “desconocidos” grupos de ayuda mutua. *Cuadernos de trabajo social, 11*, 251-263.
- Rodríguez, H., Torrego, L., y García, A. (s.f.). Marco de referencia internacional y modelos emergentes en educación inclusiva: análisis sobre el enfoque inclusivo en educación desde la investigación internacional.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *CONTEXTOS EDUCATIVOS, 11*, 149-159.
- Segregación, inclusión, exclusión, integración y equidad. Disponible en <https://miguelrosacastejon.wordpress.com/2014/11/11/segregacion-inclusion-exclusion-integracion-y-equidad/>

Torres, J. A., y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 177-200.

Una mirada sobre las TIC y la Educación Inclusiva. Disponible en <http://www.centrocp.com/una-mirada-sobre-las-tic-y-la-educacion-inclusiva/>

UNESCO. Disponible en [http:// www.unesco.org](http://www.unesco.org)

UNICEF. Disponible en <http://www.unicef.org>

Valero, M.A. (2010). Tecnologías para la educación inclusiva: de la integración a la interacción. En P. Arnaiz, M^a.D. Hurtado y F.J. Soto (Eds.). *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.

Vázquez-Martínez, A.I., y Cabero-Almenara, J. (2015). Las redes sociales aplicadas a la formación. *Revista Complutense de Educación*, 26, 253-272.

Vega, A. (2014). GOBIERNO VASCO (2012): Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Escuela Inclusiva, 2012-2016 (Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco). *Revista Española de Educación Comparada*, 24, 293-310.

Verdeja, M. (2012). Aprendizaje de la convivencia en contextos educativos: identificando problemas y formulando propuestas de mejora desde la acción tutorial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 167-190.

Vigo, B., y Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial. Experiencias de investigación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 30-45.

Villegas, M., Simón, C., y Echeita, G. (2014). La inclusión educativa desde la voz de madres de estudiantes con Trastornos del Espectro Autista en una muestra chilena. *Revista Española de Discapacidad*, 2(2), 63-82.

Viquez, I. (2014). Las TIC en la educación inclusiva e influencia en el aprendizaje de preescolares. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 12,13 y14 de Noviembre. Buenos Aires, Argentina.

Anexos

Anexo 1: Entrevistas

I. Entorno del centro

ENTREVISTA 1

Sí, aparte del ayuntamiento tenemos relación con ASCAP. ¿Cuál es lo de ASCAP? Es el “Proyecto Hombre”, puntualmente todos los años hacemos cosas.... Con ADECAS, realizamos la semana de concienciación, ellos bajan al centro a hacer teatro y nosotros subimos a hacer talleres. Vienen todos los miércoles al colegio a entrenar. Con la biblioteca, también con la Asociación de Entibadores de Palencia. ¿Qué son los entibadores? Son los mineros que ponen la madera en las minas. ¿Está en el museo de (localidad), tiene la sede allí? No, el museo le vemos una vez al año. La asociación hace un montón de actividades por ahí por todo Palencia, hacen hasta la matanza del cerdo, yo hace poco les he llevado al monte para recoger unas... Con la escuela de música, realizamos muchísimas actividades.

ENTREVISTA 2

Trabajamos con el ayuntamiento y luego con las ONG nosotros todos los años hacemos una carrera solidaria, pues entonces un año se recogen alimentos y se dan a caritas, este año por ejemplo ha sido para una cosa de Perú se ha llevado allí, se ha recogido dinero, una campaña y ha ido a un hospital a San Juan de Dios. ¿En Perú? Pues no sé exactamente, en un sitio de éstos. Siempre hacemos una carrera solidaria para reunir dinero, alimentos y participamos con Cáritas, con diferentes organizaciones. Vale, Cáritas y ¿Cruz Roja alguna vez? Sí lo que pasa es que yo los últimos tres años que he estado ha sido es, este año ha sido del hospital este, el año

*pasado fue Cáritas y el anterior pues no me acuerdo...cada año es un objetivo. **¿Y de algo, no tan puntual, sino más a lo largo del año, alguna colaboración más sistemática?** No. **¿Y en el canal, en el museo del cangrejo?** Si hay sí que vamos, es del ayuntamiento, nos invitan a ir y sí que vamos, el año pasado en las puertas abiertas, nos invitaron y estuvimos allí haciendo unos talleres y la verdad que muy bien.*

ENTREVISTA 3

*Tenemos los CEAS, en concreto en este centro, están bastante involucrados porque nosotros tenemos un centro donde hay un 48 % ahora ya hemos pasado 50 % de alumnos...se me ha ido el nombre para no hablar de gitanos, ni de fuera de España, como se llaman alumnos de.... clases minoritarias. Tenemos muchos marroquíes, muchos gitanos entonces con las CEAS a través del ayuntamiento tenemos bastante contacto, con el ayuntamiento también bien. De asociaciones culturales hay una que se llama Valdesalce alguna cosita al año hacemos. Y la asociación de padres como todos los centros. **¿Y ellos vienen al cole a alguna clase o es algo más por ejemplo cada tres meses...?** Con CEAS por teléfono y hacemos una actividad por ejemplo, un día de los gitanos...hacen una actuación...los CEAS obligan un poco a la participación, entonces utilizan el centro como un espacio de encuentros... **Habláis con ellos los tutores de las clases o dirección, ¿quién habla con ellos?** Esta es una actividad...dirección, en mi centro en concreto todo está canalizado por el equipo directivo.*

ENTREVISTA 4

*Si participan asociación vecinos, participa bastante, ADECAS (asociación local en la que trabajan personas con discapacidad. Esas habitualmente, una vez al año o más. Ahora hemos hecho la semana cultural ha venido la asociación CORCOS (asociación local) y nos enseñado juegos tradicionales, también ha venido una asociación de matanza tradicional y hemos hecho chorizos. **¿En el colegio?** Sí ha estado muy guay. Todo esto porque E. (un profesor) se mueve mucho. Está muy implicado con el centro.*

ENTREVISTA 5

Todas las actividades que nos ofertan normalmente la dirección provincial, la junta y el ayuntamiento las seleccionamos y participamos, hacemos cosas conjuntas. También participamos con asociaciones y llevamos dos años, somos

*Amigos infancia con UNICEF, hemos hecho carreras solidarias a favor de UNICEF, este año estamos colaborando con una ONG de Honduras donde vamos a recaudar dinero para recuperar una escuela infantil. **O sea tenéis varias cosas.** Si, si. Diputación nos oferta cosas y si son interesantes las cogemos, el patronato, ahora estamos por ejemplo con el programa THAO, todo lo que nos van ofertando. **¿Cuál es el programa THAO?** Es un programa de salud y de nutrición, mezclado con el deporte, que lo lleva el Patronato municipal de Palencia, yo creo que es a nivel nacional en otros sitios. Hace unos años hicieron pesada y medida de los niños e informaban a la familia si ellos veían que tenían un cierto riesgo de obesidad. Lo dejaron de hacer, lo hicieron dos años, ahora ya no, colaboraban con la escuela de enfermería de los centros que querían. Ahora lo que hacen son actividades lúdico deportivas, por ejemplo hoy hemos tenido en el colegio el desayuno saludable donde participan grupos de 1º y 2º; nos pidieron ese margen de edad, les dieron una charla en colaboración con, creo que grados de alimentación de Palencia, en concreto el Centro López Vicuña, trabajan todas estas cosas, entonces colaboran las chicas con nosotros, dan charlas con los centros, nos hacen el desayuno, luego hacen carreras solidarias, para el día 24 tenemos una carrera solidaria en el Salón que organiza el Patronato y que participan los niños de 5 a 7 años, con juegos, les dan el almuerzo. **¿Funciona bien, verdad?** Sí, sí.*

ENTREVISTA 6

*Si tenemos varias actividades con otras instituciones. Me estoy acordando ahora los juegos populares, me estoy acordando de las salidas, excursiones y demás que tenemos contacto con la diputación. **¿Los juegos populares es también con la diputación, van varios coles?** Sí, los juegos populares son varios coles de Palencia, primero hay como un entrenamiento y después un torneo entre ellos; les gusta mucho,*

participan porque es una cosa totalmente nueva para ellos porque no han hecho nunca bolos, monterilla... ¿Y otras asociaciones, ONG? Colaboramos también con Cruz Roja porque una madre pertenece a la Cruz Roja y tenemos bastante relación con ella, nos presta material....no es algo puntual, es continuo.

También con el CEAS Pan y guindas, porque hay varios de los alumnos nuestros que van allí a actividades extraescolares, de apoyo. También con una asociación de maestros que se llama Asociación de profesores San Francisco o algo así. ¿Y ahí solo van los profes, los alumnos no? No, no, son profes jubilados que hacen servicio de apoyo a los niños. Nunca lo había oído, ¿y van a los coles? No, tienen un local y recogen niños que por otros motivos es imposible... por ejemplo, niños rumanos, árabes que es imposible meterles en CEAS o no quieren y les enseñan. No es institucional es voluntario.

ENTREVISTA 7

Desde el centro siempre hemos propiciado colaborar y participar de ida y vuelta, no solo buscar colaboración con las entidades de centro porque entendemos que un centro no es un espacio cerrado, donde a las dos y media acabas y te vas sino que es un espacio que está inserto en un barrio con unas particularidades determinadas con unas carencias culturales, de ocio muy grandes y el centro tiene que ser el dinamizador, el recurso lógicamente del lugar del que está inmerso. Entonces sí, desde siempre hemos trabajado, tenemos disposición con el ayuntamiento, con diputación, con la junta, con organismo locales, la asociación Corcos, ADECAS, Club de Montaña Peñaportilla, te podría decir cincuenta mil asociaciones que hay en cada momento en el centro. ¿De manera sistemática o es algo puntual? No, no, es como objetivo del centro, dentro del plan del centro el problema de la escuela pública, es que cuando estamos en una empresa privada esa palabra tan rara que es el ideario tiene sentido, vas a una escuela pública, puedes tener un plan de centro, puedes tener una líneas que definen el centro, pero llega un señor, una señora y dice yo eso no lo asumo. Lo ideal sería que el centro tuviese unas líneas que lo definan. Nosotros en nuestro centro valoramos la sección bilingüe, el medio ambiente y las nuevas tecnologías, aparte del tema curricular y trabajamos en colaboración con las familias. Las familias son parte

activa del centro, colaboran en las actividades del centro, tienes que propiciar que si una familia necesita una actividad interactiva, solicita ayuda primero los padres y después los alumnos, porque eso que ese entiende muy bien en educación infantil, el libro viajero... después te encuentras con las familias una vez al año y si es una familia conflictiva no la quieres ver, entonces yo creo que esto genera muchos problemas a la hora de conseguir logros reales de los niños.

ENTREVISTA 8

*Se hace, bueno por ejemplo, nosotros una cosa curiosa que hacemos todos los años es un mercadillo solidario, entonces el año pasado fue para ayudar aquí a gente de (localidad), este año ha sido un poquito para..., vamos el año pasado fue para una ONG de un chico que sale de aquí a países, el año pasado fue concretamente el proyecto en el Chad y esta año se ha hecho con el banco de alimentos de Palencia. **¿Y allí en el mercadillo por ejemplo los alumnos elaboran cosas o las traen de casa?** No, son cosas que se hacen en plástica, todos los años trabajamos un tema, por ejemplo el año pasado era el año internacional de la agricultura, huerto solidario pues se trabajo un poco relacionado con la agricultura. Este año es el año internacional de la luz y tecnologías aplicadas a la luz pues lo que se ha hecho en plástica relacionada con eso, nosotros por ejemplo en 6º hemos hecho llaveros de bombilla, cosinas, lámparas, cosillas de esas. **¿Y eso luego lo ponéis en un mercadillo y la gente de (localidad) o quien quiera lo compra?** Se pone en el mercadillo y de modo solidario, no se pone precio a nada, la gente colabora y el dinero este año se ha dado al banco de alimentos de Palencia. **¿Y alguna otra cosa de por aquí del entorno cercano?** Hombre se participa en todos los acontecimientos deportivos que se organizan en el ayuntamiento, las carreras estas que hay.*

ENTREVISTA 9

El ayuntamiento ofrece a los chicos por la tarde, el CEAS, actividades extraescolares, luego el AMPA colabora a veces con nosotros en alguna actividad, por ejemplo, en el día de la familia u organizar el carnaval, pues cosas más de tipo

logístico se puede decir, pero en cuanto a actividades salvo el CEAS, lo demás... **¿El CEAS pertenece al ayuntamiento?** Yo creo que sí, que pertenece al ayuntamiento. **¿Y otras ONG, Cruz Roja u otro tipo de instituciones?** No, puntuales pero a nivel informativo, yo que sepa, la guardia civil... **¿Pero no hay una colaboración digamos todas las semanas o todos los meses?** No.

ENTREVISTA 10

Sí, diputación siempre nos ofrece a nosotros actividades, a parte de los juegos escolares, nos ofrece actividades como la semana blanca, el bautismo blanco, nosotros siempre participamos con ellos. Luego con el ayuntamiento, pues cuando necesitamos su colaboración, pues dentro de sus posibilidades siempre nos ayuda y así lo que yo conozco también alguna, bueno como Unicef que hemos hecho una carrera solidaria o nos han llamado también para hacer una recogida de ropa y calzado, bueno que a veces sí que nos llaman... **¿Y otras así tipo Cruz Roja, cosas así?** Pues que yo tenga conocimiento pues no, porque si que es cierto que hacemos por ejemplo en Navidad se hace una recogida de alimentos pero es a nivel del centro.

ENTREVISTA 11

El ayuntamiento cuando necesitan algo pues se les pide y siempre colaboran, bien a dar charlas sobre diferentes...no sé si vienen del ayuntamiento o de otras asociaciones, pues sobre drogas, sobre el bullying, sobre violencia de género y cosas de esas. Alguna actividad de biblioteca, alguna cosa de animación a la lectura, si que viene gente y da un par de sesiones. **¿Y así una colaboración, digamos todos los meses, todas las semanas, algo así?** No, que yo sepa no vamos.

ENTREVISTA 12

Con el ayuntamiento hay una relación buena porque yo creo que por el hecho de que sea un pueblo, al final tiene tres coles, entonces el ayuntamiento está muy

metido. Después de instituciones, por ejemplo ADECAS, yo no sé si es una relación oficial pero sí que es verdad que a través de los propios profes o conocidos o el AMPA, hay mucha relación con ADECAS, con los centros de DIA, ese tipo de instituciones que trabaja con los niños, que les ayudan, niños que tienen dificultades o familias desestructuradas y todo eso. **¿De forma puntual o sí hacéis al trimestre varias actividades?** No, por ejemplo hay muchos niños que van todos los días a ludotecas...y nosotros somos el hilo conductor entre las familias y digamos esos centros. **¿Con la escuela de música, también?** También, la escuela de música también, ahí sí que es verdad que al trimestre hacemos una actividad, todos los trimestres, que ellos preparan. **Funciona muy bien, ¿verdad?** Muy bien, luego además en mi caso, yo a nivel particular hago ejercicio en un centro, centro Victuris se llama, que lo llevan dos chicas y bueno como voy mucho allí pues les propuse si podía llevar a los chavales de educación física pues a una clase de zumba, que vieran, pero es una cosa puntual mía pues porque he hecho eso y digamos como premio a una clase que ha trabajado muy bien, que coincide que son los que están aquí, pues me les he llevado cada trimestre a hacer una cosa. **¿Y sí han ido ya?** Sí, sí han ido en el primer trimestre, en el (segundo)...como premio al trimestre digamos. **¿Qué tal bien, les ha gustado?** Muy bien, ha sido una cosa puntual, es un sitio que está a cinco minutos del colegio, es decir, como aquí. **¿Y que es un gimnasio o algo así?** Es una sala de usos múltiples, no es un gimnasio con máquinas, sino que es una sala alquilada que la gente, estas chicas dan una serie de actividades, tienen ludoteca y muchas historias.

ENTREVISTA 13

Sí, si hay participación, por ejemplo el ayuntamiento. Con el ayuntamiento colaboramos, ha colaborado siempre mucho con nosotros, organizando actividades como cuando se trata del día de la constitución, nos ha ofrecido algunas actividades, frecuentemente y en otras ocasiones si se tercia pues también colabora para facilitarnos, por ejemplo, un mercadillo de libros este año con motivo de la celebración del día del libro, bueno y hay una buena relación con el ayuntamiento y siempre el ayuntamiento nos ha ayudado en todo aquello que le hemos pedido y a veces incluso ha tenido él alguna iniciativa, que si la hemos querido aceptar la hemos aceptado. Luego

también con biblioteca pública del pueblo, que también está relacionada con el ayuntamiento, pues sí colabora también, organiza por la tarde talleres de animación a la lectura, de teatro. **¿Y es a lo largo del curso?** No sé exactamente este año si dura todo el curso o sólo una parte, no sé si ha durado todo el curso y el año pasado que tuvieron una actividad de animación a la lectura ahora mismo no te podría decir si duró todo el año. Sí, pero que no es cuestión de un día, sino de varias semanas por lo menos o meses. No, no tiene una continuidad de meses.... si quieres que te diga la duración de los dos... (llamo) **No, no, es igual, sobre todo lo que más me interesa es eso, que no es algo puntual, si no que es algo prolongado ya sea nueve meses o cinco, pero que es algo prolongado.** Eso de la actividad de animación a la lectura el año pasado duró tiempo, duró tiempo, igual meses, trabajaron mucho sobre un libro y este año han tenido otra actividad, este año la tengo yo menos controlada. **¿Y sí hay participación de los niños del cole?** El año pasado participaron sobre todo muchos de mi clase porque yo les animé, les animé a ellos y por eso se apuntaron, les gustó y siguieron, y este año ya ha sido ellos por su cuenta y sí que tiene seguimiento, hombre no van a ir cien. El año pasado salió un grupillo majo y este año ya te digo que lo he controlado menos pero ha habido participación. El año pasado anduve más pendiente porque como a principio de curso les anduve animando y se apuntaron muchos de mi clase pues les preguntaba mucho y este año he andado menos pendiente de eso pero sí la biblioteca pública se ha preocupado de eso. Luego también el centro de DIA de las personas mayores pues, por ejemplo el día del libro siempre manda que las personas ya mayores del pueblo y los niños vayan y lean algún texto. **¿Y van allí al centro de DIA?** Sí, eso siempre nos pide que elijamos o aunque se ofrezcan ellos voluntarios van allí al centro de DIA y hay una actividad, una festividad y hay sí, también, una colaboración, con el centro de DIA. Y no sé que más instituciones en el pueblo te podría citar ahora, porque el ayuntamiento, el centro de DIA... **la biblioteca sobre todo...** la biblioteca sí. La biblioteca organiza estas dos actividades en los últimos dos años y también alguna otra vez alguna otra ha organizado.

ENTREVISTA 14

Sí, tenemos participación por parte del ayuntamiento en alguna actividad como por ejemplo la semana cultural, si no nos ofrecen nada nosotros le decimos oye que queremos ir a ver al alfarero del pueblo, queremos ir a ver a los pellejeros o alguna ganadería, tal y cual, y ellos nos lo facilitan e incluso si hay que pagar algo a veces económicamente sí. **¡Qué bien!** Nosotros por pedir lo pedimos todo. ONG recibimos muchos correos, siendo secretaria, de muchas ONG y de muchas cosas, muchas asociaciones que nos ofrecen actividades. **¿Y de ahí, de las actividades que os ofrecen qué hacéis, seleccionáis las que os interesen en el momento?** Eso, tenemos muchísimas y hay algunas que sí que cogemos y las aprovechamos, pues por ejemplo yo que sé, Unicef u otras así que nos ofrecen hacer algo, el bocadillo solidario, recaudar dinero, sí que lo hacemos o la ONCE. La ONCE bastante, todos los años el programa de la ONCE. **¿Hay en P. (localidad del centro) alguna sede o algo así?** No, por correo electrónico, nos envían por correo electrónico o nos llaman por teléfono, ¿oye queréis participar?, simplemente tenéis que enviar de tal fecha a tal fecha, os lo enviamos por correo, un trabajo sobre los cuentos o una entrevista y así, así colaboramos.

ENTREVISTA 15

Pues desde el centro se intenta que haya una relación, la verdad que las AMPA sí que están participando un poco más, pero desde el ayuntamiento la verdad es que no ha habido buena relación, llevan sin ir los dos últimos años a los consejos escolares y las AMPA sí participan aunque de forma escasa, si que es verdad que se están haciendo muchas actividades en las que se pide participación a las familias y la respuesta es bastante buena, se están haciendo bastantes cosas. **Vale, ¿y relacionado con otras cosas por ejemplo la biblioteca municipal o cosas así, hacen actividades o ellos propones alguna actividad o no?** No, la única actividad que se está haciendo a través del AMPA es un taller que se da los lunes de música, es la única actividad y después a nivel de participación van a los consejos escolares y poco más, lo único que sí que es verdad que los padres a nivel de aula están participando bastante bien cuando hemos tenido una jornada de intercultural y otras actividades ahora en infantil y están

trabajando por proyectos con el tema de China y sí que la participación es bastante buena, sí que han hecho unas cosas muy chulas.

ENTREVISTA 16

*Sí, además bastante, participan bastante bien. Al ayuntamiento siempre que se le requiere para arreglos, incluso para ayudas económicas, se le comunica, hay un representante de educación en el ayuntamiento, un representante para el colegio de primaria y hay otro representante para instituto de secundaria y si ¡eh! Acude, además acude a las reuniones de consejo escolar. Yo este año formo parte del consejo escolar. **¿Qué conoce un poco la problemática del colegio?** Sí y está en todas las reuniones y luego siempre que se le requiere para algo o se le cita y va. **¿Y de cara un poco más a actividades con los niños, además de eso que me dices de que conozcan el colegio y si hay algún problema, de actividades con los niños?** El ayuntamiento y AMPA. El AMPA también está muy implicado. El AMPA también participa, pero en cantidad de cosas, por ejemplo empieza el curso, hacemos castañada, hacemos velada de Navidad, se piense en la actividad que se piense, el AMPA siempre está ahí dispuesta a preparar, por ejemplo, a la hora del almuerzo, los bocadillos, a conseguir la comida, hacer el chocolate, incluso llegan disfraces, además se disfrazan, nos tienen preparado el chocolate, los bizcochos. Esto último, lo último que hemos hecho, bueno Navidad, en la velada de Navidad ahí estaban con el chocolate y sándwich, en velada de una semana cultural que hemos hecho han preparado incluso rincones decorados relacionados con nuestro cole, de cine y colaboraban con postres caseros, chocolates, postres caseros, bebidas, de verdad muy bien. **Sí, que están pendientes de todas las cosas.** Sí, sí.*

ENTREVISTA 17

*Todas participan directa o indirectamente, porque hay asociaciones o instituciones que lo que hacen es ofertarte actividades de teatro, de música, etc. Algunas, a veces, te ofrecen un determinado taller, unas como actividades integradas en el currículo y otras como actividades extraescolares, pero a lo largo del año hay una participación bastante importante. **¿Y de todo lo que llega seleccionáis lo que más se***

adapta al colegio? El problema suele ser que, lo que siempre hemos planteado, que todas las instituciones u ONG te hicieran una oferta inicial y a lo largo del curso tuvieras una serie de actividades secuenciadas, muchas veces vas improvisando, porque de repente, te viene una... entonces, ¿cuál es el problema? Que muchas veces vas seleccionando conforme te las van ofertando y ese es el problema que no se ponen de acuerdo las diferentes instituciones para hacerte una oferta al principio del curso, pues mira nosotros vamos a hacer teatro tal fecha y tal fecha, ¿cuál eliges? Ahora mismo, te pongo un ejemplo, nos ha venido una oferta muy interesante que el ayuntamiento nos ofrece una actividad para conocer la ribera del río Carrión, nos ha venido hace 15 días y la vamos a hacer a comienzos de junio, claro, ¿vas a rechazar una oferta interesante? No, pero lo cual quiere decir que te puedes juntar con demasiadas. No hay una programación y ellos saben desde hace muchos años que funcionamos por cursos escolares. Tú podrías decir cada trimestre puedo hacer dos, tres, cuatro y que sean diferentes, no tienes que ir improvisando y rechazando muchas, hay una sobresaturación.

ENTREVISTA 18

*El ayuntamiento si participa porque por ejemplo en el festival de navidad, el ayuntamiento sí que pues nos deja material y demás. No sé qué organización ha sido ahora mismo pero el centro ha recibido fruta por lo del desayuno saludable y todas estas cosas, lo que no se es de dónde lo han mandado exactamente. Colaboran también con la escuela de música, todos los trimestres elaboran una actividad. **Sí, esa la tenéis cerca.** Sí, la escuela de música hace una actividad para toda primaria, infantil incluso alguna vez también. ¿Con qué más colabora? Con la policía y eso, vamos dentro del ayuntamiento, con la policía y yo creo que han ido los policía con los pequeñitos que estaban de infantil que estaban dando señales de tráfico y demás y luego para los mayores creo que han ido a dar una charla sobre acoso en internet, la repercusión que puede tener de forma legal. **¿Participáis alguna vez con ADECAS?** Sí, ADECAS ha ido, yo sé que por ejemplo las profesoras, ya a título particular, las profesoras sí que compran, por ejemplo las batas que llevan, las compran de lo que hacen allí en ADECAS y demás, pero no sé exactamente porque estoy poquitas horas. Porque en*

infantil sí que sé que han ido los policías a explicar lo de las señales de tráfico y demás, pero a lo mejor los de ADECAS han hecho una actividad con 3º, que a mí me ha pillado fuera y no me he enterado.

II. Acogida (maestros y alumnos)

ENTREVISTA 1

Plan....no...La actividad que hacemos, que la hago yo, les llevamos al monte, a los pantanos, a ver un poco la zona. **¿Cuándo se empieza el curso, los primeros días?** Sí, en plan turismo, de conocimiento de la zona, a comer por ahí, si hace bueno una ruta por el monte, bocadillo. **¿Y va más gente del cole?** Van todos los profes del cole que quieren. Ya a otros niveles no. **¿Y después si llega alguien durante el curso?** También lo hacemos porque lo pide la gente...cuando hace bueno los profes ya empiezan a decir a ver cuándo vamos a dar una vuelta por ahí por el monte, una ruta de senderismo y a conocer sitios...mas planes de acogida pues no...el cole tampoco es un centro que vengan todos los años profes nuevos... **¿Y con los alumnos?** Si con los niños también, estoy haciendo un programa que lo he llamado Juntos, le hemos metido dentro del plan de mejora del centro...hemos dado también algunos premios... **¿Y cuando vienen críos nuevos, por ejemplo se incorpora un niño que haya estado en otro colegio o que viene de otro país?** También, si es que hay un plan, eso figura en el proyecto educativo del centro. **¿Y cuándo es a medio curso?** También, figura en el PEC, y como figura en el Proyecto Educativo de Centro hay que hacerlo. **¿Si son niños que por ejemplo pasan de 3º a 4º no lo hacéis verdad?** No, no, solo para los que vengan nuevos y también se hace de infantil a primaria y luego se hace de primaria a secundaria, se van haciendo reuniones previas con los tutores actuales de 6º con los tutores del instituto. **¿Y los niños también van al instituto?** Van por libre, a hacer una visita. **¿Toda la clase junta no?** Si también.

ENTREVISTA 2

Tenemos el plan de acogida y está todo junto, tanto para el alumnado como para el profesorado, se presenta a todos los compañeros, se les enseña el colegio, bueno un poco lo típico, luego se les plantea todo lo que trabajamos, se les enseña el proyecto educativo. **¿Y eso normalmente quién lo hace, los del mismo ciclo, dirección?** Normalmente lo hace dirección...es que tampoco se nos ha dado...bueno algún sustituto si que ha venido, la directora llega, claro igual todos estamos en clase, la directora le va presentando uno a uno a los compañeros y luego le va enseñando todas la aulas que hay, la verdad que muy bien y luego tenemos al trimestre una comida de convivencia...celebramos los cumpleaños, hay tres miércoles que nos quedamos para hacer las evaluaciones, pues en cada trimestre cada uno lleva una cosa y celebramos así los cumpleaños y la verdad que está muy bien. Criticas algunas cosas pero cuando estás ahí dices pues estamos bien...siempre hay algo que no te gusta de los compañeros o lo que sea pero luego estamos bien. **¿Y con los alumnos, cuando llegan nuevos al cole?** Igual se les hace más o menos igual. Hay un plan de acogida. Se les presenta al tutor y el tutor les va presentado las instalaciones al grupo de clase...lo que aparece en el plan de acogida, que ahora mismo no me acuerdo de todos los puntos.

ENTREVISTA 3

Es un centro en el que es muy frecuente una familia marroquí que se haya ido y que venga una nueva. Antes llegar un alumno nuevo no era tan frecuente y ahora hay un moviendo... **¿Cuando eso, hacéis algo especial?** Tenemos niños que llegan con desconocimiento del idioma una vez al año por lo menos un par de ellos, así de media llevamos. **Y cuando eso, por ejemplo, ¿que son los demás alumnos quienes se encarga de ellos, los tutores?** El tutor tiene bastante responsabilidad. Antes teníamos compensatoria, pero ahora ya no, compensatoria hacia bastante, recogía bastantes horas al chico y sino los que tenemos apoyo en algún momento. Este año dedicamos un tiempo un poco para la inmersión lingüística. **¿Lo hacéis dentro de clase o fuera?** Fuera de clase esas horas que puede haber sueltas y sino dentro clase tenemos un material con el que trabajar a la vez y a funcionado bien, de momento. **¿Y con el**

profesorado? Con el profesorado que llega nuevo no hay nada. El equipo directivo les recibe y ya está, los demás no sabemos nada.

ENTREVISTA 4

*La jefa de estudios tiene preparado un PowerPoint para los nuevos y luego hace un recorrido por el centro. **¿En el PowerPoint explica el colegio y cosas así?** Todo, aparece desde los planes de centro, organización del centro, horario, es el sitio donde más específicamente me han acogido, te dan un paseo por todo el centro, clase por clase. **¿Y si viene alguien por ejemplo a medio curso?** No, ahí ya no, es más informal. **¿Y a los alumnos, por ejemplo que venga uno al principio del curso?** Para los niños que vienen nuevos no hay nada especial. El primer día de clase es como una acogida para todos se realiza una serie de juegos en la que cada clase, este año éramos material escolar, ejemplo éramos bolis, se miraban en una lista y sabían que tenían que seguir las pistas a través del colegio hasta encontrar el aula, solamente era eso, que eso para los nuevos les viene muy bien. Eso se hace todos los años. **¿Cuándo pasan de primaria al instituto hay algo?** No. **¿Y de infantil a primaria?** Tampoco.*

ENTREVISTA 5

A los profesores menos protocolo, si que se les recibe por parte del equipo directivo, normalmente por la directora, en este caso yo y se traslada a la jefa de estudio, se enseña el centro, se les explica los proyectos que hay de centro y en función de lo que ellos vayan a dar se ponen en contacto con el grupo de profesores que mas contacto vayan a tener. Hoy ha llegado una de inglés sustituyendo a otra pues se ha puesto en contacto con inglés. Luego posteriormente se reúne con la jefa de estudio para explicarla un poco el funcionamiento del centro.

*Con los niño sí que lo hacemos de otra forma porque recibimos a las familias como equipo directivo, les explicamos todo el proceso de cómo funciona el centro. **¿A las familias?** A las familias cuando vienen a matricularse o vienen ahora nuevos, que vienen trasladados les explicamos a las familias como funcionamos, los proyectos que*

tenemos, nuestros horarios, las actividades, la gente con la que contamos, los proyectos y luego ya a los niños se les recoge. Normalmente cuando llega nuevo se les espera en el patio a ellos, se les presenta a los compañeros de clase, se les lleva a clase y ahí dejamos un poco que los niños sean los que manejan la situación. Una vez que les presentamos, los encargados en este día, los propios niños les enseñan el baño... Llega a estas alturas pues les buscamos los libros, está pasando con unas cuantas familias que han llegado... **¿Llegan muchas a medio curso?** Pues nos están llegando bastantes, de traslados, fíjate que es curioso. Por ejemplo nos ha llegado esta niña de Zamora, nos han llegado dos de Madrid que teníamos hace mil años y han vuelto, otros dos hermanos... **¿Y por qué vienen tantas a medio curso?** Se dan casos con familias con situaciones complicadas, de separación de padres, se separa la familia, viene la madre con la criatura, se cambian de ciudad, sí que se están dando casos, las situaciones familiares son muy variopintas, es complicado el tema. Tenemos de todas formas al profesor de compensatoria cuando vienen extranjeros, en el programa de acogida, es que ese encarga sobre todo del tema de los idiomas y esas cosas.

ENTREVISTA 6

Si, está establecido, la jefa de estudios es la que se encarga de presentar a los demás profesores, enseñarla las aulas, horario por supuesto, presentarla también a los niños. Es ella la encargada y si falta pues es la directora claro. **¿Y si por ejemplo viene a medio curso, que no viene en Septiembre?** Si viene a medio curso igual.

¿Y con los alumnos, por ejemplo cuando llega uno nuevo en Septiembre o a medio curso, hay plan de acogida? La suerte que tenemos es que es un colegio pequeño y estamos en familia, es un colegio de una sola línea completa pero con pocos alumnos, entonces es bastante familiar y los niños son acogidos un poco de la misma manera, aquí es la directora la que se encarga de presentar primero al niño a los demás alumnos y a la tutora claro. Les enseña primero, un día antes de venir el centro para que se ubique un poquitín. **¿Y alguna actividad con los demás alumnos?** Con los demás alumnos no hay actividades específicas establecidas. Es un colegio que tiene mucho movimiento de niños, porque al no tener las clases completas y ser un sitio

bastante céntrico, casi de cualquier sitio de Palencia que vengan... ¿A medio curso suelen venir? Acaba de llegar ahora mismo una niña de Zamora.

ENTREVISTA 7

*Nosotros tenemos desde hace mucho tiempo lo que son los planes de acogida, aparte que te lo marca la conserjería, ahora mismo, tienes que tener un plan de acogida, para infantil tantos días... nosotros tenemos un plan de acogida porque entendemos que los 3, 4 días son fundamentales a la hora de comenzar septiembre van a marcar la pauta del desarrollo del curso. **¿A nivel de profesorado?** En primer lugar a nivel del alumnado, a nivel de convivencia, es decir, si un alumno sabe, que lo sabe, voy a poner ejemplos siempre negativo, si yo voy al colegio el primer día, vamos a poner un modelo típico de secundaria empieza a las 11 les doy el horario y yo como docente, como profesional no tengo más que decir a ese grupo que igual es la primera vez que me encuentro voy a tener muchos problemas, voy a fracasar como profesor, voy a tener muchos problemas de convivencia, no interactuar con mis alumnos. Se necesitan 3 o 4 días en el que el tutor, nosotros lo que hacemos es que el tutor, los especialistas no entran esos días o entran a modo de presentación, sobre todo con especialistas nuevos, es decir el tutor los 3 o 4 días de cimentar el curso. Esos primeros días se organiza un plan de acogida en el que el responsable es el tutor, donde se crean las normas con los alumnos, se marcan una serie de líneas, se motiva el alumnado. Los especialistas entran como para presentarse, de una manera distendida, pero cercana, pero de una forma seria y profesional. Y para el profesorado también tenemos un plan de acogida, en el cual llegas el primer día en septiembre, tienes una reunión general y luego la jefe de estudios y la directora con el colectivo de profesores que lleguen nuevo ese año, primero se les enseña las instalaciones del centro, te coloca en el centro básicamente, que recursos del centro, cada grupo tiene una carpeta donde están todos los planes del centro se les explica que planes son, se les da la documentación, lo mismo con el profesor que llega a mitad de noviembre a hacer una sustitución. **¿Aunque llegues a medio curso es lo mismo?** Sí, normalmente si llega una profesora a sustituir una baja en el mes de noviembre llegan a Palencia firman y se incorpora al colegio a las 10 de la mañana. Pues a las 10 de la mañana ese profesor no se incorpora al aula, no llega al*

despacho y le dicen hay que ganas tenía que llegaras vete corriendo a 3º que te estábamos esperando, Igual que hemos sustituido 15 días sustituyes 2 horas más y el primer encuentro que tiene es en el despacho de la directora de una forma agradable, de una forma receptiva, facilitando las cosas al máximo, ofreciendo que centro tiene, presentando a sus compañeros, cuál son los medios de participación en el centro.

