



Escuela segregada
y sus consecuencias
para el desarrollo infantil.
A favor de la protección del alumnado
en riesgo de vulnerabilidad
psicosocial

Irune Corres Medrano
2022

Escuela segregada y sus consecuencias para el desarrollo infantil. A favor de la protección del alumnado en riesgo de vulnerabilidad psicosocial

Tesis Doctoral

Programa doctoral de Psicodidáctica:

Psicología de la educación y didácticas específicas

Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea

(UPV/EHU)

Directoras:

Dra. María Pilar Aristizabal Llorente

Dra. Nagore Ozerinjauregi Beldarrain

Irene Corres Medrano

Enero de 2022

Ilustración: Xabier Sagasta Lacalle

Aita eta amarentzat

AGRADECIMIENTOS

El siguiente trabajo es el resultado de la intensa experiencia que resulta la travesía del doctorado. Un viaje que difícilmente podría haber realizado sin la ayuda y el ánimo de todas esas personas que han confiado en que este momento llegaría. Entre todas ellas, me gustaría hacer una mención especial:

A mis directoras de tesis, María Pilar Aristizabal y Nagore Ozerinjauregi, por su profesionalidad, constancia y dedicación y sobre todo por su confianza. Vuestro apoyo ha sido imprescindible para poder dar término a este trabajo.

A Mariate Bizkarra, porque desde un principio escuchó mis ideas y me ofreció su ayuda para poder llevar esta tesis doctoral adelante. Gracias.

A los centros escolares participantes, a las familias y al alumnado que voluntariamente decidieron participar en este estudio. Gracias por su confianza y sobre todo por la vitalidad y generosidad de todos los niños y las niñas que participaron en la observación.

Pero especialmente a todas las personas de los equipos docentes que han participado en este estudio. Gracias por haberme facilitado el acceso a las escuelas y al día a día de vuestras aulas. Sin su generosidad este trabajo no habría sido posible.

A los compañeros y compañeras de trabajo. Particularmente a todas las personas que trabajan en la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz y en la Facultad de Psicología, por el ánimo, la escucha y los consejos, que, de manera constante, han permitido que no desista en mi empeño. Gracias especialmente a Imanol Santamaría- Goicuría, compañero y amigo, por su escucha y apoyo constante.

A Graziella Baravalle, por haberme acompañado en mi trabajo personal durante tantos años y haber sostenido mi curiosidad por el psicoanálisis y por la vida. Tus palabras aún resuenan en mí. Siempre agradecida.

A Ángel Díaz de Rada, por haberme introducido en el maravilloso mundo de la etnografía escolar.

A las personas que formáis mi universo, amistades del ayer, del ahora y del mañana. Sin vosotras no sería. Por que sigamos compartiendo sonrisas y lágrimas y sobre todo porque sigamos bailando la vida. Ainara y Nagore, gracias por vuestro amor y lealtad inquebrantable, por que sigamos atravesando las barreras del tiempo juntas.

A Sagasta, una vez más gracias por tus bellos dibujos, que siempre nos acompañan y en este caso dan inicio a mi trabajo.

A mi familia, especialmente a mis primas, por seguir acompañándonos y creciendo juntas.

Pero, sobre todo, a aita y ama, simplemente por ser como sois. Por habernos inculcado las ganas de vivir, de amar, de aprender, de superarnos una y otra vez... y sobre todo por haber creído en nosotros y nosotras y haber depositado, siempre de manera incondicional, todo vuestro amor y confianza.

A Imanol, a mi hermano, mi leal compañero de juego y aventuras, por estar siempre ahí. A Saioa y Danel... por vuestro generoso amor y, sencillamente, por ser parte de mi vida.

Y en especial a Kepa. Mila esker a ti y a TODO tu hermoso mundo que también es el mío. Gracias por tu acompañamiento, amor, generosidad, apoyo, comprensión, paciencia... Cualquier palabra resulta insuficiente para poder agradecer todo lo que me aportas cada día.

Me siento muy afortunada, una y otra vez, mila esker!