ENTREVISTA 8

*Bueno, presentación sin más, o sea, lo que es un poco a nivel compañeros, se presentan. Y alumnos, yo por ejemplo este año he tenido, recibido a B. como niño nuevo, pues le presentas a los compañeros, le haces un paseo por el centro, que los niños, que el resto de los compañeros le enseñen un poquito como funciona. **¿Él vino en Septiembre, a principios de curso?** No, se ha incorporado en Octubre. **Vale, o sea que le enseñáis un poco el centro, los compañeros...** a nivel que los chavales participen para que él se sienta como un poco más cercano a ellos.*

ENTREVISTA 9

*No. No hay ningún plan establecido, ni en ninguno de los casos (de los dos colegios). **¿Llega se dirige a dirección y desde ahí os le presenta o algo así?** Sí, suele ser, si llega un profesor nuevo el equipo directivo... **¿Son los encargados ellos de presentar el colegio, los compañeros y todo eso?** De presentar el colegio y al principio de curso pues nosotros mismos los propios maestros, pero no hay un plan así establecido. Y con los alumnos tampoco hay unos puntos, un protocolo. Yo en función de si hay alguno de algún país, vienen extranjeros y demás hago algún juego intentar así una aproximación, pero no hay un protocolo como tal de presentación.*

ENTREVISTA 10

Cuando llega un profe nuevo pues le enseñamos las instalaciones, los compañeros pues las presentaciones normales y luego hemos elaborado este año como

*un dossier sobre un poco las normas generales del centro para que ellos cuando lleguen sepan un poco como funciona el centro. **¿Y eso lo hacéis cuando llega por ejemplo en Septiembre, y si llega a medio curso?** También se lo damos, sí porque en ese papel hay información tanto para Septiembre como para todo el curso, sabes, hasta de recogida de faltas, unas plantillas o cuando suena el timbre para ir al recreo...*

***¿Y de cara a los niños, cuando llega el primer día en septiembre hay algún plan de acogida o algo así?** Sí, el centro tiene un plan de acogida. **¿Le desarrollo el tutor, los especialistas?** Normalmente en Septiembre cuando llegan niños nuevos, suelen ser en 3º que vienen de los pueblecitos de al lado y por ejemplo ahora a final de curso se hace un primer contacto con esos niños que el año que vienen van a venir al cole para que vean un poco el... (funcionamiento). **¿Pero cuál dices, por ejemplo los que están en 2º de primaria y que van a pasar a 3º ya vienen antes?** Sí, ahora en mayo, este año van a venir de P. (localidad), entonces van a pasar con ellos la mañana un poco y van a ver las clases como son, el cole y demás y luego pues cuando vienen niños nuevos al centro pues los tutores son los que principalmente llevan a cabo ese plan. **¿Y si vienen a medio curso?** Sí, eso más bien lo hacen los tutores, aunque bueno yo por ejemplo en música pues cuando viene un niño nuevo se presenta a los demás pero cuando entran en mi clase ya se conocen porque han estado ya las horas antes o los días antes.*

ENTREVISTA 11

*No sé si existe un plan escrito pero normalmente se le enseña el centro y se presenta a los compañeros. **¿Quién le enseña el centro, dirección?** Yo cuando llegué me lo enseñó la jefa de estudio, me enseñó las clases donde iba a estar, me presentó a los demás compañeros, así que en general sí, cuando llega alguien nuevo se le explica un poco pues cómo funciona el centro. **Sí que no te dicen ahí está tu clase y ya está y se olvida de ti.** Sí te acogen un poco y te explican un poco. **¿Y de cara a los alumnos, por ejemplo llega un alumno nuevo en Septiembre o a medio curso en Enero?** No se ha dado el caso, sino se le presentaría a los niños, se le enseñaría el colegio y se intentaría pues que se... **¿En tu clase están los que empezaron, son los que están verdad?** Sí.*

*Yo creo que plan a nivel oficial no. Es cierto que es un cole pequeño, estamos hablando de un claustro de 15,16 y varios profes, algunos comparten distintos centros entonces, tanto el equipo directivo como el resto del claustro siempre está muy abierto a las nuevas incorporaciones porque además todos los años les pasa qué viene gente nueva claro. Gente nueva, en mi caso fue hace dos años y una acogida maravillosa, están abiertos a cualquier posibilidad, te ayudan, en mi caso era mi primera experiencia docente y fantástico y luego cuando yo me he quedado este año también y he visto que han venido profes nuevos lo mismo, súper abiertos a todo, si hay cualquier cosa no te agobian con hay que hacer esto, esto y esto, simplemente te dejan que te vayas tú acoplando al pueblo, al colegio y siempre tienen la puesta abierta para que tu vayas digamos a... **Sí, si tienes alguna duda... Ya al ser un cole familiar, más pequeño...** Nos conocemos todos, nos vemos todos los días, es una coordinación muy sencilla de natural digamos.*

***¿Y relacionado con los alumnos?** A los alumnos nuevos, pues mira en esto, este año, yo creo que tampoco hay algo a nivel oficial, es cierto que hubo un cambio hace dos años, este curso no, el anterior, porque ya sabes que en (localidad del centro) había un colegio privado, que cerró, casi de un día para otro, tengo entendido, tampoco lo sé, entonces como que el alumnado se dividió, los que van a un sitio, al otro, entonces sí que hubo un cambio importante y se hizo, el año pasado, se hizo al principio de curso digamos que una especie de, pues como decirlo, picnic, que nos fuimos todos a los campos de la peña digamos a pasar la tarde, a comer...*

***Convivencia.** Sí, convivencia. **¿Eso fue los primeros días de cuando empezó?** Vamos yo creo que no sé si habrían empezado ni siquiera los niños el cole, septiembre, la primera quincena de septiembre. **¿Fuisteis convivencia con los niños?** Todos, las familias, los que quisieron, era voluntario y esa convivencia se hace todos los años y coincidió que el año pasado se hizo dos veces, una al principio por esta situación y luego se hizo otra al final y luego este año al principio no se ha hecho porque digamos que el alumnado es el mismo, salvo alguna cuestión puntual, de un niño que se ha marchado, un niño que viene y ahora lo haremos ahora en junio otra vez. Es una forma de convivencia.*

*¿Y si viene algún alumno por ejemplo a medio curso? Ha pasado, yo no tengo entendido que se haya hecho ningún plan general. **Se le recibe, le recibirá los maestros, se presentará a los compañeros o algo así pero no hay un plan establecido.** Exacto, a nivel de centro. Se busca la normalidad, porque normalmente son casuísticas muy particulares, los niños que vienen es por alguna historia, entonces...se busca que se lo más normal posible, el niño se mete en clase, se adapta la clase que hay, se le cuida digamos para que esté integrado, que haga amigos pero no se le intenta tampoco como destacar demasiado para que sea un poco normal, para que el niño se acople a su ritmo.*

ENTREVISTA 13

*Hombre cuando llega un maestro nuevo pues el director se lo presenta a los padres en la reunión primera de tipo general que hay y a los padres se le presenta. A los chicos si no hay así ningún acontecimiento a principio de curso pues ya el tutor va a su curso, se presentará a los de su curso y los otros le van conociendo. **¿Y los alumnos, si viene un alumno en septiembre nuevo o a medio curso hay algún plan o algo marcado?** Hombre ahí sobre todo, igual escrito (no), bueno escrito tenemos poca cosa respecto a los extranjeros que llegan. Sí bueno o que son de otro pueblo y llegan en septiembre por, yo que sé por razones de trabajo de los padres o algo así. A la hora de presentárselos a los demás chicos de algún modo especial no recuerdo yo que se haya hecho. Lo tenemos más en cuenta con los que llegan nuevos, sobre todo que no saben el idioma, por irles integrando, relacionarles con los otros a través de alguien que habla también su idioma porque es del mismo país, es con los que más contamos lo de la preocupación por la acogida de los nuevos.*

ENTREVISTA 14

Pues sí mira al profesorado fijo que no hay algo establecido por escrito y normalmente, bien el jefe de estudio o bien el director le presenta, le enseña siempre todas las dependencias y en un claustro formal siempre se le presenta en el siguiente claustro o en la siguiente reunión, eso fijo y plan de acogida maestros- alumnos

extranjeros le tenemos como tal el plan de acogida. **¿Para alumnos extranjeros sí?** Alumnos extranjeros o alumnos que se incorporan a la mitad de curso, nuevos...

Vale, ¿si uno se incorpora por ejemplo, un niño cuando empiezan las clases, el 10 de septiembre, nuevo no hay algo? Los de tres añitos normalmente la tutora de tres añitos les enseña, sí les enseña las nuevas dependencias y así pero...el plan de acogida le hay. **Y eso que me dices, si llega un niño el 12 de febrero y eso ¿qué actividades o qué se le hace a ese niño y al resto de los compañeros no sé?** Pues normalmente lo hace la tutora, pues se le presenta, se le enseña las dependencias y por ejemplo si es extranjero sí que te pones en contacto con el profesor de compensatoria, que está para este tipo de alumnado, se le pasan unas pruebas o se mira a ver qué nivel de idioma tiene. La figura del profesor de educación compensatoria lo hay en los centros en el que hay muchos inmigrantes. **¿Le tenéis allí fijo, solamente está para vuestro colegio?** En P. (localidad del centro) lo tenemos compartido con el instituto y el colegio que estamos puerta con puerta. **¿Y sí viene mucha gente en P. así a medio curso gente extranjera?** No mucho, por ejemplo en lo que va de curso hemos tenido a tres niños gitanillos porque hubo una reyerta en Palencia y les expulsan de la ciudad, ya sabes el patriarca, un mes y tuvieron que estar un mes en P., nos pusimos en contacto con dirección provincial y nos dijeron que sí que por su puesto que tienen derecho a la escolarización. **¿Sólo estuvieron un mes y después volvieron a Palencia?** Sí, luego volvieron otra vez, sí eso se ve que los gitanos es lo que les pasa, que les han desterrado por un mes y luego vuelven. Yo no lo conocía hasta este año. **Yo no lo conocía tampoco.** Este año nos ha pasado.

ENTREVISTA 15

Si llega, tenemos un plan de acogida, en el que bueno primero le recibes, se le presenta al claustro en la sala de profesores y después una vez iniciadas las clases, pues antes de entrar en el aula con los niños, se le explica un poquitín el funcionamiento del centro, se le explica muy por encima los documentos, aunque muy, muy por encima y bueno pues se le dice dónde están las aulas, qué se está trabajando con los niños, las características de la clase, se le dice dónde está las aulas de los especialistas, dónde están los patios, el patio grande, el horario de los niños... **Sí, que**

cuando vienen los niños ya antes tiene una idea general de cómo funciona el colegio. Sí, sí.

*¿Y con los niños, cuando llegan niños nuevos, al principio de curso o a medio curso? Sí también hay un plan de acogida para los niños, en el que cuando llega un niño, bueno se le presenta la clase, se le pone a otro niño el responsable del aula o otros dos niños que vaya pasando por las clases y se le conozca. **Sí, un poco como guía ¿no? para enseñarle.** Sí como guía, sí y le van enseñando las clases y después en clase oye se le presenta un poquitín, cualquier cosa está pendiente de él a nivel de profesorado, se avisa que hay un nuevo niño, tal características, de dónde ha venido.*

ENTREVISTA 16

*Pues bueno, cuando se hace el primer, el primer día que llega es el saludo ¿No? Entre todos a nivel un poco personal. Después a nivel de claustro, porque se suele hacer un claustro el segundo día, quizás, se le da la bienvenida en el claustro y este año, yo sí que he visto en el equipo directivo de este año que han hecho una reunión con esas personas que han llegado. **¿Aparte el equipo directivo, para explicarles, temas de organización de centro?** Eso es, un poco el funcionamiento del centro porque yo sí que he visto que ese era un problema, a mí me pasó cuando llegué hace muchísimos años y yo veía que pasaba con el resto de compañeros cuando llegaban, que lo vas aprendiendo, hay cantidad de cosas que tú no sabes en un centro nuevo y lo vas aprendiendo pues porque te vas dando. **Sí por el día a día, que te van surgiendo dudas.** Te surgen e incluso a veces te vienen, el problema no sabes de qué va, entonces tienes que preguntar, a veces los compañeros, el compañero de la clase de al lado, pero yo años atrás sí que vi que era un poco el problema que te tenías que ir enterando de cantidad de cosas del funcionamiento de cada minuto diario pues un poco por tu cuenta y echabas de menos el que alguien te contara. Claro que igual con esa reunión al principio del curso, aunque sean cosas igual generales pero que se puede solucionar algo. **Sí, sí yo creo que es buena idea esa.***

¿Y relacionado con los críos, con los alumnos de por ejemplo cuando llega un crío nuevo al principio hay algún plan establecido para acogerle? No, a nivel de

centro, plan no, simplemente ese niño llega, se le lleva a la clase a la que le corresponde por edad, por edad o según esté estipulado, por orden alfabético, edad, circunstancias ya que están reflejadas y recogidas ¿eh? en el RRI del centro. Entra en la clase, se le presenta y luego es cosa del tutor, el tutor ya a nivel de grupo. **¿Y si entra a medio curso igual, la dinámica es igual?** Igual, igual, sí, sí. Las acogidas suelen ser buenas por parte del alumnado. **¿Sí hay bastante movimiento de alumnos por ejemplo bueno al principio de curso o a medio curso, hay movimiento en S. (nombre de la localidad) de gente que viene?** Depende, depende fíjate nosotros en 6 años, 7, este año no, pero años atrás sí, teníamos una matrícula por ejemplo de 20, a final de curso seguían llegando 20, 21, 22, en septiembre 23, 24 y sobre todo gente inmigrante, niños, pues que a veces se quedan todo el curso y niños que están dos meses, tres, marchan. **Sí igual por circunstancias de trabajo de los padres.** Sí, suelen ser inmigrantes. **Sí porque S. igual es mucho de agricultura, que vienen de fuera para trabajar.** Otro tipo de niños nuevos que llegan son por ejemplo hijos de guardias civiles, gente que trabaja en los bancos, a veces profesorado del instituto, pero esos suelen llegar en septiembre, de curso a curso y no se mueven, pero la gente que más se mueve ahora mismo son los inmigrantes, marroquíes hay muchos y con la crisis pensábamos que iba a disminuir mucho la inmigración marroquí y que va, hasta vinieron nuevos. Se quedaban sin trabajo en otros sitios y a veces se acoplan con la familia, se acoplan vienen a ver, tienen una serie de ayudas y ahí se quedan. Sí, sí seguimos con movimientos.

ENTREVISTA 17

Si hay algo escrito, no. Pero nosotros tenemos desde hace muchos años un sistema, donde después de ser recibidos por el equipo directivo, está acogido, nosotros tenemos una organización donde funcionan los ciclos y lo que llamamos las comisiones. Entonces cada profesor se integra en un ciclo y en una comisión, comisión de convivencia, comisión que organiza la celebración de la semana cultural, etc. con lo cual desde el primer momento se le incorpora de manera ordinaria en un sistema de relaciones donde acaba confluyendo con todos. No hay un plan específico para esos profesor sino para todo el profesorado que viene nuevo. Además nosotros tenemos una tradición y es que los profesores que vienen nuevos estamos obligados a organizar la

primera comida, digo organizar, no pagar. Es decir, es como una pleitesía, y todos los que hemos entrado así lo hemos cumplido. **¿Y con los alumnos?** Con los alumnos pues yo te puedo decir que este año, con los alumnos te pasa un poco el sistema parecido, en el sentido de que muchas veces dejas ver, aunque tú tienes previsto determinados alumnos, él mismo en la primera semana se engancha más con unos que con otros y a partir de ahí ya empieza el sistema de relación, por tanto la acogida se la dan, habitualmente, en la mayor parte de los casos la acogida se la dan los propios compañeros y él enseguida empatiza con unos y con otros, lo único donde montas ya un sistema muy determinado es cuando ves que un alumno no entra, pero la mayor parte de los alumnos que vienen nuevos, al tercer, cuarto día...por lo tanto sólo preparas algo especial cuando ves que algún alumno no termina de empatizar con nadie en concreto, pero si no al final lo hacen mejor los alumnos que tú mismo, digo de manera ordinaria, otra cosa son los casos excepcionales.

ENTREVISTA 18

Yo llegue el día 9 de septiembre. Yo por ejemplo el primer día que llegué, ellos era el primer día antes de que llegaran los alumnos, ellos hicieron una reunión por la mañana y tal, en la que yo ya estuve, pues me presentó la directora al resto de profesores y demás y luego sí que me incluyeron directamente en la comida que fueron a hacer ellos después como para inicio de curso. **Está bien empezar con una comida.** Te da fuerza y ánimo. Y sí me incluyeron desde el primer día pero vamos pues los demás profesores que me han dicho que han venido nuevos este año pues tienen una relación muy buena, al ser un colegio muy pequeñito, yo creo que también es más fácil. **Sí, si es como más familiar.** Hay gente joven, yo por ejemplo he estado en otros colegios que también he llegado a mediados de curso y por ejemplo han sido en capitales de provincia y no es porque la gente sea más mayor pero tienes menos cosas en común, tienes menos temas de conversación con a lo mejor... **Y quizá igual es más mayor la gente porque ya por los traslados, va buscando la capital...** Claro, que es gente más mayor, que no es porque sea la gente más mayor...tiene otros intereses, otros temas de conversación y no he estado tan integrada como a lo mejor en éste...tienen una relación con todos los profes y están todos muy unidos, por decirlo así. Y así a

título personal, tienen un grupo de WhatsApp, por ejemplo, en el que me incluyeron también desde el principio y pues eso cualquier actividad, cualquier cosa que han hecho pues contar conmigo como una más.

¿Y para los niños, hay alguna manera para acoger a los niños? Claro pero en 6° no hay ninguno nuevo. No ha venido ninguno nuevo. ¿Y a medio curso tampoco han venido? No. En infantil te puedo decir que los primeros días, el primer día creo que fue o el primero y el segundo, la de 3 años, que son nuevos, nuevos todos. Primero hacía como pequeñas entrevistas con padres y niños. ¿Estaban los niños delante con los padres? Claro, iba recibiendo a los padres con el niño y estaba allí pues, no sé si 3,4,10, 15 minutos con cada uno, pues a lo mejor enseñándole clase, es que exactamente tampoco sé lo que hacía, entraban los padres dentro del aula y después, eso fue a lo mejor el primer día y el segundo día pues hacía como dos grupos, tienen clase 10 niños de 3 años y por ejemplo de 9 a 12 iban 5, luego los otros 5 y luego ya dejaba un poquito de tiempo que estuvieran los dos grupos juntos aunque luego les separara. Ya, el periodo de adaptación pero que solo se hace, vamos o según tu punto de vista sólo en infantil y en los 3 años, después ya... Los demás empezaron todos del tirón.

III. Organización de la clase

ENTREVISTA 1

Ten en cuenta que en EF es diferente, normalmente se juega por parejas, tríos, grupos o equipos, normalmente yo tiendo a cambiarlos, pero también soy flexible que quiero que hagan sus propios grupos, normalmente tienden a jugar con sus amigos, cuando yo veo que hay problemas porque alguno se le margina es cuando procuro ya entrar...con estos grupos, procuro hacer juegos más colaborativos y normalmente de toda la clase, el gran grupo, porque son muy competitivos...porque a veces aunque son juegos colaborativos tiene que ganar alguien...procuro hacer grupos de grandes grupos, de toda la clase. A veces uno a los dos cursos para hacer algunos trabajos

juntos con ese programa de JUNTOS, hemos hecho un lipdub. **¿Cómo es eso?** Van por ahí cantando y bailando, después te paso el enlace.

ENTREVISTA 2

Al ser infantil trabajo por grupos. Tengo 17 niños, bueno 16 porque se me ha ido uno, tengo 4 grupos, o sea 4 equipos, el equipo amarillo, el equipo rojo, el equipo verde y el equipo azul, de esta manera cada equipo está formado por 4 niños, quitando un equipo cuando tenía 17 que había uno que eran 5, ¿qué hago con la organización por equipos? pues ellos cuando hay trabajo, yo por ejemplo les pongo un trabajo que es para todos lo mismo y trabajan en su sitio sentados, pero a mí lo del equipo me sirve para decir cómo hemos terminado, ahora el equipo verde se va al rincón, ya sabes que en Educación Infantil se trabaja por rincones, se va al rincón de manualidades, el otro equipo se va al rincón de la cocinita, juego simbólico, el otro a lectura que a lo mejor en ese rincón aprovecho yo para iniciarles un poco las letras o en el rincón lógico matemático ahí aprovecho yo para enseñarles los números, a través del teléfono, todo como un juego.

¿Y los grupos les has hecho tú, vas cambiando? Normalmente no suelo cambiar porque normalmente me suelen funcionar bien, pero si no me funcionan está claro que cambio. Yo este año me he encontrado, este año con una clase que solo tenía 5 niños, entonces cada niño le he puesto en un grupo. **¿Cómo que sólo tienes 5 niños?** Lo demás son niñas. **Entiendo.** Entonces lo que he hecho es que cada niño en un grupo, bueno en uno hay dos, y después por edades, es que en infantil se nota mucho los que son de enero a los que son de septiembre. El problema es que cuando tu entras en clase de tres años hay un periodo de adaptación entonces tú todavía no distribuyes nada, porque les ves, este que habla bastante bien con esta que habla peor o este que es más tímido. **Sí, relacionado un poco con la madurez, ¿verdad?** Relacionado con la madurez o porque ya le has conocido. No puedo poner este niño con este otro niño porque los dos en el poco tiempo que les he visto, claro tú imagínate que empiezan el 11 de septiembre o el 12, yo hasta octubre no hago los grupos, porque es un poco el periodo de adaptación, hasta que yo les conozco y ellos también se habitúan y entonces una vez que les conozco pues claro no voy a poner a un niño que es muy movido con otro que es

muy movido. **¿Cuándo tienes los grupos y funcionan ya no les cambias?** No les suelo cambiar hasta el año siguiente si sigo con ello, para que varíen un poco. Pero si no me funcionan por ejemplo este año había un grupo con dos niños que se distraían porque le tenían enfrente y no trabajaban, cambie al niño que se distraía al lado de una niña tranquila y funcionó. Es un poco ver las características del grupo y de los niños para que luego puedan trabajar.

ENTREVISTA 3

Cada clase tiene una distribución depende de su tutor. Yo por ejemplo mi prioridad es intentar que estén lo más juntos. **¿Y cómo les pones?** En una U, es como me gusta, con este curso llevo tiempo así, si se portan mal, hay un mal comportamiento acaban aislados y si se portan bien acaban juntos. **Depende de la actividad o ¿siempre están en forma de U?** En música estamos todos en una sola mesa como son pocos...en una mesa muy grande en un lado de la clase para que en el otro lado haya espacio para bailar... **¿Y en las otras (áreas) en forma de U?** En las mías en concreto si y veo que hay alguno que van de dos en dos, otros en el centro también la U. **O sea que cada tutor organiza la clase dependiendo de lo que él quiera...** Sí, no tenemos ninguna regla.

ENTREVISTA 4

Soy tutor de 5º. En mi clase están distribuidos en forma de U bueno casi en forma de O. La forma de U me parecía bastante homogénea pero aún así yo estaba un poco distante y ahora yo cierro el círculo y además me cambio de sitio. **¿Les vas cambiando de sitio?** Cada mes, todos los meses cambio a los niños. **¿También trabajas en grupos?** Sí todos los días. Saben ellos cuando y digo 4 es como los “transformers” saben cómo ponerse de 4, digo 3 pues grupos de 3 y además todos los días cambiamos.

ENTREVISTA 5

*Yo creo que en esto depende bastante del maestro, pero nosotros tenemos una organización de centro que modifica un poco la organización de las clases porque nosotros hacemos desdobles en las áreas de inglés, ciencias naturales y ciencias sociales porque tenemos bilingüe. Entonces les desdoblamos, eso quiere decir que la mitad de la clase se va con un profesor y la mitad con otro. **Pero, ¿por qué, una clase hace bilingüe y la otra no?** No, no. Hacemos todos bilingüe aprovechamos los recursos humanos a tope. Por ejemplo las dos profes de inglés ese día están en 4º a esa hora en concreto, dividimos, si son 20, 10 y 10. **¿Para que haya menos número de alumnos?** Eso es, si que buscamos que todas las agrupaciones las hacemos en aulas que tengan pantalla digital, porque hay dos aulas que no tenemos aún, buscamos que todos tengan recursos. Entonces cada 15 días que acaban el tema, que ellos se han coordinado, cambian los niños, no cambia el profesor, quiero decir que todos pasan por todos. **¿Dices que los grupos si son 10 y 10 no son siempre los mismos?** No, los grupos son siempre los 10 mismos, bueno alguno les pueden cambiar si algún niño no funciona, eso lo revisamos, les hacemos muy heterogéneos para que nos funcionen, mezclados, no son grupos homogéneos, además si tenemos alumnos con necesidades educativas especiales también les separamos. Entonces ese grupo siempre es el mismo, la que cambia es la profesora, eso supone mucha coordinación y nos supone a la hora de evaluar; difícil es, pero sí que compensa porque la forma de evaluar de una persona es muy baja, otra muy alta y luego los niños no siempre empatizan con la misma persona. La forma de organización de la clase nos movemos mucho, tres grupos por el colegio moviéndose. **¿Y después cuando están en la clase...?** Con la tutora ya cada una elige.*

ENTREVISTA 6

*Yo tengo solo una mesa grande y trabajamos todos en grupitos, son grupos pequeños, me gusta más porque es una enseñanza más individualizada. **¿Trabajáis todos juntos?** Sí son muy poquitines y trabajan todos juntos aunque estén haciendo una actividad diferente pero al lado hay un ordenador que al ser problemas de idiomas, ahí está el ordenador con un montón de actividades.*

En las aulas hay un poquito de todo, algunos trabajan en forma de u, es muy cambiante; individualmente creo que muy pocas clases, los mayores yo creo solo, los de 6°. ¿Dices cambiantes porqué, depende de la actividad? Depende de la actividad o porque eso no funciona... no es algo fijo.

ENTREVISTA 7

Yo al no ser tutor no tomo decisiones, en principio sobre la distribución de la clase. Yo me incorporo al aula, cuando estoy en el horario y las clases tienen determinadas agrupaciones. Hay clases que tienen una agrupación digamos tradicional en fila, hay clases que están en U, yo normalmente en mi clase modifico mucho los agrupamientos porque trabajamos de una forma digamos bastante dinámica, utilizamos muchos recursos, entonces tan pronto estamos... digo respecto a la ubicación en el aula, no voy a cambiar mesas y sillas para una hora, yo respeto y me luego me adapto si necesito un trabajo más cercano, por ejemplo nosotros en las clase de los mayores tenemos distribuciones tenemos la mesa clásica y una mesa a mayores donde los niños dejan sus cosas, nosotros decimos el despacho de la oficina, donde dejan el diccionario, o la cartera o los libros porque sino en una mesa pequeña de aula no cabe. Tienen un lío de organización que eso luego afecta a las malas posturas, a los malos hábitos en la escritura porque ponen el cuaderno en forma de libros. Como tenemos mucho material dejamos una mesa al lado, que comparten con otros y se generan unos servicios físicos diferentes. Y luego normalmente en las clases como tenemos pocos alumnos solemos tener siempre o una mesa grande para hacer una actividad interactiva o para usar la pizarra digital para facilitar la intervención o para hacer actividades con la pizarra y no levantarnos digamos desde ocho metros.

ENTREVISTA 8

Depende. Procuero, vamos a ver, son muy habladores, para evitar, y se distraen con todo entonces habíamos quedado un poquito a nivel interciclo trabajar de manera individual. Este año estamos metiéndonos en lo del trabajo colaborativo, entonces grupos flexibles, siempre de cuatro en cuatro, trabajan un tema, otro tema siguiente,

otros cuatro diferentes para que los chavales cambien de rol, pero en clase lo que es el trabajo personal están sentados individualmente. **¿Y las demás clases también o cada tutor decide un poco la organización?** Es que nosotros a nivel de ciclo superior o segundo de interciclo, como quieras llamarlo hemos dicho que los íbamos a sentar de manera individual. **¿Es una decisión que tomasteis las dos profes?** Sí, sí. Porque tienen mucho trabajo y es una forma de que no se distraigan, reconociendo que la organización para hacerles trabajara en grupo es muy complicada, les cuesta mucho trabajar en grupo. Les encanta pero claro se pierde mucho tiempo. Pero que les viene fenomenal, ya te digo este año estamos metiendo lo del trabajo colaborativo y les gusta muchísimo. **¿Funciona bien?** Les funciona de maravilla y quieren, además es que lo piden, con lo cual habrá que hacer algo...

ENTREVISTA 9

Yo mucho en EF mucho en función de la actividad, pero más o menos en común el comienzo de la clase suele ser en círculo para explicar el comienzo de la clase. **¿Y después ya depende de la actividad en grupos o parejas...?** En función de la actividad y del contenido e intentando normalmente, bueno al principio todos juntos para explicar un poco la dinámica de la clase y luego, pero no siempre, ir de pequeños grupos a un gran grupo, pero no siempre, depende un poco mucho del contenido. **¿Y así de forma individual no?** De forma individual, lo mismo, depende del contenido, pero raro el contenido que lo tengan que trabajar en EF de manera uno solo, a lo mejor malabares y aún así siempre intento trabajar de manera grupal, pero raro, depende del contenido por ejemplo malabares que requiere un poco más de concentración igual sí. **¿Y en las demás asignaturas, los demás tutores, cada uno lo hace de una manera?** Cada uno lo hace de una manera la distribución en clase, yo creo que es responsabilidad del tutor. **¿No hay una línea desde dirección o de manera consensuada?** No cada tutor es libre en su clase de organizar la distribución de las mesas o de los grupos.

ENTREVISTA 10

*Mi clase están en forma de U y en medio hay dos filas de tres porque no caben todos en forma de U. Y bueno pues no sé si será la mejor o peor forma de distribución pero no puedo hacerlo de otra forma porque cuando hacemos bailes y ejercicios más prácticos pues las mesas que tengo en medio, las dos filas en medio de la U las tengo que apartar para que los niños se ...(muevan). **¿Cuándo me hablas de forma de U y todo eso en el medio es porque tienes un aula específica y los cursos van ahí, no vas tú a la clase?** Sí, en 2º y 4º les llevo al aula de música y los terceros no, porque coincido este año con la otra compañera, entonces se quedan en su aula y como están, porque las clases no son muy amplias. Entonces la distribución que tengo que tener es esa porque no caben los pobres. **¿Son clases numerosas?** Sí. Bueno las del primer ciclo son menos numerosas, en 2º igual hay 22, 20 y luego por ejemplo en 3º, un 3º hay 25 y en el otro 20 y los cuartos por 23,24 y el aula es pequeña, pues entonces lo que tenemos.*

ENTREVISTA 11

*Pues a lo largo de este curso he cambiado la distribución en varias ocasiones. Primero estaban sentados individual así, después les puse por grupos de dos y tres, sentados siempre mirando hacia la pizarra, luego les puse un U, hemos estado bastante tiempo en U y ahora les he vuelto a poner de forma individual y los alumnos que creo que necesitan estar con otro compañero pues les he puesto en parejas y las primeras filas también, la primera fila la tengo también todos en parejas o tríos, para esos alumnos que se distraen más, que en esta clase hay bastantes, tienen la pizarra más cerca, si les pongo de uno en uno sólo habría adelante cuatro, de esta manera igual hay cinco y en segunda fila hay otros cinco. **¿Y esa distribución que dices que a veces estaban en forma de U, después en pareja...lo vas cambiando por qué razón, para que te funcione mejor?** Lo he ido cambiando pensando que funcionaba mejor e intentando trabajar también, por ejemplo, cuando estuvieron en U mi intención era que se vieran unos a otros y que se pudieran ayudar entre los compañeros y además ellos estaban muy motivados para hacerlo así y funcionó durante unos meses, pues eso estaban tranquilos y tal, pero en principio, luego noté que estaban más distraídos y*

ahora les he puesto de uno en uno, salvo las filas de adelante para que trabajen también individual. **¿Y también ha empezado a funcionar bien, ha empezado a mejorar?** Hasta ahora no he conseguido una que haya funcionado que yo esté del todo contento, en mi aula no estoy del todo contento, todas me parece que podían mejorar. Me quedaría probar en grupos de cuatro, que otra compañera me ha dicho que les tiene en grupos de cuatro y asigna puntos y como que se esfuerzan mucho más en conseguir objetivos como estar en silencio o acabar unas tareas, si les das puntos y están en grupos de cuatro, pero yo todavía no la he probado, me parecía ya muy tarde, a esta altura para ponerles en grupos de cuatro. **Las agrupaciones pueden ser miles.** Yo en principio, he ido rotando de una a otra, intentando mejorar el clima de la clase.

ENTREVISTA 12

*Depende de la unidad didáctica y depende de la actividad, utilizo agrupamientos en tanto en gran grupo, como pequeños grupos, ya sea de 3,4,5...en función del material que usemos e individual también. **¿Y por ejemplo esos grupos que me dices que de 3,4, parejas esos son siempre los mismos o van cambiando?** No, no, normalmente utilizo el 1,2,3,4,5... los números, no siempre es al azar, a vista de ellos, ellos piensan que muchas veces es al azar, pero yo...porque hay niños que son muy competitivos, busca también sobre todo cuando son juegos de enfrentamiento entre un equipo y otro, busco el equilibrio porque si no hay muchos niños que tienen frustración porque ven que no...siempre heterogéneos, niños niñas, eso por supuesto, y salvo algunas actividades puntuales que busco niños con los mismos niveles porque les es más fácil trabajar, por ejemplo, un ejemplo claro para que se vea, con material como la indiana, el disco volador, niños que tengan niveles parecidos para que no vean que haya una diferencia muy grande y se generen a sí mismos... **Sí, que se pueda desarrollar el juego y que ellos no vean que no siempre van a perder...** Exacto que el nivel con el niño con el que está es muy similar al de ellos y no se ven marginados, y por otro lado, los niños que tienen un buen nivel, por lo que sea, pues pueden desarrollar su habilidad con otro niño que también lo tiene que de otra forma pues igual pues no podrían.*

ENTREVISTA 13

Pues yo a la hora de distribuirles a mí no me importaría a estos tenerlos en forma de U, en forma de grupos, como fuera, pero son muy charlatanes y para evitar a veces que charlen demasiado les coloco en filas, incluso algunas veces les he juntado dos y dos, en vez de una sola fila, dos y al final he acabado separándoles y es por eso. Alguna vez el profesor de inglés les agrupa, a lo mejor 4 o 6 mesas y durante la clase de inglés pero yo alguna vez he probado así también, si he llegado después de él, continuar igual y a mí me funciona mejor tenerles un poco más separados por las características que tienen, que son chavales muy inquietos, bueno aquí se han juntado con los otros que serán parecidos, son inquietos y son movidos. En cambio intelectualmente no son malos. Bueno ya después la de EF les agrupa mucho por la dinámica de la clase y tal.

ENTREVISTA 14

*Pues están de manera individual. **¿En todas las asignaturas de 4º, digamos están de forma individual?** Sí, en todas de manera individual, está dispuesta así el aula porque lo tiene así puesto el tutor. **Vale, o sea ¿qué respetas la distribución del tutor?** Eso, yo por ejemplo en lengua normalmente trabajan individualmente o por parejas o por ejemplo como ahora si que tratamos ya textos como por ejemplo hacer una encuesta, hacer un cartel anunciador, hacer cosas de esas si que se ponen, sólo tengo muy poquitos, tengo 13, se ponen en grupos de 4. **¿Y funcionan bien en grupos d 4?** Genial, es como más aprenden y todo de investigación, y yo me dedico a hacer el dibujo, la ilustración, tú haces esto, es cómo más aprenden ¡eh! **¿Y esos grupos de 4 les pones tú a los cuatro, se organizan ellos?** Les intento poner yo. **¿Y cómo les pones?** Pues intento poner que sean chicos-chica porque si les dejas a ellos tienen a ponerse chicos por un lado y chicas por otro, eso fijo, eso pero fijo. **¿Sobre todo el criterio de sexo, de chicos y chicas que estén mezclados?** Sí y luego pues por ejemplo hay niñas o niños que son, que llevan más la voz cantante y otros que se dejan entonces también les tienes que poner un poco equiparaos así los grupos. **¿Mezclados dices?** Sí. **Sí, porque si no son muchos gallos, ¿no? en el mismo corral.** Sí o dices esta es muy buena y estos no tanto pues esta buena la voy a meter en este grupo para que les dé un poco nivel.*

¿Tú crees que funciona mejor en grupos que individual? Depende de la actividad. ¿O sea en esto de los textos y esto funciona mucho mejor en grupos? Sí. ¿Y en otras cosas quizás no? No, por ejemplo, yo qué sé, si hemos estado haciendo análisis sintácticos, porque les he estado dando teoría y explicando... venga vamos a hacer este análisis sintáctico y morfológico, venga 5 minutos y lo corregimos en alto, pues trabajo individual, que termina uno y me da la murga pues se lo corrijo y ya tal, le digo vete a ayudar a alguien. Yo por ejemplo cuando he estado en primer ciclo, en 1º y 2º de primaria, que bueno ahora desaparece, sí que me gustaba la disposición en forma de U. Sí que es una manera de verles, ellos te ven. Sí

ENTREVISTA 15

Han estado de forma individual al principio, pero después como tenemos una pizarra digital en una pared y la pizarra de toda la vida en la otra, lo que se ha hecho es ponerles, la mitad de la clase en dos filas, enfrente de las otras dos, porque así puedan girar la cara tanto a una pared como a otra. Vale, ¿y ahora dices están en dos filas para ver las dos pizarras? En dos filas, dos aquí y otras dos filas aquí mirándose enfrente y así se ven, sólo tienen que girar, unos están mirando para allá y otros para acá. ¿Y esas filas están de uno en uno o están pegadas las mesas? Están pegadas ¿Y esa distribución quién la decide entre todos los profes...? El profesor. ¿El tutor? En este caso la decidí yo pero bueno... yo como no soy el tutor se lo comenté al tutor y le pareció bien, así que...

¿En grupos si trabajáis alguna vez en clase? En pequeños grupos sí, se está trabajando, hay distintos momentos en los que a lo mejor se hace una actividad o bien con los portátiles o bien una actividad de búsqueda de información o que tengan que hacer un cartel. Sí en pequeños grupos de cuatro o algo así, lo que sea. Sí, sí.

ENTREVISTA 16

Estos como son pequeños, que pasan, en mi caso este año, 6 años han pasado de infantil, entonces el primer trimestre yo tenía la distribución en forma de U, como más

a nivel de asamblea, de grupo, pero luego cambio ¿eh? cambio porque a mí ese sistema no me gusta, no me va bien porque hablan mucho. **¿Y después cómo les colocas?**

Después les coloco por filas, creo que tenemos cuatro o cinco filas de mesas separadas, las mesas individuales un poquito separados que están cerca del compañero pero eso me da independencia y a ellos para estar más atentos, hablar menos y no copiarse, porque además los niños cogen un hábito rapidísimo de copiarse y una habilidad que no te enteras, no se mueven y están copiando. **¿Cuántos tienes tú en clase?** Ahora 18, tuve 20, me fallaron, uno se fue a la República Dominicana, otro se fue a Francia y entonces ahora mismo 18.

¿Y hay alguna actividad que cambies la distribución, por ejemplo de que les pongas en grupos o en pequeños grupos, hay actividades o trabajan siempre más o menos (así)? Sí, luego hemos tenido semana cultural volvía a cambiar las mesas y dependiendo a veces de, o la hora de plástica o nos vamos atrás o juntamos mesas, recreos que no pueden salir porque llueve. **¿Y por ejemplo cuando están de uno en uno los primeros siempre están los primeros o van cambiando?** Claro ahí tengo una distribución para todo el curso y un poco me lo da el nivel, el nivel de la clase, en la primera fila suelo tener a los niños, que entre comillas van un poco más retrasados o que necesitan más ayuda, aquellos, suele coincidir los que van un poco más retrasados suelen ser los que han entrado con menos nivel o les ha costado un poco aprender a leer; a leer o a escribir, luego que son los despistados, que tienen problemas de atención, entonces yo necesito tenerles en la primera fila que es donde estoy cerca de la pizarra y donde más explico. **Sí para tenerlos un poco más controlados, un poco más de atención.** Constantemente, porque yo verdaderamente la silla, la mesa del profesor casi no la toco, estoy constantemente adelante y moviendo y luego lo que sí que suelo hacer es la primera fila, los que necesito estar allí para una atención más individualizada y después segunda, tercera y cuarta les cambio cada diez días, quince días, voy cambiando para que se acostumbren a no estar siempre ni adelante ni atrás y que cambien de compañeros, entonces la segunda pasa a la tercera, la tercera a la última, la última a la segunda. **Sí que hay un movimiento de filas ahí.** Sí, cambian de compañeros para que se acostumbren, que tienen que prestar atención igual si están en la segunda que en la última. Entonces eso lo hago muy a menudo ¡eh!

*Yo habitualmente les tengo divididos, porque lo veas (dibujo en una hoja). Yo tengo, bueno primero tengo la organización que tengo posible porque tengo 25 alumnos, entonces les tengo divididos de tres en tres para lo que son las actividades ordinarias y aquí más o menos, cada 20, 25 días, como mucho cada mes les voy cambiando. **Vale, van rotando, no están siempre con los mismos tres.** Yo digamos, te lo voy a explicar para que me entiendas pero no...imagínate que yo he dividido la clase entre comillas entre buenos, regulares y malos, digo para que me entiendas. **Te entiendo perfectamente.** El chaval que es capaz de tener una iniciativa, el que bueno, va aprobando, va sacando las cosas y el que tiene dificultades. Y normalmente, siempre tengo puesto el bueno, el regular y el malo, porque eso me permite la metodología de ayudas de uno a otro. Luego los viernes cambio la dinámica y hacemos agrupaciones de cuatro en cuatro o de seis en seis, entonces ahí igual, yo ya tengo previsto un plan donde tiene que...yo les mezclo deliberadamente, porque la experiencia que te da cuando haces trabajos en equipos, cuando hago WebQuest o cazas del tesoro, sí tú les dejas elegir libremente se van a juntar los muy buenos, se van a juntar los regulares y quedan los malos que ni se juntan, entonces yo al final lo que prefiero es hacer grupos donde haya niños y niñas, buenos y malos, haya mezclados para que interactúen y se ayuden, porque sino al final, te pongo un ejemplo...(con nombres concretos de niños y niñas). Entonces yo cuando son dinámicas de trabajo, yo hago una propuesta inicial de equipo y luego lo que sí que hago es esto (la distribución de la clase) les voy rotando más o menos una vez al mes, pues igual a este malo le paso aquí, este regular viene aquí...y para que unas veces estén adelante y otras estén atrás y más o menos una vez al mes. Ahora luego tienes dificultades por ejemplo en M. (nombre de una alumna), es una cría que se integra tan mal que ya cada vez que le pongo con alguien a los 15 días como mucho el padre o la madre me manda una nota diciéndome por favor no quiero que o me gustaría que mi hija no estuviera con M. porque no la deja trabajar. Entonces utilizo diferentes agrupamientos pero siempre intentando combinar.*

ENTREVISTA 18

*Están en parejas, de dos en dos, son 15, hay uno que está solo siempre y que siempre es el mismo porque sí, porque es el que más guerra da, es el que más se mueve, es hiperactivo, es el que más necesita estar pendiente de lo que está haciendo sin nadie que le interrumpa y cambian de compañero todas las semanas, tiene numeradas las mesas del 1 al 14 y tienen 14 papelitos con los números entonces los lunes llega a sorteo y a cada uno le toca... y todos los lunes nos cambiamos de sitio... **¿Lo hacen contigo y después con los demás profes que van a tu clase también lo mantienen?** No, el cambio de sitio lo hace la tutora y el sitio que tienen lo tienen con todos los profesores. Luego van, al ser bilingüe, dan conocimiento del medio en inglés y en la asignatura de inglés suben también al aula de idiomas que tienen los ordenadores, los auriculares, los micrófonos y demás, entonces ahí no sé cómo se colocan.*

IV. Utilización de las TIC

ENTREVISTA 1

*En EF es complicado porque claro no les puedes llevar a los ordenadores, porque es más...físico. Tengo una plataforma Edmodo que me comunico, les pongo las notas, observaciones, alguna tarea del tipo que les guste, que no conlleve un esfuerzo muy grande...nos comunicamos a través de esto. El correo electrónico y el WhatsApp, algunos de ellos ahora mismo me comunico con el WhatsApp. **¿Y a nivel de cole, los demás profes también o la mayoría?** A nivel de cole tenemos una intranet...hay profes que también, incluso a nivel de infantil trabajan con Edmodo, no con los niños, con los padres de los niños para decirles hoy vamos a hacer esto... con plataformas educativas y a través de los blogs, a nivel de cole se utilizan mucho, ten en cuenta que estamos hablando de un colegio bilingüe.*

ENTREVISTA 2

*En el cole en general se está trabajando con la pizarra digital, con las tablets se han introducido nuevas, es que tenemos el 4 o el 5, ya no lo sé (nivel de Red21). Ellos trabajan con tablet o con ordenador los de 5º y 6º, como pertenecemos a Red 21 con los mini portátiles, se usa bastante. Todas las clases están dotadas de pizarra digital. **¿En infantil también?** En infantil también, un día a la semana van a informática y trabajamos con esos ordenadores de infantil que son como tablets pero más antiguos...que no tienen teclado...no me acuerdo como se llaman...cada niño tiene la suya...les pones un juego...no tienen ratón ni nada es con un lápiz.*

***¿Y con los padres tienes algún tipo de relación con...?** Sí, la primera reunión es muy fría, les empiezas a contar hago esto, les divido por equipos...lo que hago es proyectar unas imágenes, con lo que hacemos, como un PowerPoint, iba explicando, aquí la asamblea...sí que utilizo la pizarra digital y les gustó...el colegio está muy dotado y se utiliza muchísimo.*

***¿Y algún tipo de plataforma, tipo Edmodo o alguna cosa de esas?** No. Trabajamos con la página web (del colegio) y en primaria, mete la contraseña un profesor y va poniendo los puntos cuando se portan mal, se portan bien. **¿Y eso lo ven los padres?** Si, lo ven los padres. En infantil no se hace, tienes que meter las faltas... se está empezando a hacer ahora, es nuevo. **¿Se hace al día, un padre se entera de lo que ha hecho el hijo en el mismo día?** Creo que la idea es que sí. **¿Tenéis la idea de instalarlo en infantil?** No, yo creo que es más para primaria, porque en infantil que pones, porque es para poner negativos y faltas. De momento en infantil no. Si lo tuviésemos que hacer lo haríamos y punto.*

ENTREVISTA 3

*Nosotros teníamos medios y veo una gran dificultad ahora mismo... por ejemplo teníamos tablet PC, pero no la tablet de ahora, que se abría... **¿Pero te refieres a los que dieron a 5º, esos ordenadores pequeños?** No unos anteriores, por ejemplo el XP, cuando han puesto el 7 y han quitado las actualizaciones, se acaban de cargar por ejemplo ese aparato para todos los que lo tengan, se lo acaban de cargar, si*

hablas de nuevas tecnologías, no podemos actualizarlo. **¿Ya no os vale para lo que queréis?** Se quedan obsoletos, no puede funcionar, no podemos meter flash nuevo, todas las actualizaciones nada, o lo usas en una red interna o ya no puedes usarlo... **¿Tiene muchos años ya?** Claro desde del 98, se metió el XP, es un material que podría funcionar, pero la obsolescencia programada... es una cosa y luego tenemos una sala de informática donde hay alrededor de 18 a 20 ordenadores de los cuales 7 están bien y las clase son más de 7. Es un poco injusto tener tantos ordenadores de los cuales no tengas más que 7 **¿Y por qué, porque cuesta dinero arreglarlos...?** Porque la RAM ya es poca que puedan tener... típica cosa que llegas con el Google y entras a una página y te sale un filtro, el firewall que no lo coge y es porque tendrías que actualizar precisamente y un mantenimiento de una persona dedicado a ello...les pones un año perfecto, limpios y al siguiente año ya vuelve otra vez, se necesita una persona.

¿Y así del tipo blog, página del centro...algo así utilizáis? Hay una página del centro, la típica que tienen todos los centros. **¿Y utilizáis esa con los alumnos o los...?** Yo no, esa se utiliza con los profesores. Lo alumnos pueden entrar a ver fotos. Yo utilizo, tengo un blog para música, para todos los de música donde pongo partituras, pistas y tengo otro blog para mi curso donde pongo las actividades, no pongo fotos, utilizo Edmodo para las fotos. Edmodo lo utilizan bastante porque la mayoría como tiene una tablet y con la aplicación les salta el mensaje. **¿Y los padres también lo ven?** Los padres también entran y los niños escriben y sabes que es el padre que está preguntando a qué hora vienen al CRIE si vienen a las 8 30 o las 9 30, me lo preguntan a través de ahí, .es un medio de comunicación al final. **¿Y funciona bien no?** Sí, Edmodo está muy bien lo que ocurre es que como habías hablado en un principio tengo un sector bastante grande...dos son gitanos... **¿No tienen acceso a Internet?** Si que tienen acceso de Internet en casa pero no lo utilizan para esto, lo utilizan para que la PlayStation esté comunicada y lo otro pasan olímpicamente. Solo hay uno, por ejemplo, que es marroquí que no tiene Internet en casa directamente y acude para todas las cosas, todos los días a la biblioteca y entra al blog a hacer las actividades y esas cosas pero no puede ser una herramienta de comunicación de por la tarde quedar para el día siguiente. **¿La biblioteca, dices la biblioteca del pueblo?** Sí la biblioteca del pueblo.

ENTREVISTA 4

*Este cole tiene Red21 y tenemos unos mini portátiles que y como no tienen un mantenimiento ya llevan unos cuantos años y ya no hay quién los use. En 5º y 6º tenemos unos armarios con unos mini portátiles y se supone que están bien todos pero no, yo he tenido que formatear muchos, yo ya paso, entre lo que arrancan y no se va la hora...es una pena. **¿Cuántos años pueden tener?** Tendrán unos 4 años, el problema es requiere un mantenimiento más habitual y que son niños. Tenemos pizarra digital en todas las aulas del centro, está muy bien, tenemos wifi y luego cada maestro, yo creo que todo mundo usa como mínimo pizarra digital como uso diario. Yo específicamente en el aula de informática en scince la damos desde el ordenador, yo les estoy enseñando a buscar la información ellos. **¿Cada uno tiene un ordenador?** Sí, tengo la suerte de que somos pocos, en mi clase somos 9. **¿Ellos buscan las cosas?** Sí, en la pizarra yo pongo lo que queremos buscar, algo muy específico y con pistas. Pues vamos a buscar sobre el clima y tal, y les pongo esto se busca en Google o esto se busca en un diccionario, si es una definición, saben buscar en un diccionario y los temas los hacen ellos. Yo les he enseñado formatos de Word y se los imprimo y son sus apuntes para estudiar. **¿En scince hay libro?** En scince no hay libro, aprovecho que no haya libro para utilizar más las nuevas tecnologías. **¿Blog también tenéis?** El blog lo lleva E. (un profesor) de 5º y 6º y es parte de la nota de los chavales, tienen que participar en el blog. **¿Y otras plataformas utilizáis?** No, alguna vez alguna WebQuest, pero de forma... (puntual).*

ENTREVISTA 5

Tenemos un programa de TIC aparte de que somos de Red21 que se quedo ahí en 5º y 6º. Tenemos un horario semanal donde suben todos los niños desde 3 años hasta 6º a informática. Tenemos una cosa añadida a mayores, al dar bilingüe damos en 1º lo damos todo en ingles, esto va cambiando cada año, depende del grupo, a partir de 2º damos una hora castellano los de bilingüe que creen que es muy complicado en ingles se da en castellano, se distribuye a lo largo del año y lo da otra persona. En el proyecto que tenemos es que esta hora de castellano de ciencias sociales o ciencias naturales siempre se da con medios audiovisuales, de nuevas tecnologías, es una hora a mayores

donde el conocimiento del medio el tema que se dé, elaboran, no tienen libro, buscan a través de Internet, con la profesora elaboran el tema, lo exponen... **¿Pero no tienen libro sólo en esa hora?** Sí en la hora de castellano no tienen libro. Luego hacemos exposición oral, es obligatoria, eso lo hemos metido en el proyecto, obligatoria luego un exposición oral por grupos o individualmente como vayan ellos para desarrollar la expresión oral. Una ventaja es que los medio audiovisuales e informáticos se utilizan muchísimo, porque esta gente trabaja con muchos, ha dinamizado el centro y la ha ido arrastrando. **¿Trabajáis también con blog y cosas así?** Sí. Tenemos Facebook también hemos creado Facebook a nivel de centro, privado. **¿Lo utilizan los críos eso?** Los padres. **¿Funciona bien?** Sí, estamos muy contentos La idea fue de una profe que estuvo en... (otro cole). La pagina web actualizada a tope con los blog, tenemos blog de 5º y de 6º, de música, science... está muy activa. Ella dijo porque no nos planteamos hacer un Facebook. Lo hemos hecho y nos está funcionando de maravilla, les pedimos el correo a los padres, la autorización de los padres, les va añadiendo ella que es la administradora a los padres y entran cada dos por tres, ellos cuelgan ideas. **¿Las familias si participan?** Mucho hemos empezado hace un mes y ya tenemos 50 familias. En la página web es dinámica pero ellos no pueden colgar nada, ellos lo ven, lo seguimos colgando en la página web, todas las actividades, anuncios...pero claro (en el Facebook) allí enseguida cuelgan cosas que les han contado los niños.

ENTREVISTA 6

Tenemos una página web que funciona bastante bien está muy actualizada con las novedades que se van lanzando en papel también lo vamos poniendo allí. Tenemos el nivel 4 y estamos a punto del 5(nivel de Red21), es posible que el próximo año lo consigamos. En esa página web tenemos varios blog, me parece que son cinco: de 5º y de 6º, hay otro de música, hay otro de biblioteca y de inglés y otro portfolio que como es un colegio bilingüe con actividades y cosas. Los niños de 5º y 6º trabajan con el mini portátil. **¿En esos blogs que me dices los niños los pueden ver en casa y participar y los padres también?** Muchas de las cosas que están en los blog las han hecho ellos, actividades con fotos y demás que se vuelcan en el blog y también actividades que pueden trabajar en casa.

*Las TIC son un recursos más, no sé si mejor o peor, es un recurso que está ahí y hay que utilizarlo porque esto es igual que como antes hace 40 años llegaron las filminas, y había gente que utilizaba las filminas y había gente que no utilizaba las filminas, que era el único recurso digamos visual que existía. Había gente que era un arte, porque estaba muy bien para poner fotos del románico o de las pirámides de Egipto y Notre Dame y no se usaban más y en cambio había gente que lo utilizaba para poner fórmula matemática porque tenía una visión o lo utilizaba para poner animales, es decir, las nuevas tecnologías están y tienen que estar integradas en el aula, en el aula de conocimiento del medio fundamentalmente porque es una ventana al mundo y nosotros lo utilizamos de dos maneras: directamente en el aula a través de la pizarra digital como recurso directo con presentaciones o actividades que traes hechas de casa del tema que estás dando, normalmente como presentación del tema y como resumen del tema y luego a través de un blog al que acceden los chavales desde casa y en determinados momentos en el aula donde se presenta el tema se van desarrollando y ampliando los diferentes apartados del tema y al final terminamos con una evaluación online que los alumnos hacen de forma digital desde casa. **¿La evaluación es un programa?** No es un programa es un apartado que lo llamamos evaluación online que entiendo que es un recurso motivador para el alumno. **¿Pero evaluación del tema que estéis trabajando?** Sí, normalmente el tema lo establecemos el desarrollo didáctico a través del blog de tres maneras: una primera digamos de presentación, desarrollo y ampliación de los temas curriculares que estemos viendo en el aula y una evaluación al final donde se ponen actividades específicamente de conocimiento, de seleccionar pruebas, de elegir la pregunta que te encuentras en internet. Lo estructuramos básicamente en tres apartados: uno que llamamos para ver que normalmente les ponemos videos cortitos, cortitos de lo que queremos que ellos vean, otros que llamamos para investigar en el cuál les damos información para que ellos relacionen, para que ellos vean, para que ellos aprendan y un tercer apartado que llamamos para hacer o actividades donde ellos hacen actividades específicas interactivas.*

ENTREVISTA 8

*En clase tenemos la pizarra digital, estos chavalitos hasta 5º no han tenido en su clase, en su aula, lo que es en la clase, entonces les encanta, salen siempre, siempre que hay actividades en la pizarra digital les encanta. Luego a nivel tutoría, a nivel de organización de centro tienen a la semana una hora de informática y se trabaja por trimestres, ahora les toca por ejemplo trabajar, preparar un PowerPoint, entonces trabajan el procesador de texto y ahora es el PowerPoint. Blog de centro no tenemos, porque bueno estamos en Red21, estamos aprendiendo un poquito, pero como no todos los niños tienen luego en casa internet pues... sí que se quiere ir introduciéndolo para eso para hacer un pequeño blog de clase que les viene bien. **¿Y a nivel de cole, en la página web tampoco hay blog?** No. Hay uno, una compañera que trabaja el programa Discover, que tiene su blog personal y los chavales presentan algún trabajito.*

ENTREVISTA 9

*De manera muy puntual, muy puntual para a lo mejor un vídeo que me interese a manera de motivación, de trabajar algún aspecto, pero muy puntualmente, no lo suelo trabajar. **¿Y a nivel de cole, a través igual de página web, de blog, cosas así?** Hay algunos tutores que tienen blog, el cole sí tiene página web pero un poco más a nivel informativo, de colgar actividades, que si hacemos alguna actividad se cuelgan allí las fotos en EF, si hacemos el carnaval...a nivel más de exponer, de interactuar poco.*

ENTREVISTA 10

Por desgracia aquí tengo que decir que no utilizo las nuevas tecnologías, la única tecnología que utilizo es el casete.

***¿Y a nivel de colegio hay algo que lo utilicen todos los maestros por ejemplo con los padres, blog o algo así?** No, este año por primera vez se ha abierto la página web del centro, que bueno pues si que se actualiza, se pone información, entonces hay familias que sí que lo ven pero claro no todos, no todas las familias tienen acceso a*

internet. **¿No hay biblioteca en el pueblo que puedan ir?** Sí, sí pero hay un tanto por ciento de alumnado que son transportados que viven en... (pueblos) y es el primer año que tienen página web. Entonces, bueno pues poco a poco.

ENTREVISTA 11

Alguna vez ponemos, pero no todos los días, cada dos días, cada tres días, pongo un vídeo en la pizarra. **¿Tenéis pizarra en clase?** Sí tenemos pizarra, algún vídeo para explicar algo o alguna actividad pues si estamos viendo el relieve, pues un mapa. **¿Y ellos salen a tocarlo, a hacer las actividades?** Sí, a veces si es un vídeo solamente lo ven y lo escuchamos o si es una explicación le digo esto está aquí y le ayudo con eso y si es una actividad de tocar algo de poner una letra o de tocar donde está un sitio digo mirar algo, salen ellos, aunque estas las hacemos menos porque como que se produce mucho jaleo y como que avanzamos menos, no sé, igual una vez a la semana sí, pero no todos los días.

¿Y después de trabajo por ejemplo con ordenadores, hay aula de ordenadores, vais? Hay un aula de informática y bajan una vez a la semana. **¿Bajan contigo?** No, un profesor se ha ofrecido, no sé por qué razón, da él una hora a la semana de informática donde hacen PowerPoint. **¿O sea la hora que bajan a informática hacen realmente relacionado con la informática, no trabajan un área concreta?** De manera específica no, pero hacen, utilizan contenidos, por ejemplo, ahora hicieron un PowerPoint sobre las provincias de España y buscaban fotos en internet y las ponían en el PowerPoint y tenían una plantilla donde iban saliendo, salía pues Madrid, fotos de Madrid. **¿Y eso tenéis una coordinación el otro profe, el de informática y tú para trabajar a veces las mismas cosas?** No. **¿Él trabaja lo que cree que...?** Él trabaja los contenidos de informática con contenidos que él cree que son importantes para ellos.

¿Y después a nivel de cole tipo página web, algún blog, cosas así? Yo personalmente tengo un blog y pongo actividades más o menos cada dos semanas, las pongo ahí, aunque he puesto la dirección del blog en un cartel y la he mandado copiar varias veces no parece que haya llegado a todos los alumnos, normalmente no suelen entrar para repasar ni la utilizan para nada. **¿Porque ese blog no está metido en la**

página del colegio? No, la página del colegio se ha hecho este año, a mitad, ahora en navidad creo que se hizo, al final del primer trimestre o segundo trimestre se hizo la página del colegio, hasta este momento no tenía y yo ya tenía de antes el blog para clase, puse la clase de sexto, aprender sexto se llama, aprender sexto le había puesto y pongo ahí actividades de repaso del tema que estamos dando, si estamos dando tema ocho complemento directo pues pongo ahí una página.

ENTREVISTA 12

*En el gimnasio no lo hay, tenemos el reproductor de música, que también lo utilizo a veces en función de los contenidos, entonces cuando busco algo por ejemplo una unidad didáctica de baile, trabajamos con el Just Dance, que es los vídeos del YouTube, el videojuego de la Wii y todo esto, pues nos quedamos en el aula, que la mayoría de las clases tienen la pizarra entonces, en lugar de ir al gimnasio nos quedamos en el aula, apartamos las mesas y trabajamos allí, pues mitad y mitad, para que quepan. **¿Y allí se muevan dentro del aula?** Sí allí bailan, nos movemos las mesas, digamos, generamos un hueco e igual en dos equipos, si son muchos, la verdad que depende de la clase, porque hay clases de 15 niños o de 12 y trabajamos el baile con eso y luego también hacemos una cuestión de fomento de lectura, que ahí hemos trabajado un poquito también pues leyendo la prensa deportiva para que los niños aprendan a ver cómo se distribuye la prensa, qué es un titular, cómo es la información, porqué vienen imágenes, porqué...bueno todo eso. **¿Y eso en el aula de educación física también lo de la prensa?** No, en la misma clase, o sea, en el gimnasio no hay. **Sí pero digo en la hora de educación física.** Sí, sí, yo tengo que trabajar el fomento de la lectura, a partir de la nueva legislación de LOMCE, todas las áreas tienen que hacerlo, entonces evidentemente yo a diario no lo hago, no puedo hacerlo porque digamos es otra dinámica, pero sí una vez al trimestre yo tengo, lo cuento como trabajo de la asignatura, yo les mando recoger unas noticias de casa, leerlas, resumirlas y luego exponerlas y leerlas en clase. **Nunca lo había oído, lo de trabajar el periódico en EF. Deportivo, siempre el enfoque... (deportivo).***

Bueno en el aula tenemos ahora pizarra digital y la utilizamos a diario, si hay que entrar en internet a través del ordenador mío y la pizarra digital pues entramos. Las redes sociales no las utilizamos, por lo menos conmigo, no sé si con otros profesores las utilizarán, ellos por su cuenta sí que las utilizan. A la hora de utilizar los portátiles, los mini portátiles, este año he restringido mucho el uso porque no tienen un mantenimiento continuado, yo creo que son unos ordenadores, que no son demasiado buenos y ya llevan unos años, necesitan un mantenimiento que yo mismo técnicamente no lo sé hacer, antes iba C. el que tiene dirección provincial para ello, no se encarga de los mini portátiles, entonces ahí quedan y en la clase tienes unos que van bien, otros que van mal, otros que van fatal, luego tienes que no van todos al mismo ritmo y es muy complicado hacer un trabajo en internet con los mini portátiles, hay veces que tengo que tener en la clase la mitad y la otra mitad como el ordenador no le funciona bien meterles en la sala de informática común del cole que están puerta con puerta y yo ando de un sitio para otro. **Si pero que ya, es un poco una solución de emergencia.** Es un poco complicado sí. No funcionan bien y yo creo que necesitan ahí un mantenimiento que nadie lo hace y yo no soy técnico en informática. **Sí, si claro que habrá cosas que son fáciles pero otras....** Igual caes con un maestro que está muy puesto en eso y sabe hacer cosas para que funcionen bien y lo hace.

¿Y así a nivel de blog, tenéis en el aula, por ejemplo un blog de 6º? No, el ordenador lo utilizamos para hacer trabajos, entrar en internet, utilizar algún recurso del ordenador y esas cosas. Mi compañero, el de 5º, éste sí que tiene, no sé qué programas serán, ni que aplicación pero tiene una comunicación con los padres, para mandar mensajes, comunicarles deberes que tienen que hacer o trabajos que tienen que hacer y los padres con él. **Yo hay alguna que me han dicho los profes que se llama Edmodo, que es una manera de comunicarse, pero no sé si será esa.** No sé si será la misma o no, es una comunicación que tiene entre los padres, él y los chicos. Mi compañero, por ejemplo, da cursos de informática, está muy puesto y él a los ordenadores yo creo que alguna cosa les hace porque funcionan yo creo los suyos mejor que los míos, es que entiende mucho, son muchos cursos de informática, él da sus cursos y sí que tiene una aplicación para comunicarse con las familias.

ENTREVISTA 14

*Sí, tenemos pizarra digital en 4º, 5º y 6º en P. (localidad del centro) y sí, muchísimo, a parte que ya las guías didácticas tienen mucho apoyo ya de CD, te viene todo en CD para proyectarlo e incluso los dictados y mucho material, aunque tú se lo puedas dictar también viene el audio. **¿Dices en la pizarra por ejemplo el libro en forma digital?** También, yo ahora no lo hago pero cuando he estado otros años sí que lo hacía y estamos viendo algo y se lo amplío en internet, luego les busco yo cosas que igual ya lo traigo de casa y se lo proyecto y buscamos, sí que lo buscamos en internet.*

***¿Y alguna manera así también para igual de manera para trabajar en casa tipo blog, algo así?** Cuando estuve en 6º, que estuve aquí hace dos años yo tenía el blog de 6º de P. que le hice yo nuevo y le subía todas las noches... en la memoria os puse el link por si le querías ver y sí que les hice el cuaderno de bitácora del CRIE, con muchísimas fotos y yo ahí lo tenía clasificado por áreas y yo daba algo en lengua y lo buscaba en imágenes y lo pinchaba y de lo mismo que íbamos haciendo en clase se lo subía al blog. Aparte en Castilla y León en 5º y 6º tienen lo de Red21, con lo cual no sé si están obligados, obligados como tal, pero yo cuando hice formación de Red21 en 6º a mí me enseñaron a hacer el blog pero para que lo hiciéramos ya para el aula y yo le hice el de 6º, ¿sabes? Para eso también nos van formando en horario lectivo, para... la importancia de las TIC porque tú pones a un niño a buscar cosas y hay veces que sabe más cosillas que tú entonces... son niños digitales, no son analógicos.*

ENTREVISTA 15

Sí, se trabaja a nivel de centro y se supone que en todas las aulas la estamos trabajando sobre todo las de 5º y 6º tenemos que trabajar aproximadamente una hora por área, que lo solemos hacer en dos sesiones de media hora y se suelen utilizar bien los mini portátiles, aunque no se usen todas las semanas y después la pizarra digital

***¿Y también tenéis un aula de informática o algo así que vais?** Tenemos un aula de informática que no solemos ir porque al tener ya en clase pizarra digital y mini portátiles. La pizarra digital suelen ir los alumnos de infantil, primer ciclo y a veces los de 3º, pero cada vez menos porque los ordenadores tienen bastantes problemas, si*

tienen virus, si no arrancan... Me parece que es algo común eso en todos coles. Y después bueno también decir el tema de la conectividad es un rollo, que te vas a poner a trabajar con los mini portátiles y no va la conectividad.

¿Y después relacionado a nivel general, por ejemplo en la página del centro o algo así hay blog, trabajáis con alguna plataforma o así de alguna manera? Tenemos la página web que se va actualizando poco a poco y también hemos tenido blog. Yo pues le tengo, lo que pasa que tampoco he hecho mucho uso de él, por, pues por temas de organización casi, pero el blog le tenemos pero se utiliza lo justo, pero sí que es verdad que utilizo como recurso los blogs de otros compañeros que sé que están bastante bien y directamente... ¿Y eso lo utilizas los blogs de otros compañeros que hay por ahí, lo utilizas en clase y también un poco como refuerzo, como ampliación en casa? No, sobre todo lo utilizamos en clase para presentar algún contenido que han subido algún vídeo o algún enlace a actividades relacionadas con el tema que estamos dando.

ENTREVISTA 16

Pues mira en todas las aulas tenemos un ordenador, a veces se van pasando a las aulas los ordenadores éstos un poco más obsoletos, pero bueno en algún momento que han funcionado les hemos usado para buscar información, para esos ratos así de apoyo hacia la clase y luego lo que más usamos, yo desde luego lo que más uso es material fungible y pizarra, y sobre todo material fungible porque estos pequeños decenas y unidades, la explicación e incluso con canicas, canicas lo pasamos al material que nos da las editoriales. Yo estoy en el patio, cuatro aulas prefabricadas que se hicieron porque llegó un momento que la matrícula, estamos alrededor de 400 alumnos y llegó un momento que no se cabía, entonces cuatro prefabricadas desde hace muchos años y ahí estamos el primer ciclo, 1º y 2º, siempre. En esas cuatro prefabricadas, en una de las clases se ha puesto una pizarra digital y luego a nivel de centro están puestas, pues lo mismo, en los quintos creo, en los sextos, hay más y en infantil y rotan los grupos. Al estar una a nivel de cuatro aulas, lo que hacemos es organizarnos, profesor de inglés cada vez que necesita utilizar la pizarra, el grupo que le toca pasa a esa clase y los alumnos de esa clase pues pasan a la que ha quedado

libre y ahí organizamos todo lo que haya que ver y trabajar a nivel de la pizarra digital.