INDICES

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	16
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	24
1. La infancia y sus derechos	26
1.1. Desarrollo infantil y sus necesidades	28
1.1.1. Etapas del desarrollo infantil.	30
1.1.1.1. Primera infancia (0-5 años).	31
1.1.1.2. Años escolares: segunda infancia y pubertad (6-12 años).	32
1.2. Infancia y vulnerabilidad	35
1.2.1. Buenos y malos tratos en la infancia y sus consecuencias	38
1.2.2. Tipologías de malos tratos en la infancia	42
1.3. Derechos de la infancia	49
1.3.1. Derecho a la educación inclusiva.	55
2. La educación en el siglo XXI: retos y tensiones	59
2.1. Diversidad e interculturalidad	63
2.1.1. La segregación social y escolar	70
2.1.2. Consecuencias de la segregación escolar	74
2.2. El camino hacia la escuela inclusiva	80
2.2.1. La participación de la familia	88
2.2.2. Innovaciones pedagógicas que se desarrollan en la escuela	90
2.2.2.1. Contenidos curriculares	91
2.2.2.2. Metodologías activas	96
2.2.2.3. Juego.	101
2.2.2.4. Rendimiento académico y evaluación como indicadores de equidad.	103
2.2.3. Preocupación del equipo docente hacia todo el alumnado	107
2.2.3.1. Crisis del rol docente	110
2.2.3.2. Formación del profesorado	114
2.2.3.3. Buenas prácticas docentes para promover la inclusión.	117
2.2.4. Organización escolar y vínculos con la comunidad	120
2.2.4.1. Organización del tiempo escolar	121
2.2.4.2. Organización del espacio escolar	126
2.2.5. Sistema de apoyos	133
3. La escuela sola no puede: otras instituciones vinculadas a la protección infantil	134
3.1. Políticas sociales protectoras	136
3.1.1. Agentes institucionales en la atención de las personas	136
3.2. Revisión de los recursos de prevención existentes en la actualidad dirigidos a los y las menores en riesgo de desprotección	143
3.2.1. Programas, planes y protocolos.	144
3.2.2. Instrumentos de evaluación.	155
CAPÍTULO II. MÉTODO	160
1. Objetivos de la investigación	163
2. Diseño y planificación de la investigación	165
2.1. Opción metodológica	166

2.2. Diseño metodológico	167
2.2.1. Tipo de investigación: la etnografía	168
2.2.1.1. Etnografía escolar.	172
2.2.2. El contexto de la investigación	174
2.2.3. Características y datos sociodemográficos de las participantes	175
2.2.3.1. Alumnado participante en el estudio.	177
2.2.3.2. Profesionales participantes en el estudio.	179
2.2.3.3. La persona investigadora	180
2.2.4. El trabajo de campo: instrumentos de recogida de información	182
2.2.4.1. Guía de campo	183
2.2.4.2. Notas de campo.	185
2.2.4.3. Diario de campo.	186
2.2.4.4. Observación participante.	187
2.2.4.5. Entrevista.	191
2.2.4.6. Grupos de discusión.	195
2.2.5. Análisis de la información	196
2.2.5.1. El sistema categorial.	198
2.2.5.2. Codificación de la información.	202
2.2.6. Procedimiento de la investigación y organización temporal	204
2.2.6.1. Periodo previo al trabajo de campo.	210
2.2.6.2. Entrada al campo.	213
2.2.6.3. Recogida de datos: Trabajo de campo.	214
2.2.6.4. Elaboración del relato etnográfico.	215
2.2.7. Criterios de calidad de la investigación	216
2.2.7.1. Los criterios de rigor en la investigación cualitativa.	217
2.2.7.1.1. La credibilidad de los datos	219
2.2.7.1.2. La transferibilidad.	221
2.2.7.1.3. La reflexividad.	221
2.2.7.1.4. Triangulación.	223
2.2.7.1.5. Cristalización.	226
2.2.7.2. Los criterios éticos de la investigación cualitativa.	227
2.2.7.2.1. El consentimiento informado.	230
2.2.7.2.2. Confidencialidad y anonimato.	232