ENTREVISTA 17

Yo llevo cinco años con los chavales que tienen mini portátiles y los mini portátiles se les llevan a casa. Yo todos los días, además podrías entrar en el blog, yo diariamente, tienen toda la propuesta de trabajo, a las 9 de la mañana cuando entran lo primero que tienen es la pizarra digital con el blog y la propuesta de tarea para toda la mañana. Lo único que siempre en esa propuesta hay una primera actividad en papel, que es obligatoria para poder pasar a la segunda parte donde tienen enlaces con actividades interactivas relacionadas con el contenido que estamos trabajando. **¿Esto de todas las áreas, de todas las áreas que das? Sí. ¿Y por ejemplo para preparar ese material?** Vamos a ver, hoy en día existe suficiente, por suerte tenemos grandísimos compañeros que han hecho un recopilatorio por temas y por unidades y yo lo único que hago es, me lleva mi tiempo. **Porque tienes que seleccionar claro que sí.** Pero además con un particularidad, es decir, yo procuro que el trabajo de papel le empecemos y le terminemos el trabajo en el aula y además, les voy sacando, van saliendo fuera de aula de dos en dos a corregir el cuaderno, siempre ahí, te vuelvo a repetir lo mismo, cada vez que mando salir a dos que han terminado va uno bueno y uno malo, yo no dejo al azar el que se junten...va al final uno que sé que lo tiene bien con uno que posiblemente lo tenga mal y hacen una corrección y si tienen dudas me lo preguntan a mí. Y luego el trabajo que les mando de los enlaces, esos resuelven la actividad interactiva, hacen un pantallazo, lo pegan en un Word y a través del aula virtual que tenemos me lo envían por correo electrónico y yo todas las tardes se lo corrijo. **¿Y se lo vuelves a reenviar diciendo lo que ha fallado?** En el caso de que sea necesario yo les envío un mensaje por el mismo procedimiento diciendo pues la actividad tres está incompleta o debes volver a realizar la actividad número dos. Y luego además con una particularidad, yo cada 15 días les hago un control, pero la valoración del trabajo de la quincena se compone, el control vale 4 puntos de los 10. **¿Control individual, verdad?** Sí, el test vale 1 punto, el trabajo de la quincena, que es el cuaderno y los enlaces vale 4 puntos y luego siempre les mando, si miras en mi blog un reto del día,

todos los retos de la quincena valen uno, de tal manera que el crío que habitualmente hace todos los días la tarea y me manda los retos, que no siempre están bien, pero son retos que ellos pueden localizar las respuestas todas por internet, ahí es lo que quiero. **Que busquen claro que sí.** Claro hay chavales que el día que van a hacer el control ya tienen garantizado cinco puntos, otros tres, otros dos y otros un uno, porque igual de los diez días de la quincena, me han mandado la tarea dos días, claro que es lo que le pasa a este chaval, que como no saque aquí (en el control), de los 4 puntos una nota muy alta...(suspende). **Sí, que por mucho que saque una nota muy alta en el examen si no se ha esforzado...** ¿Por qué? Porque yo lo que valoro sobre todo en primaria es la constancia en el trabajo día a día porque, es siempre lo que yo les digo en 5º y en 6º, tú éxito o fracaso en secundaria va estar en saber que tengo que trabajar día a día, porque si no les habituamos aquí cuando pasan a secundaria, cuando pasan a secundaria hay profesores que no les miran si hacen la tarea o no, ellos mandan tarea y si la hacen bien y si no la hacen allá tú y además igual les hacen uno o dos controles a la quincena (trimestre), con lo cual, ¡buag! Hasta dentro de mes y medio no tengo el control y lo van dejando, lo van dejando y al final... **Sí que no pueden con todo ya como no se trabaje día a día...** Entonces yo todos los días tienen tarea de papel y tarea...digital. De alguna manera si quieres puedes entrar en el blog que yo lo expongo. **Apúntame por favor el blog.** Si pones todo junto (nombre del blog, que coincide en parte con el nombre del colegio) y ahí lo ves, porque algunos padres como normalmente la tarea en papel la hacemos dentro del aula, hay chavales que llevan como tarea para casa sólo los enlaces y algunos padres, aunque yo se lo he explicado, entendían que sólo trabajaban con el mini portátil, digo no, jamás un chaval se puede poner a hacer una tarea con el mini portátil... si antes no ha hecho la de papel... es la condición sine qua non, es que primero ha hecho el papel luego trabajo con el mini portátil. A mí me lleva un tiempo todos los días prepararles esos enlaces pero por suerte, te vuelvo a repetir, hoy en día hay, yo tengo seleccionada media docena de páginas web dónde tienes compañeros que han hecho tal recopilatorio ordenado por niveles, áreas y dentro de áreas por unidades, con lo cual, me lleva tiempo... **Tienes que seleccionarlo, pero no tienes que hacer el trabajo, ya.**

*Hombre la pizarra digital es lo mas... ¿Pizarra digital tenéis en todas las clases o por lo menos en la que tienes tú? En la que tengo yo sí, en todas no. Y por ejemplo con los tres estos que te digo de conocimiento del medio como son solo tres, pues hay muchas veces que vamos más rápido al darlo nosotros en castellano que lo que van el resto del grupo en inglés, entonces buscamos al ser sólo tres información en internet, ampliamos un poco más lo que pone, hemos estado ahora dando los planetas, pues estuvimos buscando el otro día algún vídeo o algo así. **Sí que es un ritmo más rápido porque no tienen que aprender inglés...** Entonces algunas veces sí que ampliamos esa información.*

*Y después temas, por ejemplo trabajáis, hay algún blog en el cole, alguna cosa así que trabajéis? Mi clase en particular no. Tienen el noticiero positivo que yo creo que eso lo publican en el Facebook, sí el colegio tiene Facebook que en general la directora sí que lo actualiza y sube fotos y va contando un poco a nivel general del centro. **¿Y en el Facebook, quien participa los profes, los padres o todo el que quiera?** La directora es la que sube las fotos y es la que lo maneja. **¿Los padres pueden hacer comentarios, pueden subir fotos o algo así o no?** Comentarios me imagino que sí podrán hacer, fotos no sé si podrán subir. **Pero es de dirección la que maneja el tema.** Sí. Y luego en infantil sí que tienen un blog, el blog de P., en infantil sí que tienen un blog y va contando todo y pone los deberes... **Sí que lo pueden ver desde casa los padres y todo eso.** Sí.*

| |
|---|
| V. Trabajo con los alumnos con dificultad de aprendizaje |
|---|

*Ten en cuenta que el colegio es un colegio de... apoyo, para niños con problemas de aprendizaje de todo tipo, tenemos de parálisis cerebral, es un colegio de integración. Tenemos cuidadores, tenemos muchos apoyos de profesores que están en el colegio. **¿Los apoyos son dentro o es fuera del aula?** Normalmente por ley tienen que*

ser dentro, algunos se les va sacando, pero por norma tiene que ser dentro del aula. ¿AL también dentro? No, AL les saca. PT y compensatoria dentro del aula, es que ahora por norma tiene que ser dentro. ¿Y en EF? En EF va una cuidadora, tenemos una fisio⁴⁴. ¿Cuándo se necesitan van a la clase? Sí, cuando se necesita va a la clase de EF.

ENTREVISTA 2

Tengo un niño inmigrante... en el colegio tenemos PT, AL y compensatoria... lo que normalmente hacían era sacar a los niños del aula, pero ahora con la nueva ley esos profesores tienen que estar dentro a no ser que sea algo muy justificado para que esos niños salgan. Entonces lo que se trabaja con el niño que tengo que no conoce el lenguaje lo que se trabaja es que vaya conociendo poco a poco todo el vocabulario que no conoce, ¿cómo hago?, pues yo aprovecho la primera hora de la mañana en un ratito en la asamblea imagínate que estamos trabajando el centro de interés o el proyecto de los animales, voy pasando imágenes de cada animal, mucho utilizo la pizarra digital, porque la verdad es que hay muchos, todo muy visual, es una manera de trabajarlo. Se le introduce igual en el grupo es uno más, tiene que pasar lista, tiene que hacer lo que todos los demás. ¿Ha venido este año nuevo, no conoce el idioma? Conoce muy poco el español, le pone muchas ganas pero, a veces encuentras alguno cerrado y no quiere, sobre todo a los marroquíes les pasa bastante...está muy bien es una inmersión lingüística en el aula, por así decirlo. ¿Entra... (la profesora de compensatoria)? La profesora de compensatoria al tener dos años de retraso en el lenguaje, no un retraso en el lenguaje de AL, sino de la lengua castellana que no la conoce, ella entra, me apoya dos o tres días, conmigo y aprovecho ese momento para hacer un trabajo donde ella pueda hablar con él. ¿La maestra de compensatoria está con él o también con el grupo? Se sienta un rato con él y también con el grupo, si a lo mejor estamos haciendo vocabulario ella está con el grupo.

Los de AL sacan a los niños que tienen problemas del lenguaje, pues erres y cosas de esas. ¿Esos si les saca fuera del aula? Esos sí que lo sacan fuera del aula

⁴⁴ Fisio es una abreviatura coloquial utilizada por muchos entrevistados/as para referirse al fisioterapeuta.

pero ahora con la nueva ley tienen que entrar todos. Ahora se pretende que haya una coordinación plena tutor con el especialista, que él esté en clase apoyando a ese niño, que no falte, pero hay muchos niños que por motivos no llegan, lo que es importante enseñarles una buena lectura, algo que se sepa desenvolver.

ENTREVISTA 3

Sí, (reciben apoyo) nosotros estamos explotando el tiempo, exprimiendo a los profesores, yo lo que veo es eso, a todas las horas no hay casi... **¿Y entran a la clase, tú estás dando por ejemplo matemáticas...?** Entran, salen Tenemos refuerzos dentro de la clase y fuera de la clase. **¿Por ejemplo PT y AL, si es el caso, es fuera?** Sí es fuera, a mayoría de las veces. El refuerzo lo hacemos dentro de la clase siempre que se pueda.

ENTREVISTA 4

En mi clase tengo dos de compensatoria, tienen dos horas con la de compensatoria y ella les saca, les da una hora de mate, una lengua, yo lo tutorizo pues digo quiero que en lengua hagas esto y en matemáticas esto. No me da para mucho porque sólo son dos horas a la semana y son niños con mucha falta de nivel. **¿Cómo lo hago yo?** Como son 9 pues con clases particulares. Y ahora trabajamos mucho, mucho en pequeños grupos, me está funcionando muy bien que yo no sea el maestro, sino que el listo sea el maestro el grupo e intento que haya cosas que el listo no sea el listo también, busco partes muy específicas en las que un gitano sepa más de una cosa específica y sea el que enseñe el resto. Nos ha ido tan bien que por ejemplo en lengua en los exámenes son los dos, yo hago la media de los dos. **¿Cómo, de los dos alumnos?** Sí, son parejas un poco aleatorias a veces. **¿Y en el examen se pueden consultar, hablar entre ellos?** No, tienen que haberlo hecho el día antes, los días antes, pero claro esto te lo puedes permitir en un colegio así, pequeño, está muy guay, yo me estoy formando a mí mismo como maestro. Este año como puedo repetir con los chavales y les conozco tanto esto llegando a un nivel de hacer lo que quiero y está muy guay.

De PT y AL me dices que no tienes pero, ¿en otras clases les sacan fuera o entran? Depende, lo que quiera en tutor, en teoría ahora deberían entrar con la LOMCE se te piden que entre, además la inspectora ha sido bastante específica con eso. Hasta ahora yo siempre he visto en el colegio que los sacan, es más cómodo para todos, pero ahora si están empezando a entrar. Yo si tuviese haría que entrasen, son tan pocos que podríamos hacer muchas cosas dentro. Yo conmigo genial porque digo voy a dar esto, lo das tú hoy (a la maestra de compensatoria) ¿por qué? Porque esa niña en particular lo que necesita es un poco de autoestima, si ya la ha sonado puede levantar la mano y decir que lo sabe, si solo le busco subirle la autoestima.

ENTREVISTA 5

Tenemos tres especialistas PT, AL y compensatoria para estos chavales. El noventa y mucho por ciento, no me atrevo a decir el tanto por ciento, se hace ya dentro aula, salvo cosas puntuales muy justificadas que se les sacan del aula, ya casi se hace todo dentro. ¿AL, PT y compensatoria también entran? Entran, salvo casos por ejemplo muy específicos que necesiten por ejemplo trabajar un fonema, en concreto la L, o una niña que además de entrar en el aula la PT la saca puntualmente para trabajar un poco la atención o problemas específicos muy específicos, lo demás se hace todo dentro. ¿Esto lo hacíais antes o es ahora porque la ley...? La ley lo marca ahora, nosotros es una lucha que hemos tenido, yo es que soy PT y AL también, llevamos teniendo en el colegio y nos está costando, el año pasado ya lo hacíamos y el anterior un poco. La gente le cuesta. ¿Lo hacéis además de por la ley, por convicción propia? Sí, si porque normalmente es mucho más aprovechable, depende de las dificultades, nosotros no las tenemos muy afectados...es que les pierdes para la causa, a mi me parece, lo primero el apoyo dentro del aula, tú entras, la profe explica, eres una más en la clase, no solo ayudas a ese niño, ayudas a este...

Lo que hemos hecho, con el proyecto bilingüe a los niños que tiene dificultades cuando hay que apoyarlos fuera del aula, en ese caso justificado que se les saca una hora un rato, siempre se les saca en las áreas de inglés y science sin perder el área porque no lo pueden perder, porque claro si encima les sacas en lengua o matemáticas, que ese niño las instrumentales es lo que más necesita... los especialistas de science y de

inglés saben perfectamente el día que se incorpora, el día que tienen a la niña en clase para trabajar un poco más lo oral y cuando no está la niña o el niño en clase hacen las cosas más complicadas. Supone un esfuerzo pero es que sacarles la mayoría no tiene sentido mientras van, vienen se acomodan...

ENTREVISTA 6

*Depende del niño, depende de las dificultades del niño. Si es un niño con un nivel de español de español cero lógicamente hay que hacerle bastante apoyo fuera de clase, para que, porque lo primero es que aprenda el español, entonces ese niño va fuera de clase. Si las dificultades son pequeñas, bueno pequeñas, dos años de desfase procuramos estar en el aula, al lado, cuando se puede. Digo cuando se puede porque al estar muy poco en los colegios, digo en mi caso personal tienes un niño de 2º pero al lado uno de 3º, de 4º, que hago me parto en tres cachos, no puedo. **¿Sacas de diferentes cursos y estas con ellos a la vez?** Sí, el horario marca mucho si estuviese en un centro solo sería mucho más fácil de hacer, tratan de aprovechar todo el tiempo que estoy, pues no siempre se puede hacer el apoyo dentro del aula, de lo que últimamente nos están marcando que hagamos. **¿Cuándo tienen dificultades graves del idioma, que no entienden muy bien el castellano, normalmente les sacas de clase?** Sí, sí.*

ENTREVISTA 7

La ventaja de las TIC es que los alumnos trabajan a su nivel, a su capacidad nivel y a su ritmo, con lo cual... un apartado de este tipo de la adaptación a los alumnos con dificultades las nuevas tecnologías de forma indirecta te lo gestionan. A mí me sorprende como los alumnos que tienen muchas dificultades se entusiasman con el blog, yo sé que tienen dificultades, es decir que de lo que han hecho no han aprendido prácticamente nada y sin embargo te hacen unos comentarios sobre su actividad motivadora, cómo me ha gustado, cuánto he aprendido, cómo me interesa este tema. Luego nosotros por ejemplo con los especialistas tenemos un problema serio que es con el tema de los recursos de apoyo a la diversidad, por ejemplo tú tienes un alumno con dificultades de aprendizaje hay situaciones que el apoyo de compensatoria,

por ejemplo sale fuera del aula se aprovecha normalmente la hora de conocimiento del medio, con lo cual te lo sacan de tu entorno es un tema que yo llevo debatiendo muchos años pero no tienen una fácil solución, ¿por qué?, pues porque normalmente el apoyo cuando se hace fuera del aula no se hace en las horas ni de matemáticas, ni de lengua, ni de inglés lógicamente, ni de plástica lógicamente o no lógicamente no lo sé, ni en educación física. **Siempre es de conocimiento.** Habitualmente siempre es de conocimiento te dice a ti la experiencia didáctica que tienes. **Yo sí.** Ahora mismo por ejemplo en 5º tengo un alumno con dificultades, bueno tengo varios alumnos con dificultades, pero bueno una de ellas sale a educación compensatoria, les doy dos horas a la semana porque es bilingüe y pierdo una... **¿Y esa alumna que sale trabaja los mismos contenidos que en el aula?** No, trabaja sobre todo temas instrumentales ¿por qué?, porque el objetivo de esa salida fuera del aula es la atención individualizada de temas instrumentales. Excepcionalmente una alumna sale en lengua... procuramos que todos los apoyos se hagan siempre en el aula, es un tema que no siempre es posible por muchos motivos por la propia disponibilidad del especialista que llega, por ejemplo cuando es AL es más fácil hacer una educación inclusiva dentro del aula, pero cuando estás por ejemplo en compensatoria, que es una comisión de servicios, de una persona que va estar ese tiempo, que normalmente ha cogido ese cargo laboral porque no tiene otra o por localización le pillan bien por donde vive y se agarra a un clavo ardiendo, no nos engañemos los resultados profesionales pueden ser cuestionables porque la prioridad no es trabajar con ese tipo de los alumnos con dificultades sino que la prioridad personal de esa persona es estar cerca de casa y tener trabajo, por lo cual es gente que no toma decisiones, es gente que va al colegio se mete en su aula con los alumnos y es difícil que interactúe y si a eso añades que tiene que actuar en dos o tres centros de la localidad más en el centro de...(otra localidad) es muy difícil pedir implicación. **Conozco esa plaza.** Esa es la realidad.

ENTREVISTA 8

Motóricos en clase no tenemos, alguna vez ha habido roturas de piernas y si por ejemplo... cambian de clase, bajarles porque no hay ascensor. **¿Bajas todo el grupo?** Sí, ha sido a nivel puntual, un año debió de ser.

¿Alumnos con dificultades de aprendizaje? Yo por ejemplo tengo en clase uno con adaptación curricular. La adaptación curricular trabajando con la profesora de apoyo pues las veces que hay. ¿La profesora de apoyo entra en tu clase? Sale el niño. ¿Profesora de apoyo te refieres a PT? Sí, PT. ¿Sale el niño? Sí, sale el niño, luego trabaja también con algún compañero que no es de apoyo pero preferimos que salga fuera, es que es un chavalito que a nivel de lectura está fatal, entonces aprovechas más, se aprovecha más si el niño sale que si se queda. ¿Si fuera en otras clases, tú por ejemplo de AL no tienes? No, hay profesora de AL. ¿Y también salen los niños? Salen los niños, sí, sí. ¿Y apoyos de otros profesores en tu aula? Sí, pero sale el niño siempre, No pero no siempre, el algunos sitios entran, yo por ejemplo apoyo al compañero de 4º y en vez de sacar al niño entro. Yo por ejemplo tengo a O. que es una niña con mucha dificultad de vocabulario, el rato que está fuera de clase aprovecha mucho porque le estas trabajando (de forma individual) y con el caso de M. lo mismo.

ENTREVISTA 9

*Motóricos, nunca he necesitado ayuda externa, siempre han podido integrarse en la actividad y mis clases o las actividades siempre trato que participe, siempre parto del principio de que se participe, de que participen todos y con adaptaciones en los juegos. Pero bueno nunca he tenido un ACNEE así que requiera una adaptación curricular así muy...no sé cómo decirte... **Sí, sí que en función del caso adaptas un poco la actividad o adaptas los grupos.** En función de la actividad del juego, a veces cambiando normas.*

¿En el cole cuando entran PT, AL, compensatoria, especialistas entran dentro de la clase o se sacan los alumnos? Se sacan los alumnos. AL se sacan los alumnos y en compensatoria cuando lo teníamos se sacaban, apoyos dentro. ¿Apoyos de otros profesores a esa clase? Dentro y AL fuera. ¿Y tú si tuvieses el caso de un niño...quien entraría el fisio? Sí, nunca he tenido el caso, pero sí que conozco otros casos que sí que ha entrado el fisio. ¿Y si eso no le saca no? No le saca no. ¿Entra para ayudarle o lo que sea? Entra para ayudarle. He trabajado en un cole en el que, no en mi clase sino en otra clase, y él tenía sus sesiones de fisioterapia pero luego aparte colaboraba la fisioterapeuta...no era fisio... no me acuerdo que papel era...bueno colaboraba con la

profesora para el desarrollo de la clase, para ayudarla. **¿Y dentro de la clase? Sí dentro de la clase.**

ENTREVISTA 10

*En mi aula no pueden esos niños recibir esos apoyos de PT y AL, sólo reciben esos apoyos en horas de lengua o matemáticas. **¿Y normalmente esos apoyos los hacen dentro de clase o sacan a los niños fuera?** Pues normalmente se hacen dentro los apoyos ordinarios, los apoyos de PT y AL se hacen fuera, sí porque los resultados son mejores claro. Aunque bueno sí que es verdad que se está intentando y desde la legislación que todos esos apoyos se vayan haciendo dentro del aula y quieren que llegue un momento que todos los apoyos sean dentro del aula pero claro los especialistas dicen que no es viable todas las veces porque una maestra o un maestro de AL que tiene que tener un espejo que tiene que emitir sonidos, pues con 20 niños, pues al final los 20 niños van a estar a ver qué hace el otro o a reírse, entonces que no es viable al 100% claro. Y luego es que claro con los recursos que tenemos de estas especialidades pues igual la PT tiene que coger a un niño de 4ºA y a un niño de 4º B y un niño de 3ºB. **¿Qué tenéis una PT en el cole?** Tenemos una PT a jornada completa, tenemos una AL a jornada completa y tenemos una PT- AL itinerante y compartida con el instituto. **¿Y de compensatoria?** Y de compensatoria tenemos una completa en el cole y media compartida con el instituto, o sea otra completa pero mitad instituto y mitad colegio. **¿Es un cole muy grande el vuestro?** Sí, sí, sí.*

ENTREVISTA 11

*Pues algunos alumnos que tienen mayores dificultades suelen salir a apoyos, por ejemplo los de desconocimiento de idioma salen a compensatoria y algunos alumnos que tienen un poco más de desfase, pues en dificultades en cálculo, en matemáticas pues salen a apoyo de PT y el alumno, que por ejemplo no oye bien pues sale a veces con la profesora de AL. **¿Y siempre salen fuera de clase? Sí. ¿PT, AL y Compensatoria no entra en clase, les saca?** Sí, les saca.*

¿Y apoyos de otros profes? Normalmente, a mí me gustaría que viniesen más pero vienen a la semana dos horas, entran profesores de otras clases y sí me ayudan y sí se nota, como que hay más...el rato que hay dos profesores en clase pues sí que los alumnos atienden bastante mejor y se les puede atender un poco mejor, porque muchas veces...en mi clase hay 26 alumnos con muchos niveles distintos entre ellos y muchas veces yo no me puedo sentar con un grupo hacer algo porque sino los otros empiezan, si te has fijado no paran de hablar y entonces me cuesta mucho el poder atenderles individualmente igual si uno pues les doy una ficha de divisiones o intento simplificar un poco más algo pero no puedo muchas veces atender lo que haga falta, entonces intento llevar un nivel medio general e intento que todos lleguen a alcanzarlo, aunque muchas pues veces no es posible por, no sé, hay alumnos que no tiene cuaderno y luego yo muchas veces digo tendría que estar sentado con él para que estuviera haciendo algo, pero no puedo estar sentado con él, con él y con él.

ENTREVISTA 12

Lo primero es que hay muchos niños que son niños con dificultades en otras asignaturas que en la mía no lo son, porque a nivel cognitivo, o necesitan apoyos de, pues para trabajar la lengua, las matemáticas, pero luego a la hora de la motricidad no hay esas dificultades, por tanto digamos que yo, lo primero agrupo a todos, yo no tengo apoyos, salvo en el caso de L., es una cuestión motriz, que es evidente, va una chica, una fisio, va dos horas con ella a la semana, una de ellas es de educación física, entonces a S. (fisioterapeuta) hay una hora que no la tengo, pero en los demás casos yo busco sobre todo la inclusión, la normalización, ese tipo de cosas que además la actividad física es que es clave. Entonces con algunos niños sí que estás más pendientes de ellos, en juegos igual participas tú con el equipo en el que él está, para que los otros niños digamos que no les suponga un problema, entre comillas, y que ese niño esté con ellos es porque perjudica al equipo, porque ya me meto yo y ya los dos somos un piña, un equipo y a partir de ahí...pero por ejemplo tenemos un niño con síndrome de Down trabaja en clase igual que todos, igual que todos, no hay ninguna diferencia. No hay ninguna diferencia respecto a los demás, se refuerza un poco más las normas, hay que trabajar más con él, igual se flexibiliza un poco pero a nivel de todo lo demás igual. Sí,

que buscas la normalidad, que funcione la clase igual...con todos los niños vamos. Son problemáticas que afectan a otras asignaturas que a mí no tienen por qué afectarme porque es unas características muy distintas.

ENTREVISTA 13

En el centro pues lo tenemos organizado con los chicos que necesitan un apoyo, una apoyo ordinario no ya de educación especial, pues aquí hay profesores a lo largo de la semana que en alguna hora tienen dedicada a atender a esos chicos y según las circunstancias del grupo del chico pues, a veces optamos por que sea el apoyo dentro del aula. Yo desde que soy ahí maestro en mi clase pues hay veces que han dado el apoyo dentro del aula, incluso hubo una que lo rechazó, que no lo quería dentro del aula y otras veces pues si con algún chico, como uno que tengo este año que ha llegado de Marruecos y habla muy mal el idioma y aprende muy mal, se le ve que tiene limitaciones, pues como no puede trabajar con los otros, este chico en las horas de apoyo ordinario sale con un profesor que se dedica sólo a él.

Y en el centro pues yo he observado que en general, según las circunstancias de cada niño y de cada clase han tenido en cuenta las dos modalidades. Yo conozco a chicos que han recibido apoyos dentro del aula, conmigo ha habido chicos que han recibido el apoyo dentro del aula, y otras veces pues han salido con el profesor. El año pasado con éstos, el apoyo era con los que lo necesitaban dentro del aula, este año no puede dedicarse a ellos pues no lo tienen, hace dos años lo mismo y hace tres entraba en el aula. Este año apoyo ordinario tiene este marroquí y dada sus características sale con un profesor o con otro fuera para que le dé un apoyo reforzándole el lenguaje.

*Luego están los que reciben apoyo con la profesora de PT. **¿Esos sí sale?** Esa suele formar un grupito de dos de cada clase, tres y salen, de mi clase coge también al marroquí y a una pareja que tengo. Ha habido años que la profesora de PT ha entrado en mi clase y ha estado dentro de la clase, según, ahí según lo hayamos visto y con los otros alumnos, pues yo la veo que entra en clases y en otras igual saca a un grupito, dos, tres o más. **Sí, que depende de la dificultad del alumno o lo que se valore con el***

tutor. Sí depende de lo que se valore en cada momento y de las circunstancias, si son dos o tres, si es uno solo, cómo evoluciona cada uno, cómo lo aprovecha mejor.

ENTREVISTA 14

*Pues en el aula tú tienes que intentar adaptarte a ellos metodológicamente, ¿sabes?, si no es una adaptación significativa pues metodológica e igual se lo tienes que acceder...explicárselo de más maneras, dárselo más mascado o como sea al niño, ayudarle y luego, depende claro de la dificultad que tenga pues tienen apoyo en todos los centro públicos de PT, de AL, eso fijo. **¿PT, AL o la que decías antes, de compensatoria, entran los especialistas a clase o les sacan o depende?** Pues...mira, ya sé que es lo de la educación inclusiva, pero PT y AL y compensatoria les sacan fuera, por ejemplo tengo un niño de PT y le sacan fuera siempre, le sacan fuera. **¿Y cuando le sacan fuera sólo tiene ese niño o también de otras clases?** Yo en concreto, éste está solo.*

***¿Y después de profes de apoyo, de esto cuando tienes horas libres que entras a otra clase?** Eso sí que se intenta en el aula. **¿Tú también tienes?** Yo también voy a 5º a apoyar sí. **¿Y a ti no te vienen?** No. **Si bueno que estará distribuido así el horario, o lo que sea, por necesidad...** Yo por ejemplo en 4º no tengo niños muy problemáticos de dificultades y sólo son 13 alumnos, yo no solicité apoyos ni nada porque yo... es un grupo muy majo, sin embargo en 5º es un grupo muy numeroso, hay niñas extranjeras que arrastran de idioma y de todo, entonces ahí sí que tienes que ir a hacer mucho apoyo al aula porque hay muchas diferencias de nivel en 5º o en otros cursos pero yo por ejemplo en mi grupo no lo hay.*

ENTREVISTA 15

A nivel de centro lo que tenemos es, bueno primero tienen, el apoyo de las profesoras de compensatoria, PT y AL, si es que están... primero bueno se les ha derivado y se ha visto una necesidad, se les ha hecho el estudio y después tenemos apoyos dentro del aula con los profesores de primaria que tienen horas libres...años

*atrás hacíamos desdobles, vimos que también, por cambiar porque a veces en los desdobles cada profesor trabajaba de una manera, la metodología era distinta, el nivel de exigencia también y cambiamos a hacer apoyos dentro del aula. **¿Y los desdobles cuando lo hacíais antes, los grupos que separabais eran heterogéneos o separabais los que mejor iban y los que peor?** No, no, eran heterogéneos, bueno ha habido dos tipos de grupo, lo normal han sido heterogéneos, se decía pues la mitad para cada uno con algún alumno con ciertas características y el último año que lo hicimos que esto hace ya tres años si que era una clase en la que había ocho alumnos de los cuales todos esos, esos ocho alumnos eran alumnos de compensatoria, PT y AL y la profesora que hicimos el desdoble prefirió que se les desdoblase a los que iban peor por un lado porque así se iba a trabajar de otra manera con ellos y a los que iban a la clase ordinaria, que va normal; pero vamos de los cuatro años que yo he hecho los desdobles sólo se ha hecho eso un año.*

***¿Y ahora con lo de los apoyos veis que funciona mejor?** Mucho mejor, yo creo que funciona mejor dentro del aula, que los padres están más contentos porque el niño tener que salir después parece que va y viene, se desplaza y sí que estamos contentos, nos han dado este año una persona por el plan de mejora del éxito educativo que va a estar trabajando siempre dentro del aula. **Eso nunca lo había oído.** Sí en Palencia se lo conceden todos los años a dos centros, el M. (nombre del centro) de la provincia y otros años se la habían dado al P. (nombre del centro) que tiene un 90% de gitanos y este año han decidido dárselo a uno de la zona rural y otro de la zona urbana, y hemos tenido la suerte que nos lo han dado a nosotros y la persona que ha venido, que ha venido acaba ahora en mayo, está haciendo todos los apoyos dentro del aula y sobre todo enfocado para aquellos niños que están siempre entre el 4 y el 5, no a los niños que están saliendo con compensatoria, PT, AL que ya reciben su apoyo ahí, bueno igual que los profesores que entran dentro del aula que el apoyo lo suelen hacer la mayor parte de las veces dentro, salvo que un día se quiera trabajar algo de forma específica, que le sacan fuera. **¿Qué especialidad o perfil tiene?** Es una persona de la lista de interinos de primaria y lo único que bueno, se planifica dentro del centro a qué niños se quiere atender, qué niños están, que tienen una capacidad normal, buena pero bueno por problemas de atención, por problemas de desinterés, no trabajan o que tienen dificultades de aprendizaje, pero que nunca se les ha derivado porque el niño se*

esfuerzo bastante y no ha hecho falta entonces bueno está para apoyar a ese tipo de alumnos.

Antes que decías PT, AL y compensatoria, ¿los especialistas sacan a los niños o entran a clase o depende? Los suelen sacar, porque suelen sacar a más, dos o tres niños. ¿O sea que les juntan de varias clases? Sí que es verdad que están acostumbrados a trabajar siempre fuera en su aula de forma específica y a día de hoy sí que les sacan, sobre todo porque bueno parece ser que con ciertos niños a la hora de trabajar se trabaja mejor. Sí que les cuesta bastante más, quitando la profesora de AL que sí que por ejemplo ha estado haciendo alguna actividad con los infantiles para el tema de articulación y esas las hace a nivel de grupo, pero después de forma específica se tiene que poner en el espejo para vocalizar y compensatoria como saca 3 o 4 pues también... y a veces los contenidos que están dando no son del grupo en el que están, en este caso de 5º, si no que están dando contenidos de 3º, nosotros en un caso tenemos uno de 1º. Pero vamos que sí que estamos intentando cada vez más que sea dentro del aula.

ENTREVISTA 16

*Además yo en mi clase este año pasan todas, pasan logopedia, pasan las logopedas, las PT, pasa la fisio. ¿Cuándo dices que pasan es que entran a clase? Vienen a buscar a los niños sí. ¿Pero se quedan ellas dentro de clase? Depende, por ejemplo de logopedia yo empecé con siete alumnos de logopedia, la verdad que en infantil hay mucho problema de logopedia, entonces empiezan en infantil y luego siguen en 1º y a medida que se va solucionado el problema les van dando de alta y empiezan a quedarse ya en la clase, pero entran, hacen el horario, entran a buscarles, como son pequeños siempre tienen que ir a buscarles. Entran a buscarles y se les llevan a un aula que hay específica de logopedia, si el profesor lo requiere, que se quede en la clase de queda, es un poco... **El profesor te refieres, si el tutor...** el tutor... de la clase requiere, prefiero que se quede AL.*

PT, ¿depende un poco de la decisión que tome el tutor? Nos coordinamos y depende de lo que acordemos al principio de curso o durante el curso se actúa, o bien

dentro de la clase o bien fuera, porque yo hay veces que estoy haciendo lectura en gran grupo y justo viene la logopeda, pues la digo venga espera un ratito que seguimos leyendo para que ella vea si se pierde, si no se pierde, cómo pronuncian en grupo, cómo se esfuerzan en pronunciar lo que ella ha trabajado en su aula, porque les pone como unos deberes entre comillas para clase, les da unas hojas para que refuerce con los padres y luego a mí como tutora me piden que yo cuando leen tienen que esforzarse, hacer bien esa erre, esa erre doble. **Sí los fonemas que no dominan o que tienen dificultades insistir un poco.** Eso es, o sea que es una coordinación y con la PT y la fisio, la fisio siempre la lleva al aula de fisio que es donde debe tener una camilla y material ella para trabajar. **Y hace allí los ejercicios.** Eso es, sí y PT lo mismo, es una coordinación nuestra, si preferimos se lo decimos y en algún momento que hay explicación se queda con el niño en el aula, sigue la explicación y trabaja con ella ahí, en el grupo.

ENTREVISTA 17

En primer lugar toda mi vida profesional los apoyos siempre han sido dentro del aula. No estoy hablando de una sesión de logopedia, eso tiene que ser 20 minutos donde interactúa el logopeda con el crío individualmente. Hablo de todos los apoyos de compensatoria y de pedagogía terapéutica siempre son dentro el aula. Entones ahí, yo consensuo con el compañero y en cada tema de la forma que vamos a trabajar con los alumnos con dificultades de aprendizaje de tal manera que se pueden producir diferentes situaciones, M. (nombre de una alumna) por ejemplo estamos con una adaptación curricular tan significativa, que estamos trabajando con ella contenidos de 2º de primaria porque es su nivel, hay otros que lo que hacen son adaptaciones a la hora de hacer una selección más simple de las tareas a hacer y hay otros que es una simple una adaptación metodológica, es decir, dentro del aula, una vez que les ponemos a los chavales en tarea individual, pues el compañero de PT y yo sabemos a qué alumnos tenemos que dirigirnos principalmente a la hora de controlar si están haciendo bien, mal o regular las tareas, ya o sé que a H., a S. (nombres de alumnos) les puedo dejar y no mirar y de 100 veces, 99 las hacen bien, pues me centro en todos esos que tengan dificultades. **¿Y ese profe cuando entra, por ejemplo el de compensatoria o**

PT, se centra en uno o también va a otros alumnos? No, es que esa labor de apoyo la hacemos indistintamente él o yo, es decir, hemos dicho, sabemos, otra cosa es de los alumnos entre comillas normales uno te levante la mano y necesite apoyo, te diriges a él, pero si no pues les tienes trabajando en trabajo individual y en quien nos centramos, pero esa labor la hacemos indistintamente él o yo. **¿A quién nos dirigimos fundamentalmente a ver si lo están haciendo bien?** Pues a esa media docena que necesita apoyo. **¿Y después para explicar, si estáis explicando algo, indistintamente es uno de los dos?** La explicación inicial es cosa mía, lo mismo que es cosa mía la selección de los contenidos y la preparación del blog y demás. **¿Los de AL, me dices, que si hubiera si salen?** Yo tengo un crío con problemas de afonía, son sesiones de 20 minutos una o dos veces a la semana, eso tiene que ser fuera del aula, sí o sí. En los apoyos que tienen los niños con dificultades con el lenguaje el apoyo tiene que ser obligatoriamente individualizado y fuera del aula.

ENTREVISTA 18

PT, AL y compensatoria les sacan. Y ahí está L. (nombre de alumna) que por ejemplo, que está aquí, que tiene problemas motóricos y va la fisioterapeuta, creo que son dos horas a la semana y también la saca. Los apoyos son fuera del aula.

Después profes que no sean especialistas, ¿hay algún sistema de apoyo o algo? Sí. **¿Esos sí entran dentro?** No. **¿También les sacan?** También salen fuera yo creo. Hay un niño te digo sobre todo que tiene síndrome de Down, A. (nombre de profesor) por ejemplo yo sé que le saca alguna hora pero le saca fuera y está en el aula de ordenadores por ejemplo con él o hace alguna actividad con él y tutores de otros cursos pues que en las horas libres que tienen o algo así pues apoyan pero salen los niños, la tutora le dice pues mira prefiero que repases esto de matemáticas o corrígele estos ejercicios y repásalo. **Sí un poco lo que diga el tutor, les saca fuera y ya trabaja con ellos.** Sí, hoy prefiero que sea lengua, hoy prefiero que sea mate, hoy prefiero que sea cono, hoy prefiero que sea lo que sea pero fuera del aula.

VI. Naturaleza del trabajo con los demás maestros

ENTREVISTA 1

Normalmente nos reunimos una vez por semana por ciclos o por curso para trabajar juntos el currículum. ¿Con tu compañera de EF compartes un programa común? Si, normalmente sí, yo con mi compañera no, pero en las demás asignatura comparten el mismo programa. ¿Los demás profesores en las demás asignaturas sí? Sí, sí, en EF no, con mi compañera no porque en primer lugar EF es un poco más libre, por así decirlo y también con el recorte que hemos tenido en EF, tienes que hacer el programa, el proyecto, todo esto pero a mí me gusta trabajar en función de lo que va surgiendo... yo tengo un programa pero veo que hace falta trabajar más pues temas de flexibilidad; en EF me gusta que sea abierto y mi compañera también. Depende de las necesidades igual tienes que cambiar igual todo el programa que tenías pues le cambias porque has visto que hay que incidir más en el trabajo en grupo por el comportamiento, pues en vez de dar volteretas pues hay que trabajar unos juegos de tipo colaborativo... en las demás asignaturas hay una coordinación absoluta.

ENTREVISTA 2

En EI trabajamos por proyectos, tenemos libro pero que también trabajan por proyecto. El trabajo por proyectos es un poco libre, para que los niños vayan aprendiendo por si solos por así decirlo, tu eres el guía. En infantil sí que hay mucha coordinación, 3, ,4, 5 años, cada curso trabaja un proyecto pero trabajamos de la misma manera. ¿Os reunís todas las semanas? Tenemos una reunión a la semana y además también siempre hay algún motivo para reunirte, para hacer carnaval o el día del padre...en ese sentido estamos muy coordinadas. En primaria lo estamos empezando a iniciar en el cole a ver si se puede hacer algún tipo de proyecto conjunto. ¿Dos profes en la misma clase alguna vez hay? Sí, cuando hay alguien de apoyo, por ejemplo yo tengo una hora libre pues me voy a 6º porque hay algún niño que va peor, necesitan un poco de apoyo, que no necesitan PT ni AL, están dos profesores, unos

ayudando a los que van peor o mejor, o ayudando al profesor a corregir. No a todas las horas, son horas puntuales.

ENTREVISTA 3

Si lo hay (proyectos comunes entre maestros) lo que nos ocurre ahora con la nueva ley es que no estamos muy aclaraos si ahora el ciclo es 5º y 6º, eres 4º 5º y 6º... El ciclo, yo que he estado mucho tiempo en 5º y 6º, he trabajado mucho, cuando estaba en 5º con el que estaba en 6º, hemos hecho muchas actividades, depende de la relación personal, cuando el vínculo es mejor haces muchas más actividades. Sinceramente, te digo que la relación personal inclina todo eso.

ENTREVISTA 4

*Yo te puedo hablar de lo mío, porque esto es algo voluntario. Yo busco mucho al compañero, mucho. Los de 5 años comienzan a leer y nosotros estábamos aprendiendo a mandar cartas, yo hablé con el de 5 años e hicimos un mini proyecto, en el que nosotros mandamos cartas, vosotros las leéis y vosotros nos escribís cartas y las leemos. **¿Funcionaba bien?** Estupendo, hice un buzón en la puerta y cuando sonaba la campana, salían y decían: ¡Hay carta, hay carta! Vinieron un día como a conocernos. De estas yo hago mucho. Recetas con otros cursos.*

***¿Cómo elegís (el trabajar con los compañeros) por la relación personal o está instituido en el colegio?** No te obligan, es un colegio que se mueve mucho, que tienen muchas actividades, muchas, muchas. Hay muchas reuniones y en las reuniones te dicen te tienes que reunir con 5º para llevar a cabo los carnavales y a partir de ahí, pueden surgir muchas cosas, si tienes ganas, depende del compañero. Aparte que yo no quiero trabajar con alguien que no quiera trabajar así, porque si no, no tiene sentido. Ahora mismo por ejemplo estamos haciendo unas tertulias dialógicas y esto ya es el culmen de lo que hemos conseguido este año. Estamos leyendo *Las crónicas de Narnia*. El primer libro se lo leí yo a mis chavales porque me apetecía que sintiesen como lee un adulto y todo, se lo leí yo y les encantó la idea. Y el segundo libro, como son siete*

libros, hablamos con las madres, y las madres también se lo están leyendo, las que quieren y participan, o vienen a clase, tenemos dos horas específicas para hacer un debate de los capítulos que hemos leído o me mandan vídeos por internet en los que se ponen con una webcam y dicen bueno a mí lo que más me ha gustado de este capítulo es...Entonces ha llegado un punto en el que tengo 6 madres participando directamente, y un padre, y somos 9, más la directora. Y nos quedan 3 capítulos, y los chavales están emocionadísimos, imagínate la madre leyendo con él. La semana que viene vamos a ir a una sala en guardo a ver la película juntos. Para mí va a ser el tope de este año.

¿Leen las madres o los padres y los alumnos y después habláis de lo que más les ha gustado o llamado la atención? Sí, yo para ponerlo sencillo, porque a veces teníamos que leer 4 o 5 capítulos y tenían que escribir lo que más y menos me ha gustado del capítulo y a partir de ahí el debate que surja.

He visto en internet que vuestro cole está en la fase de sueño para convertirse en una comunidad de aprendizaje A mí es lo que me faltaba, porque siempre me ha gustado esta forma de trabajar y en la formación que hemos recibido nosotros me han dado ideas que yo quiero probar todas. Lo del libro es fabuloso, los niños están encantados. Yo creo que a veces subestimamos las ganas de las familias. Cuando pusimos el vídeo de un padre lo que más le gustaba y tal, el primer día que lo hicimos y lo puse en la pizarra, me dice la niña: ¡Es mi padre!

ENTREVISTA 5

Los especialistas sí, me cuestan menos que los tutores. Tengo tutores muy asentados. Los especialistas trabajan mucho con el tutor y entre ellos también se apoyan mucho. Por ejemplo dos profes de inglés en la misma clase. Cuesta más dentro de los tutores, entiende más que entren profes de poyos, apoyos ordinarios, de gente que tiene horas libres y entran en las clases...pero no es una colaboración. En proyectos trabajan por proyecto los bilingües, los demás no hay tanta coordinación. En infantil una que si trabaja por proyectos, las otras van por libre, son cosas complicadas depende de cada profe. Los proyectos de centro, bilingüe y esas cosas la gente lo tiene asumido, hay cosas muy asumidas: la semana cultural, la semana lectura que vamos a hacer que es todo el centro, cuando son cosas que todo el centro trabaja a la una eso sí.

Como que no hay cultura de trabajar dos profes en la misma aula, ¿verdad? Yo creo que a veces es indistintamente, yo les digo una vez que te acostumbras a trabajar en el aula, programas, haces, pero tanto puede dar la clase uno como otro. La gente le cuesta mucho, no admite, porque no se qué miedos, historias tienen... a mí me parece que siempre es una ventaja.

ENTREVISTA 6

*Nosotros tenemos que hacer todos los años al principio, niño a niño una especie como de plan de seguimiento y trimestralmente nos reunimos con el tutor, a ver que tal va, que podemos hacer, es un movimiento muy constante. **¿La relación con el tutor es muy estrecha?** Si claro tiene que ser así al final estamos trabajando con un niño del colegio, es un niño de todos, no es un niño de compensatoria, antes hace años se tendía, cuando empezamos yo me acuerdo que eran niños nuestros, poco a poco eso ha ido cambiando, evolucionando y claro y ahora cuando hay un niño de compensatoria es de la clase de 5ºA... La relación con el tutor es estrecha es de tutor a tutor. Después a parte también hay las revisiones del trimestre, se van cambiando según se vaya viendo....*

***¿Y proyectos más grandes, de más maestros juntos, por ejemplo dos clases juntas o lo que eran antes los ciclos?** Es un colegio bilingüe entonces en varias aulas esta partido, y entonces está establecido... pero como colegio bilingüe.*

ENTREVISTA 7

No nos podemos engañar depende de las personas es decir, hay profesores, además en un colegio de extrarradio como es el nuestro a nivel provincial en el que hay una movilidad del profesorado increíble, quien llegue y quien aterrice por mucho que se haya hecho el plan de acogida, que le hayas abierto las puertas el que es de su aula y val, es de su aula y vale.

*Nosotros a nivel de organización del centro, equipo directivo siempre estructuramos a la largo del mes tres o cuatro actuaciones digamos compartidas a nivel de ciclo o a nivel de centro, por ejemplo tenemos una actividad que llamamos lecturas compartidas en la cual los alumnos de 4º, 5º y 6º en un momento del recreo leen un cuento a los alumnos de infantil, primero y segundo ciclo. **¿Y eso cada cuánto?** Esto lo hacemos una vez al mes. Otra actividad que hacemos una vez al mes son lo que llamamos juegos populares compartidos en la cual los alumnos de 5º y 6º dinamizan juegos populares con los alumnos de infantil, 1º, 2º, 3º y 4º, cuando hace malo, que es el problema que tenemos aquí hacemos lo que llamamos juegos populares de interior donde los alumnos de 5º y 6º se desplazan a diferentes espacios del centro para jugar desde a los cerros, juegos de manos, juegos de mesa o los que hacíamos en las cocinas con la lana, les enseñamos a hacer juegos que se nos ocurren, que recordamos y cuando hace bueno lo hacemos en el patio o en el parque.*

*Luego a nivel de ciclo si realizamos actividades digamos compartidas, en ocasiones quincenalmente se juntan los alumnos de 5º y 6º en un aula más grande y realizan actividades de resolución de problemas, comentario de texto, pero todo eso pero depende siempre de la disponibilidad del profesorado que llega en ese momento para estructural el ciclo. **Porque tiene que haber una coordinación muy grande, ¿verdad?** En ese aspecto la labor del coordinador de ciclo es fundamental. Ese famoso cargo que a veces se rige porque luego me dan puntos y luego una persona que estuvo hace cuatro años llama y dice hazme un certificado que estuve de coordinador de ciclo en el año tal y digo, ¿éste estuvo de coordinador? Y luego hay el típico coordinador de ciclo, que está allí de coordinador de ciclo y dice vamos a hacer esto porque nos lo ha mandado la jefa de estudios, no sé lo que hay que hacer pero aquí lo pone. El magisterio es una profesión de la persona, el rango de la persona, la implicación de la persona, la competencia profesional, el no convertir el aula en una oficina depende de la persona, no depende ni de las leyes, ni siquiera de la estructura del centro, ni del equipo directivo, depende exclusivamente de la persona.*

ENTREVISTA 8

*Sí, tenemos todas las semanas reuniones y se trabaja todo de manera grupal. **¿Y por ejemplo dos profes en la misma aula, que no sea de apoyo, digamos dos profes a la vez?** Simplemente apoyos, pero puedes intervenir con toda confianza, sin ningún problema. **Aunque no lleves el peso de la clase, ¿sí que puedes intervenir para toda la clase?** Sí, sí, a todo el grupo sin ningún problema, además como yo soy la de 6º siempre les digo venga aprovechar esto que es que después... sin ningún problema, cuando entro o cuando entran. **¿O sea que hay confianza para intervenir?** Sí a nivel profesional sí que nos llevamos bien.*

ENTREVISTA 9

*Poco, en cuanto trabajo de proyectos pocos o nada, de manera... **¿Puntual, por ejemplo en carnaval o algo así?** Muy puntual, en carnaval o cosas así muy puntuales, o el día de la familia, carnaval... **¿Y dos profes en la misma clase sólo cuando hay apoyo?** Cuando hay apoyo **¿Cuándo hay ese apoyo ese profesor que viene, hace apoyo, me pongo al lado de uno o también puede intervenir y dar parte de la clase?** Yo cuando he dado apoyo ha sido para dar apoyo concreto a un chaval, a un niño y no participaba en la clase, recibía se puede decir las indicaciones del tutor, lo que necesitaba, pero no participaba en la clase y por lo que conozco no se prepara conjuntamente la clase.*

ENTREVISTA 10

*En infantil si trabajan por proyectos. **¿Y se coordinan entre las profes para trabajar?** Sí, sobre todo de nivel. Y en primaria por proyectos no se trabaja y si que se tiene, bueno la relación que hay pues sobre todo de nivel o de ciclo que a veces las actividades sí que se plantean a nivel de ciclo. Alguna vez sí que los dos niveles, los dos sextos hacen una actividad o los dos quintos. **¿Pero de manera por ejemplo sistemática, quiero decir casi todas las semanas o así, o algo más puntual?** Sí, puntual. **¿Carnaval...o lo que sea?** Bueno esas actividades son más a nivel de centro.*

*Pero en el día a día, relación...la única relación así más continua son los maestros que realizan apoyos ordinarios que tienen que tener un contacto casi diario con el tutor para... **¿Entre ellos sí hay una hora o un tiempo para ponerse de acuerdo o un poco en el momento?** En exclusivas, las horas de exclusivas y muchas veces en el momento, pues mira hoy quiero que trabajes esto.*

ENTREVISTA 11

*Cuando están dos profes sí me facilita porque sí que hago pues un grupo clase que vamos siguiendo lo mismo y un grupo de cuatro o cinco niños que van un poco más descolgados, el profesor se pone con él y lo que se está haciendo pues se lo explica individualmente que es el rato que hacen más caso porque sino... **¿Y ese profesor que entra a apoyo está sólo para apoyo o también puede intervenir en “dar la clase”, él da clase alguna vez, el profesor que viene de apoyo?** Depende de la personalidad del profesor, no da la clase, la clase la doy yo, pero a veces si es una explicación general para toda la clase y a ese profesor se le ocurre que puede mejorar o aclarar un punto que igual no he dicho, sí que lo hace y a mí me parece bien, pero por lo general suelen entrar e intentan, pues eso, molestar lo menos posible. **¿Y así tipo colaboración con los demás maestros, por ejemplo trabajar en proyectos que trabajéis, no sé, por ciclos algún tema común o a nivel de colegio, de etapa?** Pues nos coordinamos un poco, ahora era el tema del cine, en preparar actividades relacionadas con el cine, decorar las puertas. **¿Y todo el colegio está trabajando el cine?** Sí, pero una actividad que se dice en una coordinación de ciclo, hay que hacer unos juegos o hay que pensar cómo decorar la puerta o hay que tal, entonces todos los profesores pues lo hacemos o esta semana vamos a hacer un taller en la semana cultural de tal, cada profesor tiene que pensar una actividad relacionada con esto y ahí lo hacemos, pero lo que es así a diario no.*

***¿Y eso del cine, por ejemplo, tú preparas algo con los tuyos, el de 3º prepara con los suyos, me refiero al tutor, y después de alguna manera los niños ven lo de otros, por ejemplo los de 3º ven lo de los de 6º, los de 6º ven...?** Sí, el otro día hicimos talleres por ciclos y juntamos los niños de todos los ciclos y los volvimos a mezclar, ¿sabes? De 5º A, de 5º B, de 6º A y de 6º B e hicimos como cuatro grupos distintos,*

grupo 1, grupo 2, grupo 3 y grupo 4 e hicimos varias actividades de las cuales salían algunos materiales como unas carteleras o unos dibujos o unas cosas, luego hicimos una exposición que se expuso por el pasillo y los niños pues podían ver lo que habían hecho en los distintos talleres y luego también vinieron los padres a ver lo que se había hecho en los talleres y también estuvo abierto para las...(familias) **¿Y ha resultado, ha funcionado bien?** Sí, las familias están contentas.

ENTREVISTA 12

Esto se une un poco con lo que he hablado de la acogida, es un centro que tiene un funcionamiento interno excelente, cierto es que yo no tengo más puntos de comparación porque es el único centro en el que he estado, vale, pero sí que es verdad que no soy tonto, vas oyendo cosas de otros profes, de otros compañeros de vivencias anteriores y ves que no en todos los coles se trabaja igual de bien. Se trabaja fantástico, desde el equipo directivo tienen muy claro lo que quieren, lo llevan a cabo y además de una forma democrática sin ser...**autoritarios, lo habláis entre todos...**exacto, ellos toman las decisiones, se habla entre todos, luego la decisión final se busca entre todos un, digamos, que haya coordinación, que haya diálogo y que haya acuerdo y si luego tiene que dar el paso el equipo directivo a tomar una decisión sino hay ese acuerdo, que suele haberlo, normalmente suele haber acuerdo, que haya un claustro tan pequeño y tan...(ayuda).

Cada semana tenemos una reunión. **¿Todas las semanas tenéis una reunión?** Todos los martes siempre nos reunimos, ya puede tocar reunión de bilingüismo o CCP o claustro o ciclos, pero siempre en contacto diario y luego en cuanto a la coordinación a nivel docente nos reunimos en ratos y luego por ejemplo yo soy el profe de arts y C. (profesora) está trabajando en science, está trabajando el ciclo del agua, the water cycle, me lo dice y yo en arts hago algo que tenga que ver con arts pero que esté entroncado con el ciclo del agua, no pasa siempre pero es habitual, el año pasado lo mismo, estaba trabajado otra profesora con 6º todo lo que es el eje cronológico, las etapas de la historia y tal, pues en arts hicimos un eje guapísimo para poner en las paredes del cole, y ahí ha quedado. Ese tipo de coordinación, de coordinación diaria con los tutores, pues mira ha pasado esto, este niño ha pasado esto, siempre da un

pequeño informe verbal, que salta a la vista por lo bueno o por lo malo. Tenemos una agenda, entonces en la agenda también el niño, ya sea a través del tutor o a través del especialista se le escriben cosas, la tutora lo puede ver. **¿También lo ven las familias esa agenda?** Esa agenda es familia... (colegio), es la agenda que ha construido entre comillas, el cole, de una idea que ya vieron, entonces tiene un apartado que es comunicaciones familia, cole o cole, familias, se ve, se pone lo que ha pasado, el alumno, la fecha, la firma y tiene que firmar el padre.

ENTREVISTA 13

Coordinaciones hay, en todos los años que llevo yo, sí que se han tenido en cuenta sobre todo en temas con motivo de alguna celebración, por ejemplo el centenario del descubrimiento de América, el centenario de Isabel la Católica, ya ves que el colegio se llama...(nombre del centro), con motivos de ese tipo o motivos de carnaval, se traza una serie de, entre todos trazamos un proyecto y luego vamos pensando actividades, objetivos, contenidos que se van dando y todo el colegio se implica en ello, vamos eso a lo largo de los años que llevo allí se ha hecho, muy trabajado fue el del centenario de Isabel la Católica, ahí sí todos implicados, hubo actividades de muy distinto tipo, igual que también cuando se cumplieron los 50 años del colegio o los 40 años del colegio, ahí se han organizado a lo largo del curso una serie de actividades en distintos momentos del curso relacionados con ese tema. **Sí, que trabajan todos los alumnos.** Sí, todos los alumnos y todos los profesores implicados.

¿Y algo que sea así más por así decir del día a día, por ejemplo algo al mes o algo de eso, normalmente no? ¿Te refieres a alguna unidad, tema de las que estamos dando? **Sí, que trabajéis varios profes lo mismo...** No, ahí, bueno no sé, las del primer ciclo harán algo de esto o las del segundo ciclo, pero en el colegio yo creo que lo que más frecuente ha sido es esta otra manera que te dicho antes, de ir todos juntos. Y luego no sé, entre profesores todos los años solemos tener un grupo de trabajo, pues a lo mejor, un año fue dedicado a la lectura otro año a la informática, otro año a la pizarra digital, eso existe todos los años. Este año por ejemplo no lo hemos tenido pero ya para el año que viene estamos pensando en elegir uno.

ENTREVISTA 14

Claro pues mira hemos estado, en concreto este año no tenemos formación en centro pero otros años hacemos un jueves sí un jueves no que permanecemos todos, el día que estamos todos en el centro, formación, entonces sacamos un tema entre todos y solicitamos al CFIE o tal formación y si podemos pues viene un ponente dos sesiones o tres y luego ya el coordinador nos lo va organizando para juntarnos y hacer cosas. Este año no hemos hecho nada en el centro pero sí que hemos hecho un proyecto, vamos hemos estado haciendo la evaluación de centro para presentar un plan de mejora y sí que hemos solicitado dos para el curso que viene trabajar en la misma línea de metodologías activas y de trabajo cooperativo, nos queremos formar a primeros de septiembre sobre ello para empezar a trabajarlo porque este año una compañera en 6º si que ha trabajado el trabajo cooperativo con estos niños que están ahora y nos pareció muy interesante y nos queríamos formar y que ser una línea de centro, o sea empezar todo el mundo a trabajar con trabajos cooperativos dentro del aula como metodología. Esa inquietud teníamos todos ahora para empezar a trabajar.

¿Y después, eso era lo que te decía, tú como profe de lengua de 4º, por ejemplo con el profe de 5, el de 6º o de 3º o algo así compartís, en la actualidad compartís algo? Como tal este año no. Vale, pero sí es una idea igual tenéis en el futuro, ¿no? lo que me dices tú. Sí hemos dicho que nos vamos a formar todos para trabajar en esa línea de metodología.

ENTREVISTA 15

Bueno pues cada profe trabaja en su aula, pero sí que es verdad que en ciertas actividades el último, los últimos años se está trabajando de forma coordinada, hemos tenido una actividad que es la jornada intercultural que sea preparado actividades de los once alumnos que tenemos de distintos países que tenemos en el centro y entonces en cada aula se ha trabajado un país pero después todo eso se ha expuesto de forma conjunta en un día todo el centro y se han ido pasando por grupos por los distintos rincones de los países. Después también alguna actividad que hemos hecho como el día de la paz, pues se trabaja por aulas pero después nos juntamos todos para hacerlo de

forma conjunta. Y los profesores por ciclos sí que han venido funcionando bastante bien, aunque no siempre trabajan los mismos aspectos.

ENTREVISTA 16

*Sí en los apoyos, es otro tema, se organiza desde el principio de curso, cuando van los especialistas a las clases, esas horas que tenemos como quién dice de libre disposición, porque del colegio no podemos salir, no salimos nunca, ni a tomar café. (Las horas) de colegio permanecemos en el colegio y si en algún momento tienen que salir siempre se pide permiso en dirección, con el justificante correspondiente. Entonces esas horas que tenemos de inglés o de EF se organizan los apoyos o bien estamos a disposición por si falla, hay algún compañero que falla vamos a hacer sustituciones y si no se establecen los apoyos que es, nosotros los del primer ciclo, apoyamos en el primer ciclo. Necesidades de las clases, se buscan las necesidades y el número de alumnos, necesidades de lengua, necesidades de matemáticas y entonces la hora que quedamos libres vamos a la clase, los niños que ya nos ha dicho el tutor, o bien nos quedamos en la clase o bien les sacamos también, para trabajar la materia que el tutor nos haya dicho, yo por ejemplo voy los viernes a un 1º y al 2º y doy matemáticas, porque es en lo que el tutor necesitaba más ayuda. **Vale, les sacas y das matemáticas, lo que te dice el tutor.** Eso, que necesitan aprender, aprendizaje de lectoescritura, que necesitan matemáticas...lo que ellos nos han dicho. **¿Cuándo está dentro la persona de apoyo, la persona de apoyo siempre está con unos niños en concreto o se dirige también al grupo?** No, no, sólo los niños y generalmente les solemos sacar porque trabajamos sólo con dos, tres, los que trabajemos de forma muy individualizada.*

ENTREVISTA 17

Nosotros, te decía antes, que tenemos un sistema de organización, donde tenemos a parte de los ciclos, las comisiones y esas comisiones son interciclos, es decir, estamos en ellas representado profesorado de todos los ciclos. Por ejemplo la comisión donde yo estoy se ha encargado de organizar el día de la paz, vamos la celebración del día de la paz, entonces es una actividad colectiva que implica desde infantil de 3 años,

y muchas veces tenemos un sistema de organización muy bonito porque, en cada clase se reúnen, te pongo por ejemplo, día del libro, este año nos hemos dedicado como eje, la poesía. Entonces a mi clase han venido alumnos de 3 años, de 4, de 5, de 1º y de 2º y hemos hecho una exposición colectiva de recitado de poemas. Pero lo mismo que a mi clase han venido dos o tres de cada clase en el resto de las aulas exactamente igual. O hacemos sesiones colectivas de lectura una por trimestre o celebramos el día de la paz mediante, combinando actividades de aula individuales de cada profesor con actividades colectivas, es decir, ahí es donde interactuamos de 3 años a 6º de primaria. Lo cual quiere decir que nosotros a lo largo del año no menos de 6, 7 ocasiones las hacemos. **Sí, que juntáis varios niños de diferentes edades.** Puede ser el día de la paz, puede ser el día de la igualdad de género, puede ser el día del libro, es decir, buscamos diferentes motivos para hacer eso. **Me gusta esa actividad.** Nosotros lo llamamos organización a través de comisiones y cada comisión, tenemos tres comisiones que se encarga cada una de preparar a lo largo del año dos o tres actividades, pero que implican...**de 6º hasta infantil.** Eso es.

ENTREVISTA 18

Sí, en tema de lectura por ejemplo hemos estado trabajando durante todo el primer trimestre el teatro, y desde todo el cole se trabajaba el teatro, cada uno en su asignatura como buenamente lo puedes encajar. **Claro no es lo mismo en 6º que en 1º pero todos con el teatro.** Sí, en el segundo trimestre por ejemplo hemos estado trabajando Cervantes y el Quijote en concreto y todos los del cole han trabajado, los de 6º han leído una adaptación del Quijote, los de infantil han trabajado la ropa que llevaban en la época del Quijote, los de 1º y 2º, creo que han sido trabajaron la comida, lo que comían, cómo se cocinaba porque comían eso... Sí, cada uno adaptado un poco a su nivel. Cada uno adaptado un poco a su nivel pero todo el cole el Quijote. **¿Y después eso, como decirlo, tiene un punto final todo, un día por ejemplo os juntáis todos?** Sí, ha habido un día antes de Semana Santa que hemos estado todos en el gimnasio, nos hemos reunido todos en el gimnasio y cada grupo de alumnos pues ha contado a los demás lo que habían trabajado, por ejemplo los de infantil pues eso han pintado un Don Quijote grande y un Sancho grande y los niños han ido pegando las prendas que

*llevaba Don Quijote cuando iba de gala, que si el cuello tal, y Sancho Panza como los días normales y le han ido pegando la ropa y los nombres de cada prenda de ropa. **Me gusta mucho la idea esta, todo el cole.** Y los de 1º, pues eso han salido con unos carteles con la comida, con los ingredientes que tenía cada comida, pues que los viernes comían lentejas porque era religioso Don Quijote y no llevaban carne las lentejas y entonces todos los viernes comían lentejas, pues te contaban así lo que había trabajado cada curso. Era todo relacionado pero no era lo mismo. Y luego al día siguiente, los de infantil ahí ya no participaron hicimos grupos de, iban por un lado niños de 1º, 3º y 5º en grupos y por otro lado 2º, 4º y 6º en grupos también mezclados e hicieron una especie de concurso con preguntas sobre lo que les habían contado el día anterior. Y este trimestre por ejemplo estamos trabajando la poesía, luego a final de curso pues no sé cómo lo...**Sí, pero que trabajáis todos la poesía y después...** Cada uno adaptado a su nivel o adaptado a su, a lo mejor los de infantil con que se aprendan a lo mejor un pareado pues ya les vale. **Sí, sí, cada uno a su nivel, claro. ¿Y después aparte de eso, de algún otro proyecto así más pequeño por niveles, bueno por niveles sólo tenéis una línea no?** Sí solo tenemos una línea. **¿Y entre ciclos o algo así no, o con otros profes?** No, con el profe de 5º la verdad poco, ha sido con lo del Quijote. En matemáticas por ejemplo yo sí que estuve trabajando los pies, los brazos pues las medidas que utilizaban antes claro por integrar un poco eso y lo que estuve redactando y tal, sí le dije que si lo quería, pero vamos...*

VII. Contenidos curriculares

ENTREVISTA 1

En EF sí, en las demás asignaturas no, es bastante más rígido, además estamos hablando de un colegio bilingüe, tiene que estar todo bastante estructurado, porque imagínate, es bilingüe pero hay desdobles, porque hay un curso que no es bilingüe, los que han venido del otro colegio, de las monjas, tiene que haber coordinación, no pueden dar unos una cosa y otros otra, dentro de un mismo curso hay desdobles, en una hora toca science y esa hora los que nos son bilingüe lo dan con otra profesora que está

para eso. ¿Y lo dan en castellano? Sí en castellano. ¿Dan lo mismo unos en inglés y otros en castellano, o sea que hay una coordinación de los profesores para darlo? Si, es que tiene que ser así, porque sino imagínate.

ENTREVISTA 2

Si claro tu sabes que por ejemplo con el tema de los animales los niños te van a preguntar muchas cosas, por lo que sea, porque les atrae y a lo mejor estas trabajando egipcios y a unos les motiva y a otros no, ahí es cuando tienes que cambiar, tienes una duración de proyecto que es equis pero ves que el proyecto aburre tienes que retirarlo enseguida y comenzar otro nuevo, y hay proyectos que te podrían durar todo el año.

Siempre estamos abiertas a cosas nuevas, imagínate un niño en EI que trae un libro y de repente dice que quiero que me lo leas, venga pues le leemos que vamos a hacer, porque ese libro le ha traído y no lo tenias programado porque claro tienes que programar todas las semanas y tienes programado que en esa hora vas a hacer la ficha numero 5, ¿qué hago? Pues si un niño quiere y los demás compañeros también pues quito media hora de la ficha. Esto se hace más en infantil que en primaria, en general no solo en mi cole, sino en casi todas las coles. Se nota mucho el cambio de infantil a primaria.

ENTREVISTA 3

*Por ejemplo con la editorial que tenemos Santillana, yo me baso, en lengua y matemáticas puedo funcionar con ellos excepto algunas cositas, por ejemplo en lenguaje podemos funcionar con ellos. En conocimiento del medio lo usamos pero tiro mucho de ver cosillas por Internet, que es la ventaja que tenemos, que es muy visual en el mismo YouTube puedes encontrar muchas cosas se ver documentales o lo que sea, hay de todo. **Esos contenidos, ¿sigues un poco la programación o por ejemplo si un crio te propone trabajar...?** De momento si lo único que claro hay mucho que dar y sí que hay veces que... **¿Les tienes que decir esto no lo podemos seguir trabajando porque si no, no nos da tiempo o algo así?** Sí para eso uso de apoyo, de refuerzo el*

blog y entonces de repente todas aquellas cosas que les llama la atención lo pongo de contenido para que entren ahí y el que esté interesado, o varios, lo ven, lo trabajan porque hay mogollón de actividades que se pueden hacer a través de Internet, hay mucho creado entonces lo puedes trabajar en casa o puedes dejárselo en clase. **Los que se interesan en ellos tienen así, una manera de buscarlo a través del blog.**

Directamente ellos no lo van a buscar en Google, les dices búscalo, si se lo das puesto en un solo clic, ahí ya sí y lo leen.

ENTREVISTA 4

En scince y plástica no tienen libro. **¿En lengua y mate?** En lengua, mate sí y en inglés también. **¿Si surgen temas a los alumnos los trabajáis?** Sí, yo en este colegio hago lo que me da la gana; mate no doy. En lengua tengo unos mínimos que cumplir de ortografía, gramática... lo puedo hacer como quiera, a través de taller de escritura, cada tema es un tipo de escritura y a partir de ahí si doy gramática doy gramática, ortografía... **¿Y decías que si un crío quiere saber algo más sobre un tema...?** Y así suele ser y en scince más todavía porque da más para el conocimiento y se nos va de las manos. Hicimos un tema de las materia con los de 4º y de hablar de solido, líquido y gaseoso y cuatro cosas más y me acabaron diciendo que uno había oído que había antimateria, que qué era eso y estuvimos poniendo vídeos a otro nivel.

ENTREVISTA 5

Es cerrado (los contenidos) hay proyectos de la gente más joven que abre más la manga como digo yo, pero al final la mayoría... bueno en inglés hay varias cursos que no tienen libros de texto, en infantil ni en 1ª y 2º, por lo tanto elaboran el material no es tanto abierto al alumnado, siguen un poco la guía de la demanda que tu captas pero es una proyección del profesorado. **¿Con libros no pero son proyectos cerrados?** Sí, son proyectos cerrados. Los libros evidentemente mucha gente siguen los libros, no nos vamos a engañar, ¡Cómo nos atan los libros!

ENTREVISTA 6

Aunque hay casos puntuales donde no se está siguiendo al pie juntillas el libro de texto todavía en el colegio es el libro de texto el que marca un poquitín... **¿Es el libro de texto y algunos profes hacen un poco más “manga ancha” y trabajan otros contenidos?** En inglés tienen el libro de texto pero se trabaja temas mucho más generales, por ejemplo en conocimiento del medio como está cambiando y está evolucionando, con los niños algunos que han llegado fuera y no pueden seguir el bilingüe pues nos juntamos un poco todos los que actuamos en esa clase y no seguimos tanto el libro de texto decimos vamos a dar ahora el universo, tanto los que están en bilingüe, como los que no están en bilingüe, como el grupo que tiene dificultades vamos todos con el mismo tema. **¿Y tú en compensatoria sigues el libro de texto digamos base del niño?** Hay algunas cosas que si cuando la dificultad es pequeña, para que no pierda el ritmo les saco con su libro y la profesora me va diciendo pues vamos a hacer esto, esto refuérzale los verbos, pero en otros casos es imposible si es un caso de idioma no, porque lo fundamental es que aprendan el idioma. **¿Trabajas contenidos tuyos, que vas buscando, propios?** La verdad que hay mucho material. La verdad funciona muy bien el CREI de Valladolid cada semana nos manda un montón de enlaces y mensualmente una revista, llevan años trabajando. Aparte antes de la crisis había en Palencia un centro base digamos con todas las cosas que había de compensatoria, libros y demás, se fue juntando un poquitín, métodos... en Carrechiquilla. Está abierto a nosotros pero no hay allí alguien de continuo. Antes sí que funcionaba había dos personas allí te ponías hablar con ellos, venía un niño chino pues te daban el material. **¿Y por qué se acabó, la crisis, hace mucho?** Hace que se acabó tres años.

ENTREVISTA 7

Es muy complicado, el tema es muy complicado porque tienes una serie de condicionantes externo, por ejemplo ahora perdemos una semana en el CRIE, ahora vamos a ir al Brezo de excursión perdemos otra semana, te dirá la directora el colegio: ¿y tu cuando piensas dar el temario? Yo he llegado a la conclusión que en educación a nivel curricular a nivel de conocimientos cometemos muchísimos errores y no somos

conscientes de ellos, es decir, yo cuando veo a los profesores de 2º explicándoles las articulaciones, porque es curricular y hay que aprender las articulaciones y a los profesores bilingües aprendiendo las articulaciones en 3º y tú les coges en 5º no saben absolutamente nada, algo falla. Cuando un niño empieza a entender que es un verbo en 3º, el sujeto y el predicado en 4º, los complementos en 5º, llega secundaria, bachillerato y está haciendo absolutamente lo mismo y es incapaz de entender lo que es un objeto directo algo está fallando.

Utilizamos el libro, lógicamente, ¿por qué? Porque el niño necesita un referente, entendemos que el niño necesita un referente, eso no significa que el niño lo compre, si yo tengo 15 niños en el aula y tengo 15 libros, me da igual que haya sido del año anterior o que los han donado familias para que tengan un recurso en el centro, el niño no compra el libro, porque tenemos recursos económicos en las familias muy limitados y entonces tienen libro, en todo momento tienen un referente donde ver o siguen el guión. En las aulas por ejemplo de la sección bilingüe no tienen libro se elaboran las unidades didácticas, pero tenemos nuestras dudas que eso les permita a los niños tener un hilo conductor. El niño necesita un hilo conductor para saber por dónde anda sino es muy complicado. Yo concretamente en el aula de conocimiento del medio utilizo solamente el libro como hilo conductor para que el niño tenga un referente y a partir de ahí ampliamos, trabajamos mucho la experimentación, por ejemplo si estamos estudiando biología, o estamos estudiando el cuerpo humano o las funciones vitales pues lógicamente si estamos estudiando el aparato digestivo o estamos estudiando cualquier elemento, vamos al laboratorio o me busco un señor y abrimos un conejo y vemos... o cuando estamos con el tema de la energía buscamos recursos, el año pasado por ejemplo os pedimos los imanes al CRIE, vamos al instituto, que el instituto tienen más materiales de este tipo de investigación y funcionamos; si estamos trabajando la historia funcionamos a través de una línea del tiempo, o hacemos flechas o buscamos piedras para cortar, si estamos viendo la prehistoria. Necesita mucho trabajo pero es la única forma, yo la experiencia que tengo en estos 4 o 5 años que llevo dando conocimiento del medio los alumnos que realmente se implican y tienen intención en secundaria siguen manteniendo muy buenas notas, ¿porque? Porque han aprendido los conocimientos de forma vivida y sobre todo relacionada. Anclan los conocimientos a determinadas cosas no es una cosa que aprenden de memoria.

ENTREVISTA 8

Puedes abrir la manga pero te tienes que ceñir bastante a la ley, entonces ahora en 6º tienes que ver, tienes que ver...pero sí que se les manda trabajos de investigación, algo que te pueda quedar que no se trabaja se lo mandas ampliar a ellos, luego se pone en común o hacen trabajos.