CAPÍTULO III. RESULTADOS **235**

1. La escuela segregada. Características del profesorado y del alumnado en la nueva realidad escolar	239
1.1. Perfiles y roles desempeñados por el equipo profesional	240
1.1.1. Equipo directivo.	241
1.1.2. Equipo de apoyo.	242
1.1.3. Equipo docente.	245
1.1.4. Rol del profesorado en el aula.	247
1.1.4.1. Preocupación por el alumnado.	248
1.1.4.2. Percepción del profesorado sobre la situación de segregación en los centros escolares.	252
1.1.4.3. Compromiso y colaboración profesional.	253
1.1.5. Personal del comedor.	254
1.2. Características y necesidades del alumnado	259
1.2.1. Diversidad étnico-cultural.	259
1.2.2. Necesidades básicas en el desarrollo infantil.	267
1.2.2.1. Necesidades físico-biológicas.	268
1.2.2.2. Necesidades emocionales y sociales.	270
1.2.2.2.1. Indicadores de desprotección emocional	270

1.2.2.2.2. Actuaciones de la escuela que favorecen el bienestar socioemocional _____	278
1.2.2.3. Necesidades relacionadas con el aprendizaje. _____	289
1.2.2.3.1. Indicadores relacionados con el aprendizaje _____	290
1.2.2.3.2. Actuaciones de la escuela que favorecen el aprendizaje _____	292
1.2.2.4. Otras manifestaciones de malestar. _____	296
1.2.3. Diferencias en función del género. _____	298
2. Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje _____	306
2.1. Comunicación _____	308
2.1.1. Elementos comunicacionales. _____	308
2.1.1.1. Tipos de comunicación. _____	308
2.1.1.2. Uso del euskera. _____	311
2.1.1.3. Otros elementos comunicacionales: silencio y ruido. _____	315
2.1.2. Relaciones pedagógicas entre iguales y con el profesorado. _____	319
2.1.2.1. Interacciones positivas. _____	319
2.1.2.2. Interacciones negativas. _____	322
2.1.2.3. Falta de interacción. _____	324
2.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje _____	326
2.2.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje. _____	326
2.2.1.1. Explicaciones del profesorado. _____	327
2.2.1.2. Actividades pedagógicas y participación. _____	332
2.2.1.3. Juego. _____	338
2.2.2. Agrupamientos y rutinas como estrategias organizativas. _____	341
2.2.2.1. La formación de grupos. _____	341
2.2.2.2. Rutinas. _____	345
2.2.2.2.1. Rutinas de entrada _____	345
2.2.2.2.2. Rutinas de salida _____	347
2.2.3. Rendimiento académico. _____	349
2.2.3.1. Cotidiano, diario. _____	349
2.2.3.2. Evaluación final. _____	352
2.3. Convivencia _____	356
2.3.1. Valores. _____	356
2.3.1.1. Valores positivos. _____	357
2.3.1.2. Valores negativos. _____	358
2.3.2. Conflicto, normas de convivencia y gestión del profesorado. _____	359
2.3.2.1. Momentos más proclives para la aparición de conflictos. _____	359
2.3.2.2. Establecimiento y recuerdo de las normas de convivencia. _____	361
2.3.2.3. Establecimiento de límites. Refuerzo positivo, refuerzo negativo y castigo. _____	363
2.3.2.4. Otras maneras de potenciar una convivencia armoniosa. _____	369
2.3.2.4.1. Estrategias para la resolución de los conflictos _____	369
2.3.2.4.2. La introducción de rincones en las aulas _____	372
2.3.2.4.3. Estilo democrático: diálogo y razonamiento _____	373
3. Los aspectos organizativos espacio y tiempo y su influencia en el bienestar del alumnado _____	378
3.1. Espacio escolar _____	379
3.1.1. Centro escolar como institución. _____	380
3.1.1.1. Edificios, instalaciones. _____	380
3.1.2. Aula. _____	383
3.1.2.1. Zona de trabajo del alumnado. _____	383
3.1.2.2. Zona del profesorado. _____	385
3.1.2.3. Otras zonas. _____	385
3.1.3. Patio. _____	387
3.1.3.1. Diseño del patio. _____	387