ENTREVISTA 9

*Yo lo tengo muy abierto, yo estoy totalmente abierto a ideas...yo le doy importancia a la preparación de espectáculos y en función de lo que vaya surgiendo las ideas, por un lado de los profesores, luego incluso una vez que está definido el tema, ideas que me puedan surgir, sugerir los alumnos. **¿Y esto para prepara el área? La EF, sí. Si un día un niño te dice por ejemplo, está el mundial de bádminton pues nos gustaría aprender más de bádminton, ¿tú estás abierto o podéis trabajar por ahí?** Sí totalmente, por ejemplo ahora en el tercer ciclo y ahora al final de curso suelo trabajar más deportes de equipo, tanto el primer ciclo de la ESO, como el tercer ciclo y siempre son de un poco que intereses tienen y bueno como hay diferentes propuestas, pero siempre hay alguna idea. **¿Igual en EF lo facilita el no tener un libro...?** Sí, totalmente.*

ENTREVISTA 10

*Por ejemplo en mi área sigo el libro de texto, porque bueno es el material que tenemos pero no a rajatabla vamos, hay cosas que no me gustan y no... y hay otras cosas que las pongo yo sin que estén. **Vale y dependiendo de los niños pues que te digan, yo que sé, me gustaría estudiar esto...algo que te digan los niños...** En música la verdad es que ellos a lo mejor pues si conocemos un instrumento nuevo ellos siempre, hay pues esto no sé qué o esto no sé cuál y si yo tengo posibilidades de llevarles el instrumento pues se lo llevo, entonces sí que hay un poco es...a demanda.*

ENTREVISTA 11

Pues sí, en principio los niños les digo que de qué cosas quieren aprender y no suelen, no me dicen nada, sabes alguno me dice que quiere ser mecánico entonces le he dado libros de coches, porque a mí también me gusta eso personalmente, y tengo libros de coches en casa y les doy manual de taller al niño que me lo ha pedido, otro dice que le gusta los animales pues yo busco libros de animales y le doy, ¿sabes? Pero a nivel de explicar algo que les haya interesado a ellos en clase, así para todos no. **Tú dices que de manera individual, si a uno le gusta la mecánica, tú encuentras los contenidos o incluso le puedes explicar cosas pero a él no al resto de la clase.** A nivel personal, le digo mira tengo un manual de taller del Opel Kadet, ¿te interesa? Pues sí, lo lleva para casa, no sé qué mirará allí...o me dice me gustaría mucho una revista de Audi, pues si voy por algún concesionario digo oye...vamos que son cosas que he hecho este año. **¿Y si por ejemplo te planteasen algo de...nos gustaría profundizar en, no sé, marcas de coche...si te lo proponen...no te cierras al libro de texto, que pues abrirte a otros contenidos?** Sí estaría dispuesto, yo algún día (pregunto) de qué cosas queréis aprender, o algún niño le digo: ¿tú quieres aprender de alguna cosa? Pero así de manera general a en la clase no. **¿No ha surgido?** No ha surgido, o si ha surgido no he sabido darme cuenta, sino si vamos siguiendo el libro y si se me ocurre algo así pues lo intento añadir, por ejemplo a mí me interesa la alimentación y eso, y les intento mandar así, más o menos, cada dos o tres semanas intento mandar un trabajo sobre algo para que aprendan a hacer trabajos y para investiguen en su casa un poco, que les mando hacer una portada y una hoja, que tampoco es una cosa... y algunos niños que ponen interés pues yo elijo un tema un poco relacionado con lo que estamos o un tema que me interese a mí, por ejemplo alimentación o el estudio y les pongo un título y tienen que hacer el trabajo y algunos se esfuerzan y yo creo que les puede servir para algo eso y eso no está relacionado con el libro de texto.

ENTREVISTA 12

Yo en este caso sólo puedo hablar de lo mío, porque de los otros profes no tengo una respuesta en profundidad. En mi caso me he adaptado, lo primero he adaptado mi programación digamos de oposición al contexto en el que yo estoy, pues es un colegio

que tiene por ejemplo fuera hay 4 o 5 meses que no puedes salir por el frío, por la nieve, por el agua, demás, el gimnasio dentro es pequeño entonces se adapta un poco a las características del entorno. ¿Qué más te puedo contar? Por supuesto no uso libro, en EF no tenemos libro de texto, ni se pretende, entonces yo tengo una estructura, lo que sí que suelo hacer con los más mayores en general les voy contando lo que hacemos y por qué lo hacemos y por qué se engancha con lo anterior y con lo siguiente, es decir ellos no van a clase a ciegas, ellos ya saben porque yo ya les he contado en los primeros días de cada unidad didáctica lo que vamos a hacer un poco en general siempre que es variable, que si hay una excursión, por ejemplo, ahora están con las indiacas, los de 6º saben que hemos hecho indiacas pero ellos no han estado y no ha pasado nada, pasamos a lo siguiente. Ya ellos tienen una secuencia temporal ya en la cabeza de lo que va (a pasar). Tengo una pizarra en el gimnasio, les hago unos esquemas y digamos para que ellos no piensen que va hoy llegamos al gimnasio... ¿A ver que toca? Exacto.

¿Y si ellos te sugieren un tema por ejemplo sea el mundial de, yo que sé, de bádminton y sale en las noticias y todo eso y quieren trabajar eso, tú puedes desviar la programación, la unidad hacia ese tema si te lo sugieren o no, o lo cierras más? Es cierto que no me ha pasado, también te lo digo, pero sí que es verdad que yo procuro al principio del trimestre trabajar, digamos ceñirme mucho y dejar un espacio al final o este tipo de cuestiones o recuperaciones de alumnos que han faltado por lo que sea, digamos más abierto. Sí, que hay un tiempo previsto por si acaso eso, sugieren un tema o para la recuperación... Por ejemplo ahora me surge que los tutores tienen dificultades para llevar a cabo la danza final del festival y me piden por favor...pues ese periodo que yo he reservado en junio por si acaso, va destinado ahora al baile del fin de curso, claro siempre si es parte de la asignatura.

ENTREVISTA 13

Pues bueno yo creo que ahí todos nos ajustamos al programa que viene ya establecido y luego hay un libro de texto, lo compran y de alguna manera lo tienes que utilizarlo, entonces ya estás un poco condicionado, pero bueno luego eso te da un poco de margen de maniobra para elegir temas o quitar y así establecido en un programa

que los alumnos participen en la elección de determinados contenidos o no, pues que yo sepa, vamos yo creo que no, ahora eso no quiere decir que algún compañero lo determine al principio. Esto no quita para que cuando tú das un tema pues viendo el interés que ellos tienen o como respiran, pues quites determinados contenidos o lo limites y amplíes más por aquello por donde van sus preferencias.

ENTREVISTA 14

Pues mira trabajamos los contenidos curriculares que son prescriptivos y luego lo que sí que hacemos es seguir el calendario escolar como tal con todas las festividades, ¿sabes? Que a lo largo de cada trimestre tenemos una serie de actividades que son también obligatorias, por ejemplo, el día de Castilla y León, el día de la comunidad, todas estas cosas, pues ahí sí que intentamos todos trabajarlo y hacer algo, o bien a nivel de centro o bien a nivel de ciclo y elaborar una mini actividad o un proyecto para luego exponer por los pasillos. Eso sí que lo hacemos y este año hemos hecho todos los de primaria una jornada intercultural de un día entero de puertas abiertas para que entren padres y hemos trabajado la interculturalidad porque nos hemos dado cuenta que hemos tenido ya mucho alumno extranjero y entonces hemos celebrado una jornada intercultural en la que hemos trabajado las diez nacionalidades que tenemos en el centro, entonces cada curso se ha centrado en uno, incluso algunos han trabajado dos y pues era todo, desde sacar información del país, la bandera, todo. Además han venido las familias nos han traído platos típicos, las marroquíes nos han traído genas y nos han pintado las manos. Luego con todos los productos gastronómicos hemos realizado una actividad en la que todos hemos comido, niños y padres, ha sido un éxito. **¿Y ha sido este año? Si. ¡Hay que bonito eso!** Un éxito, ha estado muy, muy bien. Bueno y si ha habido algo típico del pueblo pues también lo hemos celebrado, por ejemplo algo de Pedro Berruguete o así. **Sí que sobre todo en las actividades, lo que dices tú de calendario, los alumnos pueden opinar o profundizar más sobre ese tema o cosas así, ¿verdad? Si.**

ENTREVISTA 15

*Yo creo que el currículum es abierto, se suele trabajar... sí que es verdad que la guía de trabajo que se toma para a lo largo del curso trabajar el currículum es el libro pero cuando hay alguna fecha, acontecimiento o dato que se quiera buscar se utiliza bien, los portátiles en este caso o la pizarra digital. **O sea que si los alumnos dicen algo, se interesan mucho por ese tema hay, vamos que sí se les puede hacer caso. Sí, si se da siempre la opción que puedan... participar. Participar, aportar y buscando, ampliando los contenidos que se dan en el libro.***

ENTREVISTA 16

*Depende un poco de cada tutor, la base son los textos. **¿Los libros de texto?** Los libros de texto son un poco la base y yo creo que es necesaria, porque además en estos cursos pequeños la lectoescritura es de donde tienen que partir, entonces hay un seguimiento y una sistematización y es necesaria ¿eh? Y luego después se trabaja fuera de los textos, porque si no los textos delimitan mucho y entonces yo sí, lo que tú me comentabas, dependiendo a veces del momento, de la estación, de las necesidades, de la motivación y de lo que surge. **Sí, que igual cae una nevada, pues queréis hablar de la nieve, o no sé, de la estación de esquí.** Sí, y si ellos no me lo sugieren, lo sugiero yo, yo tengo mis métodos para... hombre ha nevado, os voy a enseñar una canción que sea de la nieve, vamos a ver los animales que pasa cuando nieva ¿sabes? **Sí, no aislarse del momento que pasa, ni de las situaciones.** Además eso les motiva mucho y de esa forma trabajamos cuando hay excursiones, un antes, un después, cuando hay excursiones, cuando hay salidas, si hay algún teatro, cualquier tema que surge yo desde luego personalmente aprovecho, aprovecho mucho para y sí tenemos un cuaderno de pauta, que se empieza, pauta ancha, y yo le doy mucha importancia a ese cuaderno porque es donde yo veo que los niños trabajan de forma autónoma y donde yo veo los que se sueltan, porque los textos son a veces un poco rellenar, rellenar, rellenar, vienen ya los espacios ahí, todo, todo organizado. **Sí, que da poco pie a la imaginación.** Y entonces en ese cuaderno, yo trabajo mucho aparte.*

ENTREVISTA 17

*Yo te digo en mi caso como yo actúo. Yo de los cinco días de la semana, hay cuatro donde, tomando como referente el libro de texto, que por cierto el libro es digital. **¿Le trabajáis siempre digitalmente, no tienen libro en papel ellos, los niños?** Yo tengo 10 o 12 libros en formato papel para aquel que se sienta más cómodo leyendo en (papel). Hemos dicho que cada alumno tiene un mini portátil y dentro del mini portátil tienen los libros digitales, ¿de acuerdo? Pero luego tengo unos 12 ejemplares de cada porque siempre hay alguno que dice: ¿puedo cogerme un libro en formato papel que...? Pues vale. Entonces yo de lunes a jueves, en este caso no te voy a hablar de cómo se trabaja en el centro porque ahí, nunca mejor dicho cada maestrillo tiene su...librillo. Yo de lunes a viernes (jueves) trabajo teniendo como base fundamental los libros de texto y los viernes yo les suelo titular: “trabajamos diferente”. Yo ahí les propongo, les hago propuestas, que tienen que ver con el currículum, que tiene que ver sobre todo con el desarrollo de las competencias pero además están basadas, ahí sí que en trabajo en equipo, obligatoriamente yo les rompo la dinámica de organización de la clase y les organizo de 4 en 4, y además ellos siempre me tienen que entregar la tarea del que acaba el último. Pero ahí normalmente sí que trabajamos en base a proyectos de trabajo o a actividades donde se trabaja las competencias.*

ENTREVISTA 18

*El libro. **Y ahí es un poco cerrado y no salís.** Hombre pues siempre hay cosas que puedes ampliar, siempre hay cosas que pues que si les resultan súper difíciles pues puedes recortar, puedes, igual que amplias si hay algo que les gusta, les motiva, que tú crees que es fácil para ellos pues les amplias y hay veces que les tienes que quitar un poco...que no llegan o que no les gusta y dices pues mira esto... claro, se lo dejas en lo mínimo, mínimo. **Antes decías que con los críos que no tenían bilingüe esos sí ampliabas un poco...** Sí claro.*

VIII. Resolución de conflictos

ENTREVISTA 1

Normalmente cuando hay un conflicto lo primero es la tutoría y después ya se lleva a jefatura de estudios, y en su caso se lleva al comité de disciplina...es que no sé cómo se llama ahora... (Comisión de convivencia). Entran profesores y padres. **¿Puede haber sanciones?** Ahí las sanciones están tipificadas en el RRI. **¿Y si son así problemas más leve digamos?** Si son más leves está también todo tipificado en el RRI, si son más leves se le quita de una actividad de forma puntual, no tiene que pasar por el comité de convivencia. Están todas tipificadas en el RRI, pues hay una excursión pues no vas a esa excursión, en el recreo tienes que hacer no se qué. **¿Cada incumplimiento de la norma tiene unas consecuencias bastante... (definidas)?** El RRI, para que está, entre otras cosas para tipificar las faltas, dentro de la gravedad, las faltas se tipifican y luego se pone la sanción al lado.

ENTREVISTA 2

Tenemos en clase una oreja y una boca puestas en un sitio en todas las clases en todas las aulas. **¿En primaria también?** En primaria también. Es una cosa que se planteo el año pasado cuando había conflictos., por ejemplo si tú te pegas conmigo lo que haces te sientas ahí y lo que haces es que uno habla y el otro escucha, el otro vuelve a hablar y el otro escucha, es una forma de solucionar los problemas, ¿qué pasa? Que al principio se hace, yo te digo en mi caso, yo antes siempre lo hacía pero luego un momento que ya no... lo que hago siempre les escucho para ver lo que ha pasado, si es muy claro que uno le ha pegado pues si va al rincón de pensar pero si han sido las dos partes pues intento poner los dos a pensar. En el cole tienen los castigos, si el tutor tiene que quitar 15 minutos del recreo se le quitan o lo que sea, en el recreo hay una patrulla con unos chalecos una carpeta y anotan todas las incidencias que ocurran en el patio.

¿Cada profesor resuelve los conflictos un poco a su manera? En primaria tienen establecidas unas normas, si pegas tienes esto si... ¿en tu clase? En infantil le mandas a pensar y a los 3 minutos vas, porque no puede ser más y le preguntas que has pensado, que me tengo que portar bien. El castigo es ir a la silla de pensar que lo llevan muy mal.

ENTREVISTA 3

*El año pasado y éste yo quise poner un encargado de los conflictos cada semana era uno, si ocurría algo esa persona hacia de mediador de ellos, estando el profesor delante. El año pasado yo puse que cada uno era una cosa, uno bajaba persianas, otro borraba el encerado, otro era el encargado de las entradas y las salidas, otro... pero este año lo he centrado todo en el mismo el que es esa semana ya es todo, es mediador, es todo, entonces si ocurre algo esa persona opina igual que yo. **¿Cada semana va rotando?** Sí cada semana es uno. **¿Funciona bien?** Funciona bien excepto cuando en el conflicto está esa persona, está el mediador.*

***¿Esto lo hacen los demás profesores o cada profesor o hace, digamos como buenamente pueda?** Muchas veces de mediador es el mismo profesor. El año pasado había una chica que era la mesa de conflictos o algo así, entonces de repente había un conflicto se reunía toda la clase, se sentaban y hablaban sobre el conflicto. Al final lo haces, aunque estés de mediador tú, paras la clase y haces una tutoría. En el momento que sucede te paras, te sientas puedes estar en disposición de clase o yo en mi clase como somos pocos tenemos la mesas en U o separada, depende del comportamiento y tengo una mesa grande, que puede ser para plástica e intentas que ese momento se pongan en círculo, la visión de cara a cara es de otra manera.*

ENTREVISTA 4

Tengo una clase complicadilla. Los conflictos lo primero intentamos que sea instantáneo según haya conflicto resolverlo sino no funciona, al día siguiente no funciona. Teníamos un guion de cómo resolver un conflicto pero lo hemos dejado un

poco de lado y estaba muy bien, cómo ha empezado, porqué has sentido tú que ha empezado, una serie de preguntas que llevaban a la resolución de conflictos. Lo hemos dejado un poco de lado porque ocupaba mucho tiempo. Este año estamos mejor, nos conocemos todos un poco más. Pero bueno yo quiero recuperarlo, como hacer un rincón de conflictos. **¿Entre ellos lo resuelven o de alguna manera, o a jefatura de estudios, a los profesores, o lo resuelven entre ellos?** No, tengo que estar yo, se llevan bastante mal a veces y son conflictivos.

ENTREVISTA 5

*El proceso que peleamos siempre es que primero ellos mismos tienen que (saber que) existe el conflicto. El conflicto primero lo intentan arreglar primero entre ellos. Tenemos unos alumnos mediadores, agentes de mediación que trabajan sólo en los recreos y nos están funcionando muy bien. 4º, 5º, 6º, cinco alumnos de cada grupo se les da una sesión de media hora todas las semanas para formarles en la mediación y ellos median en los recreos. **¿Van cambiando los niños, cada mes, cada trimestre?** Siempre son los mismos, se eligen 4 o 5, se contacta con las familias, nos firman una autorización, se van formando, se va renovando siempre 4º, porque si les coges en 4º después en 5º, 6º siguen trabajando. El proceso que seguimos con los conflictos a veces nos cuesta entenderlos a los adultos, ellos lo han solucionado, ellos se lo tienen que comunicar al profesor que está con ellos. Lo que suelen hacer los chavales viene a quejarse a mi (directora) o los profesores se quitan el marrón diciendo vas a dirección. Nosotros queremos que se resuelva que no es fácil que ellos lo intenten, que vean los pros, los contras, que se razone con el profesor que está allí. Tenemos un libro de registros en cada aula, las incidencias, como se han solucionado, se ven si hay conductas muy repetitivas llámanos a la familia, el tutor es el encargado primero de notificar y después si es reincidente hablamos nosotros, equipo directivo con la familia.*

Normalmente buscamos ayuda de tipo educativo, aunque a veces los recursos se nos acaban, que ellos busquen su propia sanción, a ver qué podemos hacer para remediarlo esto, no es fácil andamos con la convivencia para allá y para acá.

A veces nos falta trabajar otras cosas en los centros no ya como centros, que sí, pero sino en las tutorías, mas implicación se necesita más tutorías parece que perdemos el tiempo. Este año tenemos un curso que se nos está escapando, el otro año teníamos una tutora que era una máquina a nivel social y entonces les controló, se les ganó...y este año se nos están... y es una chica maja, que trabaja... hemos hecho un sociodrama a ver lo que está pasando ahí, haremos una modificación de conducta con un niño de 3º, a ver si nos funciona, son pequeños, son conflictos que se enquistan.

Sobre todo que ellos sean conscientes, valoren eses tipo de trabajo que hay que hacer entre ellos Los conocimientos los tenemos todos, a través de Internet... ¿Entonces que estamos formando? Vamos a formar primero personas, los contenidos tiene que ser un niño con muchísimas dificultades para que no llegue a los contenidos de primaria en toda la etapa, un niño llega más tarde o temprano a ellos.

ENTREVISTA 6

*En el colegio, soy yo el encargado, llevamos una escuela de mediación hemos empezado ya hace cuatro años y sobre todo actúa en los recreos, pero también pueden actuar en el aula, en excursiones. Tuvimos a los maestros que eran los mejores, los del Marqués de Santillana que llevaban un montón de tiempo ya trabajando. A través de la escuela de mediación los niños están muy contentos de hacerlo porque son ellos mismos los que resuelven los conflictos pequeños, conflictos grandes no. Empiezan en 4º,5º y 6º, se distribuyen todos los días, son ellos mismos los encargados, con un papelito, con su peto verde. **¿Sobre todo actúan en el recreo, pero pueden actuar en el aula? Pueden actuar en el aula, pero fundamentalmente en el recreo y las salidas. ¿En 4º,5º y 6º son los mismos, por ejemplo el 4º cuando pasa a 5º y cuando pasa a 6º sigue siendo mediador?** Sí, hay 4 en 4º, 5 en 5º y 6 en 6º y van poco a poco enseñando a los más pequeños de 4º, por eso son menos. **¿Entre ellos también hay reuniones?** Semanalmente tenemos media hora y nos viene muy bien y a ellos les gusta también el conflicto le vamos pasando a una tabla Excel y después la tabla Excel se la pasamos a los de convivencia. Ellos pueden sancionar incluso. **¿En qué momento intentan resolver el conflicto, por ejemplo se produce un conflicto en el recreo, cuando es el momento de resolverle?** En el acto, los niños están acostumbrados cuando hay un*

conflicto a decir: ¡mediador, mediador! Salen con su peto verde porque se distinguen así, con una identificación que pone mediador y una libretita para apuntar los conflictos, es en el acto y eso de llevar ahí la libreta para muchos conflictos, cuando se aproxima el mediador ya se separan.

ENTREVISTA 7

Normalmente el estar metidos los alumnos en estas dinámicas que hablamos interciclos, internivel ha modificado en los últimos ocho, diez años la situación de convivencia del centro. Yo podría decir en mi colegio no tenemos problemas de convivencia y sería verdad y sería mentira, ¿por qué? Porque un problema de convivencia funciona perfectamente bien, pero mañana viene un niño que tiene un problema de temperamento determinado y da una patada a otro niño y se crea un conflicto y entonces sí hay conflictos, claro que hay conflictos porque uno tiene conflictos cuando se mira al espejo, si tenemos 200 alumnos lógicamente tiene que haber conflictos. Lo que pasa es que son conflictos de baja escala que se solucionan normalmente a través del diálogo, normalmente no se utilizan sanciones, no se utilizan amenazas, se utiliza de forma dialogada, entender lo que ha ocurrido y normalmente en el 99% de los casos se solucionan, si no se soluciona ahí se soluciona interviniendo con las familias, sentándose y si no tienes...y por ejemplo es un problema de temperamento, de personalidad, que no controlas lógicamente siempre recurrimos al apoyo del equipo, para que a través del equipo asesore, intervenga directamente con la familia que no se transmita la respuesta fácil de determinadas situaciones familiares, es que tenéis manía a mi hijo...tratan de que vean que es un tema profesional, hay que dar la sensación, a veces nos cuesta a los maestros transmitir que somos profesionales y yo creo que es fundamental que nos creamos nosotros mismos que somos profesionales de lo que hacemos, igual que un médico toma una decisión y nadie la cuestiona en principio, de que lo que tú tienes es apendicitis y van te abren y es apendicitis efectivamente cuando tú dices que un niño tiene un problema de tal, no es un invento del maestro, es decir, yo creo que eso es importante transmitirlo y solucionarlo lógicamente todo a través del diálogo y el niño asuma un poco realmente y sobre todo darle vías de escape, no vocearle porque eso sólo sirve para desahogo del profesor. Yo creo que es importante

que al niño le demos mecanismos de salir de esa situación que le afecta a la convivencia.

ENTREVISTA 8

Tenemos la norma que os han dicho antes: “no hagas a los demás, lo que no quiero que me hagan a mí” y me funciona muy bien pues por la empatía, porque muchas veces el chaval no es consciente de lo que está haciendo hasta que no se pone en la piel del que...bueno yo he tenido bastantes conflictos en clase, a ver, el grupo es...trabajándolo de esa manera, intentando que se pongan en el lugar de los demás viendo si a ellos les gustaría, si no les gustaría.

¿Un conflicto lo trabajas a nivel de toda la clase o te pones en un lado con los que han tenido el problema, estás tú delante? Se procura, yo por ejemplo el año pasado que tenía la famosa ciudadanía, cuando entraba del recreo de una a una y media, siempre tenía que trabajar alguna cosilla que había pasado en el recreo, o porque discuten con niños de otro curso, entonces casi siempre todo el grupo. Ahora si es un caso puntual, pues te coges al chavalito, con los que estén implicado y lo hablas entre ellos.

ENTREVISTA 9

Depende también el tipo de conflicto, a veces de manera individual otras...depende del conflicto a los que atañe.

¿Todo el centro tiene una misma línea de resolución de conflictos o cada uno lo resuelve como buenamente pueda? Más a nivel disciplinario, sí que hay una línea pero luego a nivel procedimental o metodológico yo creo que cada tutor o cada profesor lo resuelve de una manera como cree mejor. A nivel disciplinario o son las cosas más graves o sí que hay un protocolo pero en la resolución cada profesor... yo como especialista, no siempre pero a veces, siempre vas un poco si en colaboración con el tutor, vas comentando cómo va determinado chaval.

ENTREVISTA 10

*Bueno a ver, los conflictos se suelen resolver con el profe en el que está en ese momento, pero sí que tenemos por ejemplo en el reglamento de régimen interno pues cómo están tipificadas cada falta y además estamos reelaborando el documento y luego digamos como la sanción que tiene, tenemos un coordinador de convivencia que normalmente los conflictos un poco más graves se derivan, vamos se le comunica a él y hay también una comisión de convivencia y si son conflictos que se resuelven in situ pues a través del diálogo... **que me imagino que serán la mayoría, ¿verdad?** Sí, sí y esos conflictos con el profe en el que esté en ese momento, siempre se les comunica al tutor para que tenga constancia de ello.*

ENTREVISTA 11

Yo intento, sobre todo los conflictos que son entre alumno y profesor, intento escuchar al niño lo que dice, lo intento hacer así, alguna vez había oído hablar de la escucha activa y no solucionarlo yo de golpe que muchas veces es lo que sale, pero luego intento con ese niño igual si veo que no escuchaba en ese momento lo que me estaba diciendo intento luego lo mejor que puedo y lo mejor que sé pues muchas veces igual cuando acabo de hablar con él digo, si parece que hable yo solo, pero intento luego un rato individualmente escuchar, oye parece que en matemáticas estabas nervioso y te dice ¡ah! Pues si estaba muy nervioso porque no se qué o porque no sé cuál o qué tal por casa y te dice es que mi madre se ha puesto mala y te cuenta un poco más de información que te hace un poco entender el comportamiento que tiene y un poco hablas con él pues hay que intentar portarse bien y dice si lo voy a intentar más y tal, que luego al día siguiente...

***¿Y cuándo es un problema entre dos niños?** Intento también enfrentarles uno a otro, venga vamos, si es una bobada les digo salir vosotros dos a fuera y lo solucionáis y entráis y más o menos lo hablan y luego salgo yo y si es un conflicto más gordo salgo yo y ya intento guiar un poco la conversación y digo bueno nos vamos a quedar con una consecuencia muy mala, nos quedamos los dos sin recreo si esto no se resuelve, ¿cómo lo podemos solucionar? Dice pues le pido perdón, y el otro dice pues también,*

venga pues pidiros perdón y ya más o menos queda solucionado un poco coaccionados por la consecuencia, si no pides perdón... (te vas a quedar sin recreo) y luego a veces digo eso, y cómo crees que se ha sentido él, tal y tú como crees que se ha sentido él, tal, y más o menos así se solucionas.

Antes no te seguía, cuando me dices que sales, ¿te refieres cuando surge un conflicto en clase y sales, te refieres al pasillo? Sí ¿Y le sacas un poco al pasillo entre ellos y si es un poco más gordo, como dices tú, sales para intentar solucionarlo con ellos? Sí.

¿Y a nivel de colegio hay una línea para la resolución de conflictos o algo así o cada tutor lo resuelve como le parece a él? Pues en principio cada tutor lo resuelve como le parece a él, a no ser que sean cosas graves que hablas con los directores o con convivencia normalmente yo digo que si es por ejemplo, a mí se me ha dado algún caso, a veces o en otras clases de un niño que da muchos problemas, por sus problemas en casa o tal o que está muy desmotivado, no has conseguido engancharle y se dedica siempre a interrumpir y a dar guerra entonces, pues dices oye pues baja con la directora o baja a hablarlo tal, eso funciona al principio luego cuando el chaval sigue dando problemas, ¿sabes? Ya te quedas un poco desamparado porque dices oye no vas a bajarle aquí todos los días, ni le vas a tener todo el día fuera. Intentas resolverlo de otra manera y al final lo resuelves tú sólo a no ser que sea una pelea o algo gordo que ya actúan desde convivencia sino más o menos el tutor tiene toda la responsabilidad y tiene que esforzarse por tratar de resolver él lo mejor que pueda.

ENTREVISTA 12

Tenemos un régimen, un código de régimen interno que es el que rige digamos el funcionamiento del centro. Después se busca mucho la lógica, lo que entendemos por lógico, ¿qué pasa? Que como hay un profesorado muy estable, 10, 12 profesores siempre son los mismos, que llevan siendo los mismos bastante tiempo y van cambiando un par de ellos o tres, entonces, en esta acogida que te digo que no es una acogida superficial pero sí que, hablas mucho con la gente, al principio de curso sí que las primeras reuniones se ponen en común las cosas que se van a hacer al principio, de

participación inicial, de normativas, de que los niños sepan las normas y sus consecuencias, esto por ejemplo este año con unos carteles, cada clase ha elegido unas normas de forma democrática y las consecuencias, entonces siempre se busca esa unificación.

Después ya en mi área de EF, por fortuna o por desgracia, es una asignatura que da mucho pie al contacto entre las personas, las filas, los juegos, la intensidad, algunos niños están muy emocionados, entonces sí que da pie a conflictos, yo lo considero como parte de la asignatura. Siempre se resuelven con el diálogo, siempre. Primero, a nivel, digamos, individual o las dos o tres personas que han tenido el conflicto y luego ese conflicto se extrapola en la asamblea final, mirad chicos ha pasado esto, veis porque no se puede hacer esto, si os he dicho que no se puede tirar la pelota... no sé quién ha tirado la pelota y le ha dado al otro compañero, veis porque digo que no... **¿Y eso en el día, por ejemplo si hay un problema en el día, en la asamblea final, un rato final?** En el momento, en el momento, al final cuando se cambian las zapatillas se habla, en el momento, luego si hay cosas puntuales de niños, por lo que sea hay una situación particular intento hablar con ellos, nunca fuerzo a que me cuenten, siempre digo si me quieres contarme algo, te veo un poco, por ejemplo, te veo triste, ¿te pasa algo? Que no me lo quieres contar digo eres libre, digo si quieres que te ayude digo me lo tienes que contar, si no, no puedo ayudarte, un poco ese tipo de historias. Porque me ven un profesor, pues siempre voy con el chándal, tan distinto, aunque en general jóvenes somos todos, es un cole joven, pero sí que me ven distinto a... **otros profesores de otras áreas.** Exacto.

ENTREVISTA 13

Bueno como en todo colegio, me imagino, hay un RRI y luego pues tenemos unas normas y cada tutor en su clase pues establece unas normas. Yo al principio de curso les marco unas normas, no muchas, pero que siguiéndolas iría todo de maravilla, las tenemos puestas allí en la clase y es como el decálogo que tienen que seguir, porque además son 10 normas. Lo de diálogo con los alumnos pues eso cuando alguien incumple, pues haber pues claro tú dices algo, pues a veces pides la opinión y muchas veces pues claro ellos comprenden que no se pueden permitir ciertas cosas y que hay

que tomar alguna medida, pero a la hora de marcar las normas a principio de curso pues yo hasta ahora, según los que establece el RRI, se las presento, ellos no han participado en la elaboración de ellas, que igual en el centro alguien lo ha hecho, yo no le sé. ¿Y esas normas, ese decálogo...? Digo decálogo porque me acuerdo que digo, no les voy a poner muchas, van a ser pocas, pero si las sigues ves que iría todo estupendamente, tampoco hay que poner 500, porque eso ya sería entrar en detalles, ¿no? ¿Y cuando incumplen una norma ellos también tienen al lado la sanción o algo así o no? Yo no tengo establecido un determinado, así cuando les presento las normas, una sanción para cada norma. Simplemente, como todo el mundo, si alguna vez alguien incumple una norma pues se le pone una sanción, que al principio igual es una recriminación, pero si es prolongada le puedes poner un castigo, un recreo, un trabajo o un negativo en la nota o cosas así.

ENTREVISTA 14

Pues mira ese es un problema muy grande de todos los centros, ¿vale? Mira muchos de los conflictos empiezan en el patio y siempre a la vuelta del patio tenemos jaleos, ¿vale? Bien porque ha habido algo y no se ha solucionado o si se ha solucionado muchos niños no están de acuerdo cómo se ha llevado a cabo, entonces ya entran rebotados en el aula y ya mal ambiente y un jaleo. Las horas después del recreo son difíciles.

Nosotros sí que tenemos muy claro que hay un protocolo, el profesor que estaba con vosotros se lo tenéis que comunicar, tienen que poner las medidas y luego si eso hay que comunicárselo los mismos profesores que lo han visto al tutor y el tutor debe informar al jefe de estudios y ya el jefe de estudios a las familias. Que es algo muy gordo tenemos el F18, que es un documento de centro que vale para todos, que si es algo gordo pues ahí hay que dejarlo por escrito, qué ha pasado y qué medidas se van a tomar: modificación de horario de un niño, por ejemplo de que entre una hora más tarde o que se ponga a recoger papeles del patio o qué medidas sancionadoras, eso sí, eso cuando es algo un poco grave y sino pues eso...y si que nos dijo la inspectora que obligatorio es siempre que pase algo oído la familia, o sea, ha pasado esto, estaban estos profesores y se ha solucionado así y os lo tenemos que informar. Siempre

informar a la familia. **¿Y si son problemas menos graves o que hay un conflicto...siempre informar a la familia, por ejemplo, que un niño le llame a otro no sé qué...?** No hombre esas cosas tampoco. A eso me refiero a problemas más, cómo decirlo, pequeños. Bueno igual eso no, pero...bueno eso igual no tanto. **Sí que esto igual se resuelve en el momento entre los propios niños o no sé.** Claro, eso se intenta solucionar en el momento, pero como no se solucione eso arrastra, que igual no es nada, ¡eh! Pero a los niños como no les escuchan los profesores de patio para acá vienen, un jaleo... bueno es que la siguiente media... (hora), veinte minutos es, no hay manera de dar clase, o sea no lo han solucionado unos y lo tienen ya que solucionar el siguiente profesor que esté o la profesora.

ENTREVISTA 15

Bueno pues lo primero es la actuación inmediata del profesor que está delante de ellos, que está trabajando y en función de la gravedad de los hechos, pues bueno pues tenemos conductas leves, medio leves, graves y muy graves. Si la conducta es leve pues lo primero el reconocimiento de los hechos, pedir disculpas a toda la clase y a la persona afectada y explicar lo que ha hecho y lo que no va a volver a ocurrir. Si la conducta es grave lo primero que se suele hacer es intervenir el profesorado, hablar con ambas partes afectadas y en función, ellos ya conocen un poco el reglamento pues saben que si la conducta es muy grave se llama a su casa, se llama a los padres se les explica lo sucedido, se le dice que la conducta es muy grave y que eso tiene unas consecuencias como pueden ser mejora de las instalaciones del centro, que eso, bueno vienen haciendo pues alguna que si recogida de papeles por el pasillo y en aquellos casos que son más graves pues se les modifica temporalmente el horario, no lo hemos hecho hasta el año pasado pero es que ha llegado un momento que hay niños que podían tener un (problema) muy serio y las familias igual, se comprometen, pero después los niños siguen actuando igual, entonces ya pues les tenemos que modificar el horario.

¿Y esa es la línea de todo el centro? Sí, el centro está muy implicado. Y después cualquier hecho lo primero es reconocimiento de los hechos, el tipo de conducta que sea y pedir disculpas a nivel de aula o a nivel de, si es en el patio, pues de otras aulas.

Sí, dónde haya sucedido, vamos el conflicto. Y bueno en algunos casos sí que nos lo estuvimos trabajando bastante el tema de pasarles un cuestionario que tenemos, cómo te sientes, qué crees que has hecho mal, les dábamos un pequeño guión para que escribiesen, bueno aparte del cuestionario también un guión para que escribiesen lo que había sucedido y lo que no iba a volver a pasar, pero veíamos que era siempre me siento mal, no lo voy a hacer nunca, perdón, no había una reflexión interior. Entonces sí que decidimos cambiar eso y bueno sobre todo bueno también informar a la comisión de convivencia que tenemos en el centro claro, previamente antes de llamar a los padres... bueno lo primero hablar con el profesor, bueno si estás tú directamente comentárselo a las personas del equipo directivo y después comentarlo con la persona de convivencia y antes de llamar a los padres y si se llama a los padres, el centro ya tiene conocimiento de los hechos y después de reúne a los padres.

¿Qué hemos hecho mal o bien no sé? Pues a veces llamarles por teléfono y no es el mejor medio porque los padres siempre suelen, tú les llamas para comentarles un hecho que ha sucedido con los hijos y siempre suelen actuar de la misma manera que es sacando balones fuera, pero el otro día a mi hijo le hacen y en el cole no se hace nada, en vez de reconocer e ir todos en la misma línea, sí que se observa bastante eso te sacan, se desvía por otro lado, y a veces no es bueno para el niño porque claro al final está viendo que no vamos en la misma línea.