3.1.3.2. Utilización del patio.	389
3.1.4. Comedor.	390
3.2. Tiempo escolar	396
3.2.1. Distribución institucional.	396
3.2.2. Gestión del tiempo por parte del profesorado.	400
3.2.3. Gestión del tiempo y de la espera por parte del alumnado.	401
3.2.4. Interrupciones.	404
3.2.4.1. Interrupciones internas.	405
3.2.4.2. Interrupciones externas.	406
4. Las dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado	410
4.1. El peso de la institución: burocratización del proceso enseñanza-aprendizaje	411
4.1.1. Inestabilidad laboral.	411
4.1.1.1. Alta movilidad del profesorado.	411
4.1.1.2. Escasez de personal y escasez de recursos.	414
4.1.1.3. Descontento con la oferta de formación continua.	420
4.1.2. La administración.	423
4.1.2.1. Criterios de escolarización.	423
4.1.2.2. Dificultades de relación con la administración.	425
5. La vuelta al campo con una propuesta	428
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	433
1. Discusión de los resultados	436
1.1. El profesorado y el alumnado de la escuela segregada	436
1.2. Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje	439
1.3. La influencia del espacio y del tiempo en el bienestar del alumnado	442
1.4. Las dificultades añadidas que dificultan una atención de calidad al alumnado	444
2. Conclusiones	448
3. Limitaciones de la investigación	455
4. Prospección de la investigación	457
ANEXOS	460
ANEXO 1. Información ampliada de las categorías de observación	461
ANEXO 2. Guion empleado en los grupos focales	462
ANEXO 3. Informe de aprobación del comité de ética de la UPV/ EHU	463
ANEXO 4. Consentimiento informado profesionales	464
ANEXO 5. Consentimiento informado familias	466
ANEXO 6. Autorización de los centros educativos	468
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	470

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Figura 1: Situaciones de vulneración de derechos en la infancia.....	35
Figura 2: Impacto del trauma infantil	41
Figura 3: Potencial de daño emocional que tienen los abusos sexuales.....	47
Figura 4: Los 17 objetivos de desarrollo sostenible, Agenda 2030	54
Figura 5: Enfoque sistémico para analizar el derecho a la educación	57
Figura 6: Fases de la aculturación	67
Figura 7: Estereotipos de género	69
Figura 8: Segregación escolar por nivel socioeconómica en países de la Unión Europea. Índice de Gorard promedio	71
Figura 9: Consecuencias de la segregación escolar	75
Figura 10: Tipos de conflictos relacionados con la agresividad en los centros escolares	77
Figura 11: Dimensiones de la inclusión en la escuela	82
Figura 12: Algunas claves destinadas a elaborar políticas educativas inclusivas	83
Figura 13: La educación a través del prisma de la inclusión	86
Figura 14: Comparación de ámbitos o materias del currículum	92
Figura 15: Relación entre las distintas competencias básicas transversales	93
Figura 16: Población de la C.A. de Euskadi que se declara vascohablante por grupos de edad (%)	95
Figura 17: Fases del ABP (aprendizaje basado en proyectos)	98
Figura 18: Amplio panorama de estrategias evaluativas de código abierto	106
Figura 19: Enfoques fundamentales de la evaluación para la Justicia Social	107
Figura 20: Profesorado en diversos niveles de la enseñanza de régimen general por sexo (%). Curso 2015/16	110
Figura 21: Formación de la comunidad educativa como elemento facilitador de un adecuado clima de convivencia escolar	115
Figura 22: Pirámide invertida del tiempo escolar	123
Figura 23: Percepciones del profesorado sobre el uso del tiempo en la inclusión	125
Figura 24: Dibujos de niño y de niña sobre la escuela y el aula ideal	127
Figura 25: El patio, un espacio condicionado por el uso deportivo	130
Figura 26: Situaciones a diferenciar en el continuo del ejercicio de los derechos de protección.....	138
Figura 27: Actuación en el ámbito escolar ante situaciones de desprotección. La familia no protege, no cuida	145
Figura 28: Objetivos generales y específicos del Protocolo básico de prevención y actuación	146
Figura 29: El seguimiento rutinario del desarrollo infantil en la escuela como estrategia preventiva de salud mental	151