*También tenemos yo que sé, en este tema sí que tenemos la modificación de conducta con el calendario de cada día se le pone el tema de los puntos de distintos colores, en las distintas horas y al día siguiente la madre, vamos lo lleva a casa y también ellos tienen unos puntos y los tienen que poner. **¿Eso lo hacéis con todos los niños, incluso con los mayores?** Con los niños que tienen ya muchos problemas o sea que se le ha pedido la participación o el apoyo del equipo de orientación. También tenemos una cosa que es el tribunal de convivencia que es cuando ocurre algo entre todos se habla, es como una especie de tutoría, se levanta la mano, qué ha pasado, qué ha ocurrido, qué veis bien, qué veis mal y entre todos un poquitín dan sus sugerencias y después el consejo a veces de las personas más diplomáticas, pero bueno.*

*En cada momento, eso sí que es como, igual que hablamos de evaluación continua, los conflictos es que tiene que ser continuo y en el momento, sobre todo con estos pequeños. Y además los niños pequeños desde el primer momento que empezamos en septiembre cualquier situación es un conflicto, que ha pasado y me ha rozado el brazo, me ha puesto la zancadilla o me ha quitado el balón en el recreo, para ellos cualquier tema es un conflicto, pero con esos pequeños se resuelve rápido, se comenta, se habla. **¿Entre todos?** Entre todos, a mí me gusta entre todos porque ese ejemplo de ese día sirve un poco de modelo para el grupo y cuando hay que solucionar algo a nivel individual, pues venga os quedáis a la salida, hablamos o venid aquí al pasillo, hablo con vosotros y yo tengo un truquillo que me ha dado con los años que llevo, que llevo bastantes, me ha dado muchísimo resultado, a nivel de patios, cuando me toca cuidar recreo o a nivel de , te cuento verás, de grupo, de clase. Estos niños pequeños cualquier motivo, además se ponen a contarte, para ellos es, vienen a contarte fulanito me ha dado, me ha tocado, me ha raspado y luego se ponen a hablar, hablar y los dos tienen razón, los dos tienen razón y además hablan, llega un momento que ya no saben dónde llegan, entonces yo les corto enseguida, cuando no son conflictos graves, venid aquí a la pared, venga os quedáis a la pared, lo solucionáis entre los dos, habláis, solucionarlo significa, yo les explico al principio de curso, solucionarlo significa hablar, pedir os perdón y volver a ser amigos, cuando lo hayáis solucionado, venís a buscarme y me decís ya lo hemos solucionado, vosotros veréis, contra más tardéis más recreo perdéis, si lo solucionáis rápido pues seguís jugando, bueno pues cuando me he dado la vuelta, ya están señorita ya lo hemos solucionado y yo casi no me he enterado lo que ha pasado. **Si claro que tienen que hablar entre ellos para solucionarlo o por lo menos ponerse de acuerdo para decir lo hemos solucionado.** Sí, además ya vienen incluso dados de la mano y contentos y siguen jugando juntos. A mí eso me da muy buen resultado. **Sí, la verdad que muchas veces son problemas pequeños, sobre todo con los más pequeños.** Sí, entre comillas dices para ti pero qué bobada están hablando y hacen un mundo y de esa forma como no quiere perder un momento, se perdonan enseguida y solucionado, me da muy buen resultado.*

Nosotros tenemos un, yo creo que fuimos el primer, lo digo porque esto se creó antes de estar yo en el centro. Nosotros tenemos un compañero de PT y pedagogo, P. (nombre), que ha trabajado toda su vida el tema de la convivencia y la resolución de conflictos y nosotros tenemos nombrado en cada clase unos mediadores, unos chavales que actúan como mediadores, que además cada 15 días tienen una formación con el responsable de convivencia. Entonces es a través de ese procedimiento donde se trabaja la resolución de conflictos, es decir, dónde se producen los conflictos fundamentalmente, en el recreo. Entonces hay varios chavales que llevan, lo mismo que aquí tenéis los... **petos verdes**, nosotros tenemos unos petos verdes claro que son los mediadores y cada vez que hay un conflicto, ellos van con una hoja, anotan el conflicto y anotan si han sido capaz de llegar algún acuerdo. Y luego tenemos un procedimiento que ya está relacionado con el Real Decreto de derechos y deberes de los alumnos, nosotros en cada tutoría tenemos un cuaderno que llamamos de tutoría donde sea el tutor o sea el profesor con el que haya pasado, cada vez que haya un conflicto lo anota y nosotros tenemos el cuaderno, bueno hay chavales que les dedicas una página y cuando acaba el curso la tienen limpia, yo por ejemplo a J. (nombre de alumno) le reservé seis páginas y se me han quedado cortas, ¿vale? Pero ahí se hace una anotación cada vez que hay un conflicto dentro o fuera del aula, pero ahí es responsable, es decir, si el profesor de inglés ha tenido un conflicto, lo que hace es anotarle ahí y a partir de ahí se van tomando medidas que pueden ir desde tiempo fuera, tiempo fuera entendido como tiempos dónde vas a trabajar, lo que tengas pero con el responsable de convivencia. Tenemos un sistema bastante bien organizado.

Eso que me decías antes de los mediadores, ¿de todas la aulas hay mediadores o sólo de los mayores? No, les ponemos a partir de 3º, 3º y 4º para que vayan aprendiendo, oye la realidad es “impepinable”, ¿mayoritariamente donde se producen los conflictos? En 5º y en 6º, algún caso en 4º, pero... por eso empiezan en 3º, 4º, 5º y 6º. **¿Y son los mismos, el que empieza en 3º, 4º... por la formación?** (Sí) De los chavales que tengo aquí tienes a M., H., B., L., (nombre de alumnos), yo tengo cinco mediadores. **Ellos intentan o resuelven el problema, sobre todo en los recreos, es donde mayoritariamente actúan, y después si no son capaces de entenderse, ya se lo dicen...** **¿Al tutor?** Ellos pasan una información, ellos reflejan, a la hora del recreo fulanito y

*fulanito han tenido un disputa a raíz del partido de fútbol, nosotros hemos mediado y hemos llegado al acuerdo no sé qué, o no hemos sido capaces de mediante nuestra mediación resolver el conflicto, eso se le pasa al responsable de mediación y a partir de ahí pues, se archiva porque el conflicto ha quedado resuelto o se le pasa para que tome medidas. Es un sistema que lo tiene este compañero muy bien estructurado. **Si bueno y que es a nivel de, quiero decir, de colegio que todos los profes, todos los alumnos saben que hay mediadores.** Sí, sí es un proyecto de colegio donde estamos implicados, luego la implicación por supuesto de él es muchísimo mayor.*

ENTREVISTA 18

*Hombre depende el conflicto que sea. Dentro del aula tienen unas normas, esas normas se ponen al principio del curso, y las pusieron ellos además, en todas las clases y pusieron los castigos, las repercusiones que iba a tener ese comportamiento. Entonces cada especialista que va entrando dentro de ese aula, si levantarme si permiso significa quedarme 5 minutos sin recreo pues todo el mundo cumple esas normas porque además las pusieron ellos al principio de curso y pusieron ellos lo que no se podía hacer y la repercusión que iba a tener. Entonces en cada clase es diferente, a lo mejor el especialista de inglés o el de EF que en cada clase a lo mejor sí que han puesto normas diferentes pues se tiene que adaptar un poco a las normas de cada clase. **Sí entiendo, lo pusieron los críos las normas y después la persona que entre, de maestros lo cumple.***

*¿Y si son problemas, así tipo más graves? Y si son problemas más graves pues el equipo directivo y... **Dirección y ahí que se apañen.** No, no se apañan, haber hay un plan de convivencia, un RRI y todas esas cosas. **Era una expresión, perdona.** Se adaptará a ellos en cada momento supongo. **Pero si son problemas digamos normales que surgen día a día, todas esas cosas, desde lo que han planteado los niños en principio que lo han consensuado.** Claro, si hay algún problema mayor pues primero en mi caso con la tutora del grupo, vamos primero pues intentas hablar con ellos intentas razonar con ellos... **después tutora y si es más grave dirección.***

IX. Participación de las familias

ENTREVISTA 1

*Por ejemplo en inglés están haciendo talleres que están viniendo los padres a hacer teatro en inglés dentro del aula. **¿En horario de clases?** Sí, si, en horario de clases, compartiendo las clases. Yo concretamente estado el otro día con este 6º, con el bilingüe, he montado en el colegio un circuito de cuerdas en el colegio de escalada de rapel y de péndulo y lógicamente, yo no puedo solo asegurar a todos y he pedido ayuda; se me han presentado allí la tira de padres, en esta clase de 6º*

***¿Lo que me decías tu de inglés del teatro también es en 6º?** Lo del inglés en 3º y 4º. **¿Y contigo?** En 6º y luego en infantil también se hace mucho más compartir, se hacen Cuentacuentos. Yo en EF lo he puesto en práctica y les ha encantado, para después de semana santa voy a hacer tirolesa y cosas de estas. Voy a llamar a los padres a ver si este otro grupo consigo que vengan los padres.*

***¿Los demás grupos, aparte de esos dos que vayan, así algo habitual a las clases?** Los demás grupos no. Los que lo hemos puesto en práctica tanto la tutora de 4º como yo en 6º pues intentamos que los demás profesores vean que se puede hacer. Lo he colgado en Facebook con una foto en el gimnasio con los niños y los padres y he puesto: “una gozada trabajar con los papis y mamis, se puede”, y bueno una pila de likes tengo, pero igual de gente que no tiene nada que ver con el colegio.*

***¿Para hacerlo con los demás profesores, por ejemplo no se habla en un claustro o en las reuniones de coordinación de ciclo?** Claro, lógicamente, cuando se hace una actividad de este tipo extraordinaria se habla con los demás profesores para que se sepa y después lo valoramos para que se vea que se puede hacer. **Claro a eso me refería, si a vosotros os sale bien, los demás que lo ven copiar la idea.** Hay asignaturas que a lo mejor es más complicado... compartir con los padres está muy bien, puntualmente una vez al mes, por trimestre o como sea, está genial, los padres disfrutan mucho y los niños también.*

ENTREVISTA 2

Se hacen una reunión cada trimestre, suelen acudir casi todos, alguna no. Luego tengo entrevistas personales con ellas, con todas durante todo el año y con alguna tengo que repetir por lo que sea. Después cuando se hace un proyecto se pide colaboración a la familia por ej. los egipcios pues que nos traigan todo lo que tengan, tema libros ropa, que nos traigan lo que quieran, es otra forma de participar.

También hacemos el libro viajero, cada una lo lleva una semana, hacen dibujos, pegan fotos de cuando eran pequeños y vienen los padres un día a la semana vienen los padres y lo explican. Normalmente claro como no obligas a nadie, hacer lo que queráis normalmente van con el niño y cuentan lo que han hecho. Lo bonito sería yo como madre voy cuento lo que he escrito en el libro viajero y aparte les leo un cuento y de ese cuento hago una actividad, sería lo ideal pero no puedes obligar porque hay madres que lo pasan mal... En 4 años se hizo la historia de mi nombre, yo inventé una historia y después la gente participó mucho, algunas hicieron un puzzle. También está el tablón de anuncios donde pones la información cuando quieres que las familias sepan algo.

¿Y en primaria? En primaria en el primer ciclo me imagino que alguno lo siga haciendo pero en primaria ser rompe mucho. En infantil ellas están acostumbradas a una cosa y cuando suben a primaria los propios padres lo pasan mal.

ENTREVISTA 3

Tenemos una reunión, una reunión trimestral en la que, bueno, hay familias que acuden más y otras no acuden directamente aunque las llames, les tengo que llamar directamente a una reunión personal. Participar, las familias que son del pueblo, pueblo están ahí a todo. Familias marroquíes, el hombre lo delega en la mujer, la mujer no sabe casi castellano, entonces no hay casi participación, hay veces que viene la hermana, al final el vínculo con las familias marroquíes está bastante difícil. Y los gitanos también pasa que el hombre delega la educación de su hijo a la mujer y la mujer está a lo que tiene que estar y sobre todo si tienen un hermano más pequeño, está al pequeño, ahora mismo yo, por ejemplo, al mayor le dejan un poquito... directamente,

por ejemplo al CRIE no les dejan venir y querían venir. Yo he conseguido alguna vez actividades de un día.

¿Y alguna actividad que entren al aula? Cuando he estado en el primer ciclo me gustan más esas cosas, que venga una padre a explicar... Este año sí que ha habido un padre, cuando tiene algo especial, acudes a él, aprovechas que es el padre... para ver un salto de agua de una pequeña central y lo hemos estado viendo. Y si hay otro padre que tenga algo que se puede aprovechar cuando es por ejemplo músico, se viene y toca sus instrumentos y esas cosas. Si que aprovecho. **¿Ahora lo sigues haciendo o sólo era en el primer ciclo?** En el primer ciclo como que da más pie a usar la profesión que sea a que acudan. Ahora en este ciclo sí que ha sido lo del salto de agua, porque dimos la energía, estamos con ello. Participación de las familias en el colegio en los momentos en los que abrimos las puertas: navidad, carnaval...o lo que sea, ahí sí que participan.

ENTREVISTA 4

A tope y ya no te digo cuando seamos comunidad el año que viene. **¿Las familias han aceptado bien el proyecto de comunidad?** Se lo explicas, se lo envuelves entonces sí, además que tampoco hace falta mucho, en este colegio se trabaja mucho de esa manera, las familias son muy... esta semana cultural era de etnografía, la asociación Corcos creo que fue, la que nos puso como un museo etnográfico impresionante, un pasillo abajo lleno de cosas, la otra la que nos trajo la matanza e hicimos chorizos, otros señores mayores con bolos leoneses, un padre de una niña mía vino a explicarnos lo que había abajo, nos dio una clase magistral sobre aperos. Infinito. Yo cuando hablamos de la comunidades de aprendizaje que a mí ni me sonaban, yo decía pero si esto es nuestro cole, si lo que están definiendo aquí es un cole en el que las familias participen tienen voz y votos y aquí ya de por sí, se hace muchísimo. Yo no sé si coincide por alumnos que tenemos esas familias o va a ser así con alumnos y familias nuevas. **¿O sea que lo han acogido muy bien lo de ser comunidad?** Sí, sí. Nos hicieron el año pasado una estación meteorológica, con sus ladrillos, su cemento, su reja, sus cosas que tiene que hacer un albañil. Nos hicieron un compostero. **¿Y eso los padres?** (Sí) Nos hicieron un invernadero, un profesor lo

ideó, y los padres hicieron un invernadero bien, las vallas de fuera las pintamos entre alumnos, profes y padres, hicimos un lipdub y salían un montón de madres. **Participan porque les gusta, también les atrae la idea de cómo funciona, cada vez participan más familias...** Exactamente como que cada vez es más habitual. Cuando marche de este colegio echaré de menos muchas cosas, entre ellas esa, familias participativas, tener pocos niños y trabajar de esta manera...

¿Habéis visto vosotros otras comunidades? Han venido a nosotros. Fueron la directora y otro profesor a Segovia. A mí lo que me doy cuenta es que me gusta trabajar por proyectos, si se da lengua se da lengua o se dan otras cosas pero que los niños entiendan que es algo divertido y que sin querer te lleva al conocimiento.

ENTREVISTA 5

La verdad que un porcentaje alto sí que participan, es un colegio muy familiar. Tenemos familias que no conseguimos que participen, es imposible, no hacemos vida de ella, te quiero decir que las llamas e insistes... pero yo creo que en general sí porque son gentes, es un centro familiar y enseguida ellos acuden.

Trabajamos mucho a través de la agenda. Todos los niños tienen agenda. **¿De papel?** Sí de papel, aún no hemos llegado a la otra. La comunicación siempre es a través de la agenda con los padres, si hay que llamarles a mayores se les llaman, pero normalmente insistimos mucho en todas las reuniones que miren la agenda todos los días a los niños, porque cualquier especialista, un profesor el niño no tiene hecha las tareas o en niño, ha trabajado fenomenal, o no ha dormido...queremos que no lo firmen. Tienen que firmar porque si no lo revisamos y hay llamada. **Esto está como muy controlado, ¿Verdad?** Somos a veces excesivamente pesados. Queremos el compromiso de las familias, hay familias que no aguantan ese compromiso. También las tenemos. Que ellos comuniquen quiero hablar con la tutora, necesito hablar, ponemos el día y es más fácil que el teléfono, si eso no funciona y tenemos avisos o notas, llama la tutora y si no la hace caso la llamamos nosotros.

¿Y en actividades del tipo que vengan los padres a participar en alguna actividad dentro del aula? La participación de las familias en el aula cada vez más, nos

ha costado mucho por las dos partes, pero creo que más por los profes. Hemos tenido unos años con un AMPA complicado... Ahora por ejemplo, infantil una abrió las puertas, empezó con los cumpleaños de los niños, vienen los padres, les cuentan un cuento, ahora un libro, las otras dos por imitación vienen los padres y participa. También es verdad que el AMPA está muy involucrado en actividades y colaboran con nosotros y entran incluso dentro del aula, no mucho eh, no mucho...

***¿Y en primaria eso no?** En primaria les cuesta más. Son actividades más puntuales, por ejemplo en la semana del libro, colaborar para montajes para adornar el centro, si pedimos colaboración vienen y nos leen un cuento, nos preparan cosas...*

Nos cuesta más a nosotros que a ellos. La reticencia de muchos profes aún si que en algunos están llegando, incluso algunos que saben algún tema, algún abuelo ha venido a contarnos, son momentos que organizamos desde el centro y a ellos no les parece mal, muy puntuales. Sí que es verdad que una vez que lo inicias como centro, haces esa propuesta, que entren, la gente no pone pegas. Poco a poco en primaria, ya sabes que nuestro huertecito... no nos gusta que no lo toque. Hoy por ejemplo hemos tenido el desayuno, que venían las autoridades pues a las dos del AMPA las he llamado y dicho oye venir como madres estáis allí, en la actividad a colaborar con nosotros, están muy abiertas a todo eso, colaboran con nosotros hicieron hace poco un almuerzo solidario, sirvieron ellas el chocolate... tienen afán de colaboración.

ENTREVISTA 6

*Me imagino que esto sea curso a curso y año a año. Si me preguntas este año, ahora mismo estamos encantados con las familias, porque hay un grupo en el AMPA que está trabajando de maravilla nos están haciendo los decorados de las fiestas de carnaval, nos han hecho una cabina de estas inglesas precios por iniciativa suya. **¿O sea que este año funciona muy bien el AMPA en el colegio?** Siempre ha funcionado el AMPA muy bien en el colegio porque siempre han sido ellos los encargados de hacer la fiesta de carnaval, navidad también lo organizan todo ellos. La verdad ha sido un AMPA que se ha ido moviendo bastante bien, pero este año es genial. Hemos empezado una experiencia nueva que es trabajar con las familias a través del Facebook , a parte*

de la página web lanzamos, eso es en el acto, actividades, fotos, cosas que van surgiendo, anuncios en el Facebook y la verdad que en el poco tiempo que llevamos pues se han apuntado un montón de familias, así que va bien.

*¿Y por ejemplo más de día a día en las clases? Dos cosas, cuando son llamados particularmente sí que acuden más o menos pero lo de siempre cuando son reuniones generales ahí es cuando la participación baja, acuden los que no tienen que acudir porque... es la dinámica general. **¿Y día a día, de decir por ejemplo, que una semana vienen a leer un cuento, otra semana vienen a...?** Hacemos también actividades de ese estilo porque, sobre todo en infantil cuando hay cumpleaños por ejemplo, el papá del niño o la mamá vienen, leen un cuento o traen una tarta pequeña hacen alguna cosa en el aula. Los mayores también procuramos que vengan y vienen, si que vienen, hemos hecho una actividad de lectura, hay papás que vinieron, en ese aspecto la verdad no nos quejamos, es una relación bastante fluida.*

ENTREVISTA 7

Nosotros potenciamos desde el principio la participación de la familia en todos los ámbitos del centro, desde, digamos los grandes actos de centro como puede ser carnaval, como puede ser la semana cultural, como puede ser la semana de la fruta, como puede ser escalar una vez al año, ahí están las familias funcionando y haciendo algo.

Luego lógicamente a través de proyectos que estamos haciendo ahora como son las lecturas dialógicas donde se lee un libro o las familias y los niños y luego se van una vez a la semana y se hace un debate oral, es un tema que está desarrollando O. (un profesor) del centro y entonces estamos aprendiendo nuevas estrategias para implicar muchísimo más a las familias y el objetivo que tenemos este año es convertir al colegio en una comunidad de aprendizaje, con lo cual ahí digamos la implicación de las familias es fundamental también depende de la propia capacidad de las familias, nosotros tenemos un entorno social medio muy bajo con lo cual la disponibilidad es la que e, pero luego digamos la capacidad es en principio un poco limitada pero yo creo que querer es poder y queriendo y abriendo vías de comunicación y cauces para saber

estar pues una persona podrá estar en un momento determinado, todas esas cosas que hablábamos antes de infantil, como en infantil se potencia mucho las familias... nosotros queremos ir un poco más allá, es decir, a veces, utilizamos a las familias como nosotros nos interesa y decimos luego en bromas tengo unas familias que son muy bien mandadas y yo creo que hay que dar el paso siguiente, es decir, está muy bien que las familias sean muy bien mandadas, el paso siguiente es que ellas tomen decisiones. Y sé que es difícil porque, a veces entendemos que la familia es el enemigo, pero si entendemos que la familia es el enemigo estamos muy equivocados. No podemos educar si entendemos que la familia es el enemigo, la familia es una parte fundamental, tan fundamental como la escuela.

ENTREVISTA 8

*Sí, sí, fenomenal, o sea, quitando cuatro que no pueden, porque dicen que trabajan, el resto participan en todo lo que les pides. **¿Y así por ejemplo para cosas como carnaval, navidad, todo eso...?** Si les pides sí, ¿qué pasa?, por ejemplo a estos de 6º el tema carnaval en vez de prepararlo en clase, hemos hecho una plástica que nos ha servido pero luego venían vestidos de casa y se invita a los padres al centro y se les pide que traigan dulces, o sea, colaboran siempre.*

***¿Y alguna vez de entrar los padres al aula, por ejemplo en una clase más “normal”, digo que no sea un evento especial?** Yo tengo unos padres vamos que si les deajo no sale. Sí, sí tengo madres que estarían encantadas de estar todos los días con los chavales en clase, es verdad.*

ENTREVISTA 9

En algún tema, por ejemplo el tema de juegos populares los chavales me traen juegos, o sea recopilan, les doy una ficha, recopilan los juegos que conocen o que preguntan a los padres y doy pie a que si alguien quiere venir a explicarme el juego y bueno alguna familia sí que me ha venido. Más participación... el del día de la familia pero es primer ciclo e infantil.

¿Y a nivel de centro, igual actividades, eso que decías antes, más generales, carnaval, navidad... si hay actuaciones en las que puedan participar los padres, por lo menos que los vayan a ver? Sí, el carnaval está hecho sobre todo para, bueno por un lado para que se lo curren los niños, lo hacen ellos con los tutores, en función también un poco del ciclo, a veces más parte de los profesores y por otro lado de los alumnos, sí lo hacemos nosotros con los niños, y es un espectáculo para que lo vea el pueblo y luego el AMPA pues organiza un poco la chocolatata y organiza un poco la logística de alrededor. Y el pasacalle con los villancicos pues las familias les van dando el aguinaldo, así lo que se hace de más colaboración con las familias.

ENTREVISTA 10

Sí mira este año, la verdad que este año, ha sido una revolución ahí y este año vamos encantados con la participación de las familias en todo, en todo porque la verdad se prestan para cualquier cosa y súper bien, súper bien porque son necesarios, en ocasiones son necesarios porque a ver...

Y ellos piden venir por ejemplo, en situaciones especiales me imagino que sí por ejemplo carnaval ... ¿Y de otra manera más de forma habitual por ejemplo un padre una vez a la semana o algo así, de esas cosas? No ¿Ni en infantil tampoco, no entran las familias? En infantil lo único que, igual participan algo más con ellos porque cuando hacen salidas pues siempre hay dos padres por aula que les acompañan y demás, pero así algo como rutina de todas las semanas no.

ENTREVISTA 11

En este curso no he planteado, el participar, lo que se refiere contar un cuento los padres... ¿te refieres a eso? Sí, ¿no han venido los padres a clase en ningún momento? En clase, clase no, luego los del AMPA y algunos padres se ofrecen voluntarios para participar, igual para ponerse fuera en el patio y repartir fruta o para hacer una merienda con los niños ¿Eso a nivel de colegio? Sí. O sea algo puntual, lo que dices tú el desayuno saludable, carnaval o navidad los padres sí vienen pero sino

*a nivel de... Sí, pero a nivel de aula no. **¿Y en las otras aula si entran los padres alguna vez o por lo que conoces tú tampoco?** Por lo que conozco, a no ser que hayan hecho alguna actividad y no me haya enterado yo creo que tampoco. A veces sí que lo he pensado igual eso, a veces en otros colegios me dicen pues que llaman a los padres y cuentan un cuento o cuentan en qué trabajan o algo así pero yo nunca lo he propuesto.*

ENTREVISTA 12

Sí. Hay un AMPA que la verdad está involucrado en el centro, se les ve siempre por allí por el cole, siempre haciendo cosas, organizando bueno excursiones dentro de lo que es el AMPA o cosas para, por ejemplo, llega carnaval, churros con chocolate, pues eso lo coordina el equipo directivo, junto con el AMPA, la fiesta de fin de curso, pues el AMPA el día anterior pone el toldo para hacerlo en el patio, para el sol, este tipo de cosas.

Y luego a nivel de asignaturas, sabes que tenemos un horario de una hora de atención a padres. Sí, todas las semanas, es cierto que a mí no me vienen a ver, es cierto que es más, por la dinámica que ya ves en el cole, es más de te pilló aquí y hablamos, afuera, dentro, yo vivo allí en (misma localidad que el centro), cuando me ven, no es una hora decir de 5 a 6 los martes me viene a ver, la verdad que no, es cuando oye es que hoy no sé quien estaba mal del tobillo, venga vale no pasa nada hoy estoy pendiente de ella, cuidamos a ver qué pasa, tal, ese tipo de historias.

***¿Y por ejemplo algunas familias o padres que entren en alguna asignatura o de alguna manera para...?** Ha habido actividades, se ha propuesto y luego ya cada tutor ha organizado la situación como ha convenido en función del tiempo que ha dispuesto. Yo por ejemplo, padres, hay un caso que está explicando, ella es psicóloga y está explicando una historia sobre bullying por ejemplo, ha ido al cole. **¿Y es una madre?** Sí es una madre, que coincide que por su cuestión laboral pues está capacitada y luego otros profes, de infantil me parecen que han hecho, esas sesiones que van los padres a contar que hacen en el trabajo, esas historias. Sí, eso se hace y los padres les ves que... ¡ah! Y también la directora, todos tenemos un taller por las tardes, pues el taller de ella es para los padres, una tertulia de lectura, desgraciadamente no ha tenido*

mucha acogida, son tres madres las que han ido y luego la orientadora hace la escuela de padres, no sé si es al mes o cada tres semanas, la escuela de padres y bueno si que en el claustro hemos hablado a ver si podíamos conseguir a través de los tutores de los niños, que se hable, que se sepa, hay carteles puestos para que acuda más gente, porque estamos hablando de 15, 16 familias. Hay varias historias, sí, sí. Hay mucho.

ENTREVISTA 13

*Las familias, la verdad, es que siempre que les hemos pedido colaboración para alguna actividad así en conjunto el colegio responden bien, por ejemplo a la hora de elaborar disfraces en el año aquel de Isabel la Católica, las familias respondieron maravillosamente, hicieron unos disfraces estupendos, los míos que iban de la nobleza les habían hecho unos vestidos... que eran nobles de verdad... algunos nobles irían peor que ellos. Y los de 5º que eran el clero, unos de frailes y monjas, y los guerreros, los soldados de 4º. **¿Y lo hacían en casa los padres?** En casa, sí, les dijimos el tema que tenían, vamos el grupo social del que se tenían que disfrazar, estupendamente. Y otro año que fueron lo de los cuentos, había los de 4º que habían hecho el soldadito de plomo y otros de Peter Pan, maravillosos. Para estas cosas de los disfraces de carnaval o fiestas del colegio siempre han colaborado para todo lo que se les haya pedido y si se les pide colaboración para otras cosas en relación con algún tema que estamos tratando también. Yo creo que ellos buena intención sí que tienen, colaboran para esas cosas.*

***¿Y así algo más del día a día, igual que entren en la clase a algo o de alguna manera que participen más? Digo así día a día, no hace falta que sea todos los días...** Qué hablas, ¿de los padres? **Sí.** Yo este año no lo he hecho pero un compañero mío sí que ha llevado a un padre, a más de un padre que leyese una poesía a los chicos, este año lo ha hecho, el compañero de 5º. Yo en este caso a los padre no, ahora ha ido una persona, no es padre ya, una persona del pueblo que les entrenaba la futbol y que entiendo mucho de esas cosas, ha sido jugador de primera y les ha estado un poco hablando de los valores en el futbol, no sólo de dinero y la competición y llegar a ser una figura sino los valores en el futbol, lo que es el deporte y que no eso redundará en un descuido del estudio. Y otras gentes del pueblo pues han pasado por el colegio otros*

años a hablar de distintos temas, que ha coincidido que era padre de alguien pues bien pero así como padres ir a la clase a dar un tema como a veces yo he visto que en infantil se hacía mucho antes, en la mía no han ido.

ENTREVISTA 14

Bueno pues la participación es por ejemplo cuando hacemos así alguna actividad de cara a ellos que les convocamos como tal, como por ejemplo el festival de Navidad o la fiesta ésta que hemos hecho de puertas, jornada de puertas abiertas y la de fin de curso. Nada más. Sí que tenemos AMPA, pero el AMPA muchas cosas... ha empezado a funcionar otra vez este año... que como tal mucho más no hay, ¡eh!

Por ejemplo de que entren familias o padres a clase o algo así, ¿no? No. ¿Eso no? No, si se les requiere igual algún profesor porque están trabajando igual alguna profesión o algo para... puede ser... igual, pero sino no. Y tampoco acompañan a excursiones, no lo tenemos puesto como parte del RRI, así para acompañarnos a excursiones, que igual en otros sitios puede ser, pero nosotros no.

ENTREVISTA 15

Bueno pues hombre cuando te reúnes con las familias la predisposición siempre es buena, que les llames, que cuentes con ellos, pero bueno cuando hemos hecho por ejemplo actividades, alguna actividad a nivel de familia, como la escuela de familias como se hace con el equipo de orientación pues la participación es bastante escasa pero al igual que eso te sorprenden cuando les mandas hacer alguna actividad en grupo que las familias suelen participar bastante y suelen traer cosas bastante chulas.

Si en esto que me decías de intercultural bien, ¿no? Sí bien, o ahora con el tema de China con los de infantil muy bien u otra actividad, cualquier otra actividad que se ha hecho de que haya que buscar información que haya que traer, haber elaborado de forma individual o en pareja algún trabajo, participan bastante. A la hora de las convocatorias de reunión de padres a nivel de centro o a nivel de aula, bueno a

nivel de centro con la escuela de familia con el equipo de orientación pues hay un grupo de padres que son fijos y después también vienen de forma esporádica, sí que es verdad que después están contentos con los que allí se trabaja pero tal, y a nivel de aula la reunión de tutorías sí que la participación suele ser bastante buena y luego a nivel individual se les suele reunir a casi todos los trimestres a todos para explicarles un poquitín como ha ido el niño, sí que es verdad que sobre todo, imprescindible que vengan aquellos niños que tengan algún área o su comportamiento es muy bueno para hablarlo con las familias.

¿Y de forma así más, por ejemplo la participación en las clases, dentro de la clase, por ejemplo así de manera ya un poco más sistemática, de por ejemplo una vez al mes o algo así? Ahora mismo no, hemos hecho una autoevaluación del centro este año como punto de partida, porque queríamos ver un poquitín pues la realidad del centro a través de, bueno hemos hecho una autoevaluación que se hace desde la Junta de Castilla y León que se pasa un cuestionario tanto a alumnos, a padres, a personal docente y a personal no docente. La participación ha sido bastante buena y ahí sí que se ha recogido un poquitín el aspecto, pues eso, del liderazgo, de la participación, el uso de los recursos del centro y de cara al año que viene. Con esa autoevaluación vamos a hacer un plan de mejora en el que se pretende que se dé mayor cabida a los padres, se quieren hacer actividades a nivel de centro, muchas actividades de las que se están haciendo en las aulas pero se quieren hacer de forma más coordinada, tal fecha todo el centro va a trabajar pues la radio, la entrevista. **¿Y en eso también participa o pueden participar las familias? Sí, sí, se quiere, se les quiere dar una mayor participación y cabida claro, o sea que al final queremos que se trabaje de forma coordinada o que tenga participación no sólo los niños y después los profesores si no toda la comunidad educativa. En esa línea estamos, no sé. **Pues que tengáis mucha suerte.****

ENTREVISTA 16

Sí, sí, hay reuniones desde el principio de curso, siempre obligatorias una reunión al principio, otra a la mitad del curso y otra al final. Yo la reunión durante el curso lo que suelo hacer, la primera del gran grupo de familia y luego durante el curso

*hago reuniones individualizadas con los padres o bien a requerimiento de ellos, R. (nombre de la entrevistada) necesito hablar del niño, dame día y hora, o bien les llamo yo. Y de esa forma individualizado vamos viendo los problemas que van surgiendo, problemas de aprendizaje... entonces casi, casi el segundo trimestre todo individualizado y con estos niños pequeños, porque encima entran a buscarles casi, casi que a la puerta de la clase, entonces yo lo soluciono todo en el momento, a diario. **Sí que cuando sales, espera un minuto que te digo, te comento.** Eso es y es lo que mejor. Vivo en S. (nombre de la localidad del centro) y para mí nunca ha sido un problema si me encuentro por la calle, en el supermercado, en la tienda, cualquier cosilla que sea rápida se lo comento, o me lo comentan ellos y luego si no, pues el día de padres.*

*Luego tengo un sistema que a mí me va muy bien, yo con el material de alumnos, les mando comprar siempre una libretilla de notas, en esa libretilla de notas ellos apuntan todos los días los dos o tres deberes que yo les pongo y si hay algo que los padres tienen que saber yo se lo pongo y si ellos, porque esto lo hablamos en la primera reunión de curso y ellos tienen que contarme a mí algo, me lo ponen en esa libretilla de notas. Si yo pongo la nota, siempre pongo después la palabra firma, entonces ellos lo leen y firman, al día siguiente el niño me enseña la libretilla y yo con esa firma compruebo que sus padres lo han leído y están informados, porque los niños ya desde pequeños son muy hábiles y si no quieren que los padres lo sepan no les dan la libretilla de notas. **Normal, claro si pone algo negativo, mira no la enseño y me libro.** Eso es, pues de esta forma está controlado, incluso los padres me ponen ahí, además me ponen mañana no va al colegio tiene dentista, va a faltar la semana que, o le ha pasado esto, no ha podido hacer los deberes o no ha querido. **Sí, que es una manera de saber las noticias, después me decías también que el AMPA funcionaba muy bien.***

¿Después de familias que entren por ejemplo a la clase, de que haya un tema, cualquier cosa, que entren a clase una familia a contar algo, algo así? Si hace falta sí que se lleva, yo me acuerdo a nivel de reciclado, unas de las cuidadoras del comedor, su marido lleva un camión que pasa por los pueblos a recoger papel, plástico, entonces fue y nos estuvo contando. ¿Fue a clase? Sí, yo me lo dijo y la dije: ¿te importa venir a clase?, pues se lo contó, les llevó pegatinas, les llevó incluso algún panfleto, les explicó

muy bien y yo si surge el tema con padres lo mismo, no tengo ningún problema. Sí que estás abierta si surge un tema de un padre que está relacionado con eso. Sí, padres, compañeros o hermanos mayores, lo que surja. También tenemos un equipo psicopedagógico que tenemos reuniones con niños con necesidades de vez en cuando, con los padres, nos juntamos todos los del equipo y los padres lo mismo, cualquier problema que tengan recurren al equipo, a través de mí y se requiere al equipo, eso también funciona muy bien.