Figura 30: Resumen del proceso de detección específica del Gobierno Vasco	152
Figura 31: Protocolo de seguimiento del desarrollo infantil del Gobierno Vasco	153
Figura 32: Programa Bizikasi, iniciativa para una convivencia positiva y contra el acoso escolar del Gobierno Vasco	154
Figura 33: Esquema de la investigación cualitativa realizada	167
Figura 34: Lo que no es etnografía.....	168
Figura 35: Etnografía multilocal.....	173
Figura 36: Tipo de investigación que se ha realizado	174
Figura 37: Organigrama formal de las personas participantes integrantes de las escuelas participantes.....	176
Figura 38: Dibujo de despedida de un alumno para la investigadora.....	181
Figura 39: Notas de campo.....	185
Figura 40: Diario de campo y categorías emergentes.....	187
Figura 41: Condiciones para garantizar que la observación sea científica	188
Figura 42: Transcripción de observaciones y entrevistas.....	197
Figura 43: Proceso de investigación cualitativa.....	205
Figura 44: Fases de la investigación etnográfica realizada.....	206
Figura 45: Proceso etnográfico según el modelo en espiral	216
Figura 46: Modelos para explicar la reflexividad	222
Figura 47: Aplicación de la triangulación en investigaciones educativas	224
Figura 48: Riesgos de la triangulación	226
Figura 49: Ventajas de la triangulación.....	226
Figura 50: Dimensiones y categorías de los resultados de la investigación.....	238
Figura 51: Perfiles y roles desempeñados por el equipo profesional.....	257
Figura 52: Características y necesidades del alumnado.....	304
Figura 53: Características del profesorado y del alumnado en la nueva realidad escolar	305
Figura 54: Comunicación.....	325
Figura 55: Proceso de enseñanza-aprendizaje.....	355
Figura 56: Convivencia.....	376
Figura 57: Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje	377
Figura 58: Espacio escolar.....	394
Figura 59: Tiempo escolar.....	408
Figura 60: Los aspectos organizativos espacio y tiempo	409
Figura 61: Las dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado.....	427
Figura 62: Propuesta de herramienta de detección de alumnado en riesgo de vulnerabilidad social en educación primaria	430

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Necesidades de la infancia	28
Tabla 2: Evolución del desarrollo de las diferentes áreas en la primera infancia	32
Tabla 3: Evolución del desarrollo de las diferentes áreas en la etapa escolar: segunda infancia (6-9 años) y pubertad	34
Tabla 4: Riesgo de pobreza de la población menor en la CAPV	37
Tabla 5: Tipologías de desprotección infantil	44
Tabla 6: Marcos normativos de apoyo a la inclusión (1948- 2016)	50
Tabla 7: Derechos y libertades civiles instaurados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE y el Convenio de Derechos Humanos (CEDH)	51
Tabla 8: Ejemplos seleccionados de la relación entre educación y migración/ desplazamiento.	65
Tabla 9: Problemáticas. Ámbito escuela, educación y enseñanza.....	73
Tabla 10: Subvariables e indicadores de las conductas disruptivas en el aula	78
Tabla 11: Diferencias del enfoque tradicional (integración) con el enfoque inclusivo	81
Tabla 12: Escala de participación de las familias	89
Tabla 13: El juego y sus características principales	102
Tabla 14: Características del buen profesor y de la buena profesora	109
Tabla 15: Relación de buenas prácticas del profesorado	118
Tabla 16: Horarios mínimos y de referencia para la educación primaria establecido en la CAPV	123
Tabla 17: Tipos de apoyo	133
Tabla 18: Problemáticas en la gestión e implementación de políticas municipales y propuestas para su mejora	141
Tabla 19: Indicadores propuestos por el Protocolo para la detección en el sistema educativo serán las siguientes de situaciones en las que las personas menores de edad que están sufriendo, hayan sufrido o puedan estar en riesgo de sufrir desprotección, maltrato, abuso o acoso sexual	148
Tabla 20: Propuesta de estructura de una investigación cualitativa	166
Tabla 21: Características de la etnografía	170
Tabla 22: Alumnado participante en la observación.....	178
Tabla 23: Informantes participantes en la investigación	179
Tabla 24: Instrumentos de recogida de información	183
Tabla 25: Categorías frecuentes en las investigaciones etnográficas	189
Tabla 26: Categorías de observación utilizadas para la observación	191
Tabla 27: Diferencias entre las entrevistas estructurada y no estructurada	193
Tabla 28: Reglas de categorización	200
Tabla 29: Sistema categorial	201
Tabla 30: Codificación de las voces recogidas en las transcripciones	203
Tabla 31: Codificación de las voces recogidas en las transcripciones de las entrevistas	204