ENTREVISTA 17

*La participación yo creo que eso es una situación bastante generalizada en todos los sitios, es decir, realmente con los críos que tienes dificultades graves es porque normalmente tienen asociada una situación familiar, cómo decírtelo suavemente, mejorable, ¿vale? Yo por ejemplo de los cuatro chavales que no han venido uno está justificado porque tenía el examen de la prueba de acceso, una familia con una participación plena y las otras tres familias, son familias gitanas que no vienen ni a las tutorías individuales ni a las reuniones generales. **¿Ni aunque les llames?** No, sólo vienen cuando tienen que cobrar la beca de comedor o la beca de... el resto pues, por ejemplo para venir aquí al CRIE, una familia excusó su ausencia porque por motivos de trabajo no podía venir, pero el resto vinieron todas, excepto estas tres, que como ellos ya tenían decidido que no iban a ir pues ni vinieron, para que van a venir, pero es que les convocas a reuniones... pero en general, es decir, yo a lo largo del año hago tres reuniones generales y tres reuniones individuales, pero además yo llevo tres años que he implantado un sistema, este año para que lo entiendas con S., con J., y con K. (nombres de alumnos) donde, como ellos saben que a las 8 de la mañana estoy en mi puesto de trabajo, ellos también hacían un esfuerzo, semanalmente venía el padre o la madre y hacíamos un repaso de lo que había sido el trabajo de la semana, con lo cual los chavales sabían. Yo por ejemplo tenía a la madre de S. convocada los lunes a las 8 y media, los miércoles a la de J. y los jueves a la de K. de 8 y media a 9. El hecho de que ellos supieran, por ejemplo K. que supiera que el jueves a las 8 y media yo me iba a reunir con su madre, una vez individualmente y otras veces con él, repasando todo lo que había, pues eso hacía que intentaran contenerse o en el caso de S. que era que no trabajaba, se notó una mejoría. Claro eso te supone un esfuerzo de reunirte pero*

normalmente los resultados han sido bastantes... (buenos), de tal manera que se ha visto, por ejemplo S. no me entregaba ni el 20 % de los trabajos, pasó a entregarme el 100 % y en el momento que le dimos un margen de confianza pues empezó a bajar al 80, al 60, al 40 %. **Sí, que hay personas que tienen que estar detrás los profes, la familia detrás.**

*¿Y de otras maneras de participar las familias, por ejemplo que vayan a otro tipo de actividades, por ejemplo eso que decíais que interviene todo el colegio de la lectura...? ¿Todo eso no acuden las familias, no? No porque es una actividad dentro de, las familias acuden pues en navidades, acuden, bueno el AMPA hace actividades de tipo colectivo y luego por ejemplo en estas grandes celebraciones como carnavales, el día de la paz, el día...ahí suelen participar, pero ahí un poco como espectadores o participan digamos en la organización. Siempre proponemos al AMPA que una parte sean ellos los protagonistas, pero la realidad es que, tú sabes cómo funcionan las AMPA, las AMPA puedes tener una participación del 8, el 10, el 15 % de las familias con lo cual el que asume la directiva del AMPA acaba quemado, al cabo de dos años como mucho acaba quemado, esa es la realidad del asociacionismo en España. Pero vamos en general participan. Y luego en las reuniones que hacemos trimestrales participan mayoritariamente. Lo que yo te digo que notas que baja sensiblemente es en el colectivo gitano, es que eso en mi colegio y en cualquier colegio de España. La participación del colectivo gitano... **En eso como que se ha mejorado poco que con el paso de los años, yo tampoco tengo mucha experiencia, que no ha habido una evolución grande en eso.** Hombre vamos a ver, depende con qué lo compares, yo empecé en esta provincia en el año 84 en el programa de compensatoria y teníamos el 70 % de la población gitana sin escolarizar, ahora están escolarizados prácticamente el 100 %, es decir, sí han avanzado muchas cosas, ahora hay modelos que se repiten, es decir, cuando empezamos en el año 84 algunos con los que empezamos trabajando ya son abuelos y con sus hijos y con sus hijos ahora, es un modelo que se repite. Pero bueno hay que seguir insistiendo. **Sí, sí es que no cabe otra.** En los demás la participación es bastante buena.*

Desde el centro se insiste la verdad bastante y en todas las reuniones que nosotros hemos tenido del claustro antes de reuniones pues de principio de curso o reuniones de cada trimestre y demás que los tutores iban a tener con las familias, la dirección siempre dice recordad a las familias por favor que estamos interesados, que toda participación, eso siempre se insiste desde el centro. Y en 1º y 2º por ejemplo han hecho el día del padre, para el regalo del día del padre, van las madres a hacer el regalo con los niños. Luego al revés no es, los padres no van a hacer el regalo de las madres porque yo pregunté pero no. Ahora en el tercer trimestre hacen un taller que cada ciclo, eso sí que va por ciclos, el taller ese sí que lo organizan 5º y 6º. Organizan un taller cada uno de lo que quiera y muy libre y van los padres a hacerlo con ellos. **¿Y eso cuánto dura, por ejemplo un día o unas horas?** No, yo creo que es hora y media, después del recreo, lo que es después del recreo. **¿Y vienen los padres a ayudar o a colaborar?** Vienen los padres que quieren a colaborar, a hacer el taller con los alumnos, a ver los de 6º, creo que al final iban a hacer unas carteras de esas que hacías con cómic que cosías y demás. **Sí, que después las vas cosiendo. ¡Qué chulo!** Pues algo así, pues en hora y media lo tienen hecho. Y cada ciclo elige el taller que quiere o hace lo que le parece y van los padres que quieren a... **Ya, si pero claro es una idea de todo el colegio, todo el colegio hace, aunque sean talleres diferentes, tiene que haber un momento para que vayan los padres.** Luego en infantil sí que han ido los padres, han estado viendo las profesiones y demás, pues creo que el padre de una niña que además la conozco yo, es carnicero y ha ido hablarle un día, pues creo que eligieron, cada niño eligió una profesión, pues justo si hay un niño que ha elegido carnicero y algún padre que quiera colaborar es carnicero pues va un día y le cuenta o algo así. **¿Qué más?** Desde el AMPA por ejemplo sí que en Navidades por ejemplo un padre, tres padres se vistieron de Reyes Magos fueron allí al gimnasio les dieron una bolsa de caramelos a cada niño, pero vamos se los subían encima, les pedían los regalos... **Sí, sí como los Reyes Magos de verdad.** Claro sí, los tres sentados allí iban pasando cada niño, se subían encima, le decían lo que querían el Rey Mago te escuchaba, que si habías sido bueno, que sí tal, le hacía una foto, luego esa foto supongo que la subirán a facebook, le daban una bolsa de caramelos. Luego las madres hicieron...eso no se cómo se quedó, tenían pensado hacer bocadillos en el recreo para con el dinero ese hacer algo que sacaron, pero al final creo que no lo han

*hecho, creo que al final eso no salió porque yo no he visto a nadie. **Sí que igual surgió la idea pero después ya...** Sí, pero el AMPA sí que hace cosillas de esas.*

Anexo 2: Cuestionarios

CUESTIONARIO 1

21/03/2015 9:39:31 Mujer 35 12 CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa) Primaria 5° Primaria, 6° Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella No Sí, habitualmente

Depende de las dificultades del alumno/a Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado “cree” en esta herramienta

Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 2

23/03/2015 22:42:20 Mujer 33 7 CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa) Educación física 5° Primaria, 6° Primaria No existen barreras

Lo desconozco Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella No Sí, habitualmente

No Sí Sí, totalmente de acuerdo No Siempre lo intento Si, es una práctica habitual No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 3

25/03/2015 20:16:09 Hombre 57 32 Centros ubicados en zonas urbanas
Educación física 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 6°
Primaria No existen barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es
necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este
sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma
esporádica en actividades puntuales Sí, habitualmente Sí Sí Sí, totalmente
de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia
grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y
cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado “cree” en esta herramienta
Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas
generales

CUESTIONARIO 4

25/03/2015 20:22:16 Mujer 35 10 Centros ubicados en zonas rurales Infantil
3 años Infantil No existen barreras Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada
Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy
importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales
Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades del
alumno/a Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos
alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una
práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el
alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente, aunque no llegan a
realizarse mejorar Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 5

25/03/2015 20:30:55 Mujer 57 23 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria, Educación física 3° Primaria, 4° Primaria, 5° Primaria, 6° Primaria Sí hay
barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado por esto” Sí lo hay y se

aplica de forma muy adecuada *Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido*
Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma
esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales No

Sí *A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema*
Sí *Siempre lo intento* *Si, es una práctica habitual* *No es una percepción*
generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales,
y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro *No de todos. Desde el*
principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos *Si, aunque no*
es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del
diálogo *Rara vez, en ocasiones muy puntuales* *Sí, conozco las líneas*
generales

CUESTIONARIO 6

25/03/2015 20:45:36 Mujer 57 35 Centros ubicados en zonas rurales
Pedagogía Terapéutica *Otros* *No existen barreras* *Sí lo hay y se aplica*
de forma muy adecuada *Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido* *Sí. Hay*
un esfuerzo muy importante en este sentido *Si, aunque de forma esporádica en*
actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales *Sí* *Sí,*
totalmente de acuerdo *Me gustaría, pero debido a varios factores*
(uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo *No es una percepción*
generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales,
y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro *Si, el alumnado*
“cree” en esta herramienta *Sí, conozco las líneas generales*

CUESTIONARIO 7

27/03/2015 20:15:37 Mujer 37 6 Centros ubicados en zonas rurales Infantil
4 años Infantil *No existen barreras* *Hay un plan de acogida, aunque creo que*
es necesario revisarlo y mejorar su aplicación *Sí. Hay un esfuerzo muy importante*
en este sentido *Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido* *Si, aunque de forma*

esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales

Sí Sí, totalmente de acuerdo No Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 8

27/03/2015 20:27:49 Mujer 40 10 Centros ubicados en zonas rurales Inglés 5º Primaria, 6º Primaria No existen barreras Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Sí, habitualmente Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Los grupos se realizan de manera homogénea en función de las capacidades, intereses, modos de aprendizaje... Si, es una práctica habitual Sí, totalmente No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, el alumnado “cree” en esta herramienta Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 9

12/04/2015 13:54:24 Mujer 34 10 Centros ubicados en zonas urbanas Educación física 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria No existen barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación. Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente “Me lo tienen

que demostrar” Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 10

12/04/2015 16:53:50

CUESTIONARIO 11

13/04/2015 9:26:13

CUESTIONARIO 12

13/04/2015 10:30:26 Hombre 29 4 Centros ubicados en zonas urbanas con desventajas en los campos socio- económico y/o cultural. Primaria, Educación física 3° Primaria, 4° Primaria, 5° Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado por esto” Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Se están haciendo algunos intentos Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales No. Aunque me gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta práctica Sí Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 13

13/04/2015 10:39:07 Mujer 35 12 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria 2° Primaria, 3° Primaria, 6° Primaria No existen barreras
Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su
aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo
algunos intentos con algunas de ellas No Rara vez, en ocasiones muy puntuales
No Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos
alumnos y alumnas con una deficiencia grave Los grupos se realizan de manera
homogénea en función de las capacidades, intereses, modos de aprendizaje... Me
gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo
normalmente a cabo Sí, totalmente No de todos. Desde el principio se ve que no todos
van a llegar a los objetivos propuestos Si, el alumnado "cree" en esta herramienta
Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas
generales

CUESTIONARIO 14

13/04/2015 13:57:00 Hombre 39 10 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria, Educación física, Otras 5° Primaria, 6° Primaria No existen
barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y
mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un
esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en
actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí Sí Sí,
totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con
una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente
Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado "cree" en esta
herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 15

13/04/2015 14:31:31 Mujer 49 28 Centros ubicados en zonas urbanas con desventajas en los campos socio- económico y/o cultural. Infantil, Primaria 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 6° Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan No hay ningún plan Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales No. Aunque me gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta práctica No Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 16

13/04/2015 16:07:29 Hombre 42 13 Centros ubicados en zonas rurales Primaria 6° Primaria No existen barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades del alumno/a Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 17

13/04/2015 17:51:10 Mujer 34 6 Centros ubicados en zonas rurales Infantil
5 años Infantil No existen barreras No hay ningún plan Sí. Se están haciendo
algunos intentos No es un tema que se plantee Si, aunque de forma esporádica en
actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las
dificultades del alumno/a Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en
ocasiones representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y
alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual
Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo
automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo
Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 18

13/04/2015 22:53:14 Hombre 40 15 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria, Inglés 3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria Sí hay
barreras. De hecho el centro no se preocupa "demasiado por esto" No hay ningún
plan Sí. Se están haciendo algunos intentos No es un tema que se plantee Si,
aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy
puntuales Depende de las dificultades del alumno/a Sí Sí, totalmente de
acuerdo Sí Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente
Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado "cree" en esta
herramienta Rara vez, en ocasiones muy puntuales No

CUESTIONARIO 19

14/04/2015 10:51:04 Mujer 40 15 CRIE (Centro Rural de Innovación
Educativa) Otras 5º Primaria, 6º Primaria, Otros Si, aunque desde el colegio
se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Hay un plan de acogida,
aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo
muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas

de ella No Sí, habitualmente Depende de las dificultades del alumno/a Sí
 Sí, totalmente de acuerdo No Siempre lo intento Si, es una práctica
 habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el
 alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en
 mejoras Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 20

15/04/2015 7:22:33 Hombre 37 12 Centros ubicados en zonas rurales
 Primaria, Educación física 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1º
 Primaria, 2º Primaria No existen barreras Hay un plan de acogida, aunque
 creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Se están haciendo
 algunos intentos No es un tema que se plantee No Sí, habitualmente Sí
 Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un
 problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia
 grave Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos
 falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente “Me lo tienen que
 demostrar” Si, el alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente, aunque no
 llegan a realizarse mejorar Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 21

15/04/2015 13:30:14 Mujer 41 11 Centros ubicados en zonas urbanas con
 desventajas en los campos socio- económico y/o cultural. Infantil 3 años Infantil, 4
 años Infantil No existen barreras Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada
 Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo
 algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades
 puntuales Sí, habitualmente Sí Sí A veces puede resultar
 enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí Siempre lo intento
 Si, es una práctica habitual Sí, totalmente No de todos. Desde el principio se
 ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no es algo

automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo
Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 22

15/04/2015 20:24:30 Mujer 30 6 Centros ubicados en zonas rurales
Infantil, Primaria, Inglés 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1º
Primaria, 2º Primaria No existen barreras Lo desconozco Sí. Hay un
esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con
algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales No.
Aunque me gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a
cabo esta práctica No Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente
para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave No trabajamos de
forma habitual en grupos Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos
falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente Sí, de todos y cada
uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir
mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy
puntuales Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 23

15/04/2015 22:49:15 Mujer 36 10 Centros ubicados en zonas urbanas con
desventajas en los campos socio- económico y/o cultural. Infantil 3 años Infantil, 4
años Infantil, 5 años Infantil No existen barreras Sí lo hay y se aplica de forma muy
adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo
muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades
puntuales Sí, habitualmente Depende de las dificultades del alumno/a Sí
Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y
alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual
Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado
“cree” en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí,
conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 24

16/04/2015 10:38:28 Hombre 52 28 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria 5° Primaria, 6° Primaria No existen barreras Sí lo hay y se
aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido
Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma
esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí
Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí Siempre lo intento Si, es una
práctica habitual Sí, totalmente No de todos. Desde el principio se ve que no todos
van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no es algo automatizado, es
necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente,
aunque no llegan a realizarse mejorar Algo, he oído hablar de ella

CUESTIONARIO 25

16/04/2015 17:24:43 Mujer 40 6 Centros ubicados en zonas urbanas con
desventajas en los campos socio- económico y/o cultural. Inglés, Música 3 años
Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1° Primaria, 2° Primaria, 3° Primaria, 4°
Primaria, 5° Primaria, 6° Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa
“demasiado por esto” Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario
revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Se están haciendo algunos intentos Sí. Se
están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma
esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales No
Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un
problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia
grave Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos
falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo No es una percepción generalizada.
La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en
ocasiones debido a la “recomendación” del maestro No de todos. Desde el
principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no
es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del
diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Algo, he oído hablar de ella

CUESTIONARIO 26

16/04/2015 23:28:41 Hombre 35 5 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria, Inglés 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria No existen
barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y
mejorar su aplicación. Sí. Se están haciendo algunos intentos Sí. Hay un esfuerzo
muy importante en este sentido Sí, de forma habitual y sistemática Sí,
habitualmente Depende de las dificultades del alumno/a No. Quien no tiene
dificultades, no tiene por qué tenerlas más adelante A veces puede resultar
enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí, pero solamente para
aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es
una práctica habitual No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo
ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la
“recomendación” del maestro Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si,
aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o
beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar Sí,
conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 27

19/04/2015 10:47:44 Mujer 36 13 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria, Inglés 3º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria Sí hay
barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado por esto” Lo desconozco
Sí. Se están haciendo algunos intentos Sí. Hay un esfuerzo muy importante
en este sentido Sí, de forma habitual y sistemática No. Aunque me gustaría, pero por
motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta práctica Sí Sí
Sí, totalmente de acuerdo Sí Siempre lo intento Me gustaría, pero
debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo
Sí, totalmente No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a
los objetivos propuestos Si, el alumnado “cree” en esta herramienta
Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras No

CUESTIONARIO 28

19/04/2015 17:59:10 Mujer 39 14 Centros ubicados en zonas rurales
Pedagogía Terapéutica 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1º Primaria, 3º
Primaria, 4º Primaria, 6º Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando
esfuerzos para que desaparezcan Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada
Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy
importante en este sentido Sí, de forma habitual y sistemática Rara vez, en
ocasiones muy puntuales Sí Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero
solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo
intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo
llevo normalmente a cabo No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo
sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la
“recomendación” del maestro No de todos. Desde el principio se ve que no todos
van a llegar a los objetivos propuestos No. En el aula un incumplimiento de la
norma, le sigue automáticamente un castigo preestablecido Rara vez, en
ocasiones muy puntuales Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 29

21/04/2015 12:17:29

CUESTIONARIO 30

21/04/2015 13:57:20 Mujer 39 15 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria 4º Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa
“demasiado por esto” No hay ningún plan Sí. Hay un esfuerzo muy importante
en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma
esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí
Sí Sí, totalmente de acuerdo No No trabajamos de forma habitual en
grupos Si, es una práctica habitual No es una percepción generalizada. La mayoría
del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la
“recomendación” del maestro No de todos. Desde el principio se ve que no todos

van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 31

21/04/2015 13:57:36 Mujer 39 15 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria 4º Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado por esto” No hay ningún plan Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí
Sí Sí, totalmente de acuerdo No No trabajamos de forma habitual en grupos Si, es una práctica habitual No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 32

21/04/2015 19:30:19 Mujer 46 20 Centros ubicados en zonas rurales
Audición y lenguaje 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria, Otros
Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Sí, habitualmente Depende de las dificultades del alumno/a Sí
Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe

ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro *Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as* *Si, el alumnado “cree” en esta herramienta* *Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras* *Sí, conozco las líneas generales*

CUESTIONARIO 33

22/04/2015 16:08:03 Mujer 36 7 *Centros ubicados en zonas rurales*
Primaria, Música *1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria* *No existen barreras* *Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada* *Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido* *Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella* *Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales* *Sí, habitualmente* *Depende de las dificultades del alumno/a*
Considero que una parte importante del alumnado nunca va a tener dificultades de aprendizaje *Sí, totalmente de acuerdo* *Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave* *Siempre lo intento* *Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo* *Sí, totalmente “Me lo tienen que demostrar”* *Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo*
Rara vez, en ocasiones muy puntuales *Algo, he oído hablar de ella*

CUESTIONARIO 34

23/04/2015 9:44:23 *5º Primaria, 6º Primaria*
Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan
Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada *Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido* *Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido* *Sí, de forma habitual y sistemática* *No. Aunque me gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta práctica* *Depende de las dificultades del alumno/a* *Considero que una parte importante del alumnado nunca va a tener dificultades de aprendizaje* *A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema* *Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con*

una deficiencia grave Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, el alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 35

26/04/2015 0:48:40 Hombre 35 9 Centros ubicados en zonas rurales Infantil, Primaria, Inglés 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1° Primaria, 4° Primaria, 5° Primaria No existen barreras Lo desconozco Sí. Se están haciendo algunos intentos No es un tema que se plantee No Rara vez, en ocasiones muy puntuales No Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave No trabajamos de forma habitual en grupos Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro “Me lo tienen que demostrar” Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 36

5/05/2015 11:11:36 Mujer 48 21 Centros ubicados en zonas rurales Inglés 5° Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado por esto” Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las

dificultades del alumno/a Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí No trabajamos de forma habitual en grupos Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente “Me lo tienen que demostrar” Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Algo, he oído hablar de ella

CUESTIONARIO 37

5/05/2015 11:32:53 Mujer 53 29 Centros ubicados en zonas urbanas
 Audición y lenguaje, Pedagogía Terapéutica 4 años Infantil, 6º Primaria
 Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan
 Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 38

5/05/2015 12:50:54 Hombre 51 26 Centros ubicados en zonas urbanas
 Compensatoria 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Se están haciendo algunos intentos Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido

Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales *Sí, habitualmente*
Depende de las dificultades del alumno/a *Sí* *Sí, totalmente de acuerdo*
Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave
Los grupos se realizan de manera homogénea en función de las capacidades,
intereses, modos de aprendizaje... *Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de*
ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo *No es una percepción*
generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales,
y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro *No de todos. Desde el*
principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos *Si, el*
alumnado “cree” en esta herramienta *Rara vez, en ocasiones muy puntuales*
Algo, he oído hablar de ella

CUESTIONARIO 39

5/05/2015 22:47:45 Mujer 49 *Primaria* *1º Primaria* *Si,*
aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan *Sí lo*
hay y se aplica de forma muy adecuada *Sí. Se están haciendo algunos intentos*
Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido *Si, aunque de forma*
esporádica en actividades puntuales *Rara vez, en ocasiones muy puntuales*
Depende de las dificultades del alumno/a *Sí* *A veces puede resultar*
enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema *Sí, pero solamente para*
aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave *Siempre lo intento* *Me*
gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo
normalmente a cabo *No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo*
ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la
“recomendación” del maestro *Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as* *Si,*
aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o
beneficios del diálogo *Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar* *Sí,*
conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 40

6/05/2015 12:47:56 Hombre 53 31 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria 5° Primaria, 6° Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro
no se preocupa “demasiado por esto” Sí lo hay y se aplica de forma muy
adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo
muy importante en este sentido Sí, de forma habitual y sistemática Rara vez, en
ocasiones muy puntuales Sí Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí
Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente No de todos.
Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, el
alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en
mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 41

11/05/2015 10:03:57 Mujer 62 34 Primaria No existen
barreras Depende de las dificultades del
alumno/a Siempre lo intento
Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar

CUESTIONARIO 42

12/05/2015 12:25:58 Hombre 42 11 Escuela unitaria Infantil,
Primaria 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 3° Primaria, 5° Primaria,
6° Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado por
esto” Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Se están haciendo
algunos intentos Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si,
aunque de forma esporádica en actividades puntuales No. Aunque me gustaría,
pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta práctica No
Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y
alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual
Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo

automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo

Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Algo, he oído hablar de ella

CUESTIONARIO 43

12/05/2015 12:47:29 Hombre 45 20 CRA (Centro Rural Agrupado)
Educación física 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1°
Primaria, 2° Primaria, 3° Primaria, 4° Primaria, 5° Primaria, 6° Primaria Si,
aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Hay un
plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación
Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy
importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales
Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades del
alumno/a Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones
representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con
una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente
No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos
propuestos Si, el alumnado "cree" en esta herramienta Habitualmente y suelen
plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 44

12/05/2015 15:45:55 Mujer 53 35 CRIE (Centro Rural de Innovación
Educativa) Primaria 1° Primaria, 2° Primaria, 3° Primaria, 4° Primaria, 6°
Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que
desaparezcan Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Se están haciendo
algunos intentos Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si,
aunque de forma esporádica en actividades puntuales No. Aunque me gustaría,
pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta práctica No
Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y
alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual
Sí, totalmente Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir

mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 45

*13/05/2015 8:03:46 Mujer 38 10 CRA (Centro Rural Agrupado) Infantil
3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil No existen barreras Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí, de forma habitual y sistemática Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades del alumno/a Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Algo, he oído hablar de ella*

CUESTIONARIO 46

13/05/2015 11:23:41 Hombre 26 2 Centros ubicados en zonas rurales Educación física 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria No existen barreras Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí, de forma habitual y sistemática Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades del alumno/a Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Algo, he oído hablar de ella

CUESTIONARIO 47

13/05/2015 11:27:16 Mujer 39 11 Centros ubicados en zonas rurales
Pedagogía Terapéutica 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria,
5º Primaria, 6º Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos
para que desaparezcan Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada
Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí, de forma habitual y
sistemática Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades
del alumno/a Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos
alumnos y alumnas con una deficiencia grave Los grupos se realizan de manera
homogénea en función de las capacidades, intereses, modos de aprendizaje... Si, es
una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el
alumnado "cree" en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en
mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 48

13/05/2015 20:40:37 Mujer 47 17 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria, Inglés 1º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º
Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa "demasiado por
esto" Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy
importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella
Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales No. Aunque me
gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta
práctica No Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones
representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con
una deficiencia grave Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores
(uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente Sí, de
todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario
insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente y suelen
plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 49

13/05/2015 20:40:49 Mujer 47 17 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria, Inglés 1º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º Primaria, 6º
Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado por
esto” Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy
importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella
Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales No. Aunque me
gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta
práctica No Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones
representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con
una deficiencia grave Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores
(uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente Sí, de
todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario
insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente y suelen
plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 50

14/05/2015 8:33:53 Mujer 33 8 Centros ubicados en zonas urbanas
Primaria, Inglés 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria Si,
aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Hay un
plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación
Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo
algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades
puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí Sí Sí, totalmente
de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia
grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente No de todos.
Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, el
alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente, aunque no llegan a
realizarse mejorar Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 51

14/05/2015 20:38:49 Mujer 38 8 CRA (Centro Rural Agrupado)
Primaria, Inglés 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1°
Primaria, 2° Primaria, 3° Primaria No existen barreras Sí lo hay y se aplica de
forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están
haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en
actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí Sí A
veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí,
pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave
Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y
cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir
mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente y suelen plasmarse
en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 52

15/05/2015 10:14:16 Mujer 48 24 CRA (Centro Rural Agrupado)
Infantil, Primaria 5° Primaria No existen barreras Sí lo hay y se aplica
de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se
están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma
esporádica en actividades puntuales Sí, habitualmente Depende de las dificultades
del alumno/a Considero que una parte importante del alumnado nunca va a tener
dificultades de aprendizaje Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para
aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Me
gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo
normalmente a cabo No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo
ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la
“recomendación” del maestro Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si,
aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o
beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar Sí,
conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 53

15/05/2015 11:03:30 Hombre 34 12 CRA (Centro Rural Agrupado)
 Educación física 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º
 Primaria, 6º Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos
 para que desaparezcan Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay
 un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con
 algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Sí,
 habitualmente Sí Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para
 aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es
 una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si,
 aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o
 beneficios del diálogo Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco
 las líneas generales

CUESTIONARIO 54

17/05/2015 9:33:18 Mujer 35 10 Centros ubicados en zonas rurales
 Primaria 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria Si, aunque desde el
 colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Hay un plan de
 acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación No. No es un
 tema prioritario en la vida del centro Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este
 sentido Sí, de forma habitual y sistemática Sí, habitualmente Depende de las
 dificultades del alumno/a Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en
 ocasiones representa un problema Sí No trabajamos de forma habitual en grupos
 Si, es una práctica habitual Sí, totalmente No de todos. Desde el principio se
 ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no es algo
 automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo
 Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar Algo, he oído hablar
 de ella

CUESTIONARIO 55

18/05/2015 12:31:24 Hombre 34 10 Centros ubicados en zonas rurales
Educación física 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1°
Primaria, 2° Primaria, 5° Primaria, 6° Primaria, Otros Sí hay barreras. De hecho el
centro no se preocupa “demasiado por esto” Hay un plan de acogida, aunque
creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación No. No es un tema
prioritario en la vida del centro Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas
de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en
ocasiones muy puntuales No Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero
solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo
intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los
alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las
bondades o beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a realizarse
mejorar Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 56

19/05/2015 16:43:04 Hombre 25 4 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria 3° Primaria, 4° Primaria, 5° Primaria, 6° Primaria No existen
barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y
mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un
esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en
actividades puntuales Sí, habitualmente Depende de las dificultades del alumno/a
Considero que una parte importante del alumnado nunca va a tener dificultades
de aprendizaje A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones
representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con
una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente
Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado,
es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo
Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas
generales

CUESTIONARIO 57

20/05/2015 10:39:40 Mujer 50 20 CRA (Centro Rural Agrupado)
Primaria 1° Primaria, 2° Primaria, 3° Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí No. Quien no tiene dificultades, no tiene por qué tenerlas más adelante Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave No trabajamos de forma habitual en grupos Si, es una práctica habitual Sí, totalmente No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, el alumnado "cree" en esta herramienta Rara vez, en ocasiones muy puntuales
No

CUESTIONARIO 58

21/05/2015 10:39:51

CUESTIONARIO 59

21/05/2015 10:46:10 Hombre 59 35 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria 5° Primaria, 6° Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan No hay ningún plan Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí
No trabajamos de forma habitual en grupos Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente
"Me lo tienen que demostrar" Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a realizarse mejorar No

CUESTIONARIO 60

21/05/2015 18:34:45 Mujer 33 8 Centros ubicados en zonas rurales Infantil
4 años Infantil, 5 años Infantil Sí hay barreras. De hecho el centro no se
preocupa “demasiado por esto” Hay un plan de acogida, aunque creo que es
necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este
sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella No
Depende de las dificultades del alumno/a A veces puede resultar
enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí, pero solamente para
aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es
una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el
alumnado “cree” en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en
mejoras Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 61

22/05/2015 18:23:07 Mujer 43 8 CRIE (Centro Rural de Innovación
Educativa) Infantil, Educación física 3 años Infantil, 4 años Infantil, 5 años
Infantil No existen barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario
revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Se están haciendo algunos intentos Sí. Se
están haciendo algunos intentos con algunas de ella Sí, de forma habitual y
sistemática Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades
del alumno/a Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones
representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con
una deficiencia grave Los grupos se realizan de manera homogénea en función de las
capacidades, intereses, modos de aprendizaje... Me gustaría, pero debido a varios
factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo No es una
percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en
momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro “Me lo
tienen que demostrar” Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir
mucho en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente, aunque no llegan a
realizarse mejorar No

CUESTIONARIO 62

1/06/2015 19:28:13 Hombre 35 7 Centros ubicados en zonas rurales
Primaria, Música 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º
Primaria, 6º Primaria Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa
“demasiado por esto” Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario
revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Se están haciendo algunos intentos No es
un tema que se plantee No No. Aunque me gustaría, pero por motivos
organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta práctica Depende de las
dificultades del alumno/a Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en
ocasiones representa un problema Sí Siempre lo intento Si, es una práctica
habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el
alumnado “cree” en esta herramienta Rara vez, en ocasiones muy puntuales
Algo, he oído hablar de ella

CUESTIONARIO 63

12/06/2015 12:38:06 Mujer 35 9 Centros ubicados en zonas urbanas
Audición y lenguaje, Pedagogía Terapéutica 3 años Infantil, 4 años
Infantil, 5 años Infantil, 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º
Primaria, 6º Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos
para que desaparezcan Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Se
están haciendo algunos intentos Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido
Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Sí, habitualmente
Depende de las dificultades del alumno/a Sí Sí, totalmente de acuerdo
Sí Siempre lo intento Si, es una práctica habitual No es una percepción
generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales,
y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro Sí, de todos y cada uno de
los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho
en las bondades o beneficios del diálogo Habitualmente y suelen plasmarse en
mejoras Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 64

12/06/2015 17:08:18 Hombre 43 14 Primaria, Inglés 5°
Primaria No existen barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí, de forma habitual y sistemática Sí, habitualmente Depende de las dificultades del alumno/a Sí
Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo
Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 65

12/06/2015 21:06:00 Mujer 36 13 Otros Compensatoria 3 años
Infantil, 5 años Infantil, 1° Primaria, 2° Primaria, 3° Primaria, 4° Primaria, 5° Primaria, 6° Primaria No existen barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Sí, habitualmente Sí
Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado "cree" en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, en profundidad

CUESTIONARIO 66

13/06/2015 19:57:41 Hombre 53 28 Centros ubicados en zonas urbanas
 Pedagogía Terapéutica 4º Primaria, 5º Primaria, 6º Primaria No
 existen barreras Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y
 mejorar su aplicación Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella
 Sí, de forma habitual y sistemática Rara vez, en ocasiones muy puntuales
 Depende de las dificultades del alumno/a Sí Sí, totalmente de acuerdo
 No No trabajamos de forma habitual en grupos No. Creo que con la
 utilización de los materiales curriculares elaborados es suficiente No es una percepción
 generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales,
 y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro No de todos. Desde el
 principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, aunque no
 es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del
 diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí, conozco las líneas
 generales

CUESTIONARIO 67

14/06/2015 22:09:06 Mujer 49 23 Centros ubicados en zonas rurales Infantil
 5 años Infantil Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para
 que desaparezcan Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un
 esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este
 sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en
 ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades del alumno/a Sí A
 veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí,
 pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave
 Siempre lo intento Si, es una práctica habitual No es una percepción
 generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales,
 y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro “Me lo tienen que
 demostrar” Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las
 bondades o beneficios del diálogo Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras
 Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 68

15/06/2015 17:19:48 Mujer 37 12 Centros ubicados en zonas rurales
Educación física 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria, 4º Primaria, 5º
Primaria, 6º Primaria No existen barreras Lo desconozco Sí. Se están
haciendo algunos intentos Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella
Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales No. Aunque me
gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta
práctica Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones
representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con
una deficiencia grave Los grupos se realizan de manera homogénea en función de las
capacidades, intereses, modos de aprendizaje... Me gustaría, pero debido a varios
factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente
No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos
propuestos Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las
bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí,
conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 69

16/06/2015 20:31:16

CUESTIONARIO 70

18/06/2015 11:17:39 Mujer 35 10 Centros ubicados en zonas rurales Infantil
3 años Infantil Sí hay barreras. De hecho el centro no se preocupa “demasiado
por esto” Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo
muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas
de ella Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales No. Aunque me
gustaría, pero por motivos organizativos me parece muy difícil llevar a cabo esta
práctica Depende de las dificultades del alumno/a No. Quien no tiene
dificultades, no tiene por qué tenerlas más adelante A veces puede resultar
enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí Los grupos se

realizan de manera homogénea en función de las capacidades, intereses, modos de aprendizaje... Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la "recomendación" del maestro "Me lo tienen que demostrar" Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 71

24/06/2015 0:18:53 Hombre 59 34 Centros ubicados en zonas urbanas Primaria 4º Primaria No existen barreras Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Sí, habitualmente Sí Considero que una parte importante del alumnado nunca va a tener dificultades de aprendizaje Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Si, es una práctica habitual Sí, totalmente Sí, de todos y cada uno de los alumnos/as Si, el alumnado "cree" en esta herramienta Habitualmente y suelen plasmarse en mejoras Sí, conozco las líneas generales

CUESTIONARIO 72

25/06/2015 22:24:41 Hombre 59 36 Centros ubicados en zonas rurales Primaria 6º Primaria No existen barreras Sí lo hay y se aplica de forma muy adecuada Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Si, aunque de forma esporádica en actividades puntuales Rara vez, en ocasiones muy puntuales Depende de las dificultades del alumno/a Sí A veces puede resultar enriquecedor, pero en ocasiones representa un problema Sí, pero solamente para aquellos alumnos y

alumnas con una deficiencia grave Siempre lo intento Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo Sí, totalmente “Me lo tienen que demostrar” Si, aunque no es algo automatizado, es necesario insistir mucho en las bondades o beneficios del diálogo Rara vez, en ocasiones muy puntuales No

CUESTIONARIO 73

29/06/2015 11:00:29 Mujer 49 25 Centros ubicados en zonas rurales
Audición y lenguaje 4 años Infantil, 5 años Infantil, 1º Primaria, 2º Primaria, 3º Primaria Si, aunque desde el colegio se están realizando esfuerzos para que desaparezcan Hay un plan de acogida, aunque creo que es necesario revisarlo y mejorar su aplicación. Sí. Hay un esfuerzo muy importante en este sentido Sí. Se están haciendo algunos intentos con algunas de ella No Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí Sí Sí, totalmente de acuerdo Sí, pero solamente para aquellos alumnos y alumnas con una deficiencia grave Me gustaría, pero debido a varios factores (uno de ellos falta de tiempo) no lo llevo normalmente a cabo
No es una percepción generalizada. La mayoría del grupo sólo ofrece y recibe ayuda en momentos puntuales, y en ocasiones debido a la “recomendación” del maestro No de todos. Desde el principio se ve que no todos van a llegar a los objetivos propuestos Si, el alumnado “cree” en esta herramienta Rara vez, en ocasiones muy puntuales Sí, conozco las líneas generales