Tabla 32: Fases de la investigación etnográfica	205
Tabla 33: Fases de la investigación	208
Tabla 34: Extracto del cronograma de las reuniones y entrevistas durante el trabajo de campo.	212
Tabla 35: Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa	218
Tabla 36: Criterios de calidad de la investigación cualitativa utilizados en esta etnografía	219
Tabla 37: Asimetría en las relaciones entre quien investiga y quien es investigada según Dietz y Mateos.....	223
Tabla 38: Diferentes formas de triangulación	225
Tabla 39: Criterios éticos de la investigación cualitativa	230
Tabla 40: Diferentes acepciones de confidencialidad y anonimato.....	233
Tabla 41: Sistema categorial sobre las personas que conforman la comunidad educativa	239
Tabla 42: Necesidades básicas y consecuencias de su insatisfacción.....	268
Tabla 43: Sistema categorial sobre las acciones que se realizan en la comunidad educativa .	307
Tabla 44: Las actividades de enseñanza-aprendizaje	326
Tabla 45: La convivencia en el contexto escolar	356
Tabla 46: Sistema categorial sobre el uso y gestión del espacio: el contexto escolar	379
Tabla 47: Sistema categorial sobre el uso y gestión del tiempo	396
Tabla 48: Dificultades añadidas detectadas	410

INTRODUCCIÓN

En el origen de este trabajo se entrelazan razones personales y profesionales que sostienen mi motivación inicial y la elección del tema estudiado. Todas y cada una de estas motivaciones, fruto de los sentimientos y pensamientos surgidos a lo largo de este recorrido, han sido motor de este trabajo antes incluso de que yo misma tuviera conciencia de ello. Pero, a su vez, precisamente por su componente emocional, también han sido motivo de conflicto interno, debido a que desde esa pasión o sentir del deber, el trabajo se ha tornado infinito, lo cual me ha supuesto realizar varias renunciaciones, poniendo en jaque una vez más mi capacidad de espera y tolerancia a la frustración.

Desde muy tempranamente mis inquietudes ya estaban orientadas hacia la justicia social. En la adolescencia, desde esa singular incertidumbre característica de esta etapa vital, tras descartar las carreras de Derecho y Periodismo, finalmente me decanté por cursar la Licenciatura de Psicología. Hoy día, supongo que esta elección también estuvo fundamentada en esa búsqueda de comprensión de aquello, a veces extraño, en la relación con las personas.

Esta elección se consolidó con mis primeros contactos con el Psicoanálisis en la universidad. En esa andadura los interrogantes cada vez eran mayores, por lo que, desde ese querer saber inicié mi primer análisis psicoanalítico. Desde esta nueva mirada que me facilitaba la comprensión de los entresijos del padecer humano, el deseo de saber se tornó cada vez más sólido, hecho que, una vez terminada la carrera de Psicología, llevó a especializarme en la Clínica Psicoanalítica Infanto-Juvenil en la ciudad de Barcelona.

Durante los años que abarcó dicha especialización, sentía que mi deseo circulaba libremente: seminarios, cine fórum, coloquios, grupos de lecturas, congresos... Allá donde surgía una nueva inquietud encontraba algún espacio de estudio y reflexión compartida. Pero, sin duda, hubo un hecho que cambió radicalmente el rumbo de todo. El inicio de mi psicoanálisis didáctico ha sido uno de mis mayores aprendizajes; enriquecimiento personal y profesional que me sigue guiando y acompañando a día de hoy.

Una vez finalizada esa etapa de formación y de práctica clínica con personas con patologías severas, y tras un breve periodo de retorno al País Vasco en el que trabajé como psicóloga de menores en desprotección, viajé a los Andes peruanos como psicóloga cooperante mediante una beca del Gobierno Vasco. La estancia que inicialmente iba a durar pocos meses finalmente se prolongó varios años. La extensa riqueza cultural, la brutal estratificación social

característica de los países latinoamericanos y las oportunidades laborales que fácilmente me surgían debido a la necesidad de la figura de psicóloga, todo ello llevó a determinar la decisión de alargar mi estancia. A su vez, partiendo de las lecturas autodidactas descubiertas a través de los escritos de Freud y de Lacan, comenzó a forjarse en mí el deseo por la obra de Levi-Strauss y, en especial, por la Antropología Social y Cultural, hasta que, finalmente, decidí iniciar los estudios en el Grado de Antropología Social y Cultural.

Tras un largo periplo que se alargó más de una década, sentí que había llegado la hora de retornar a mi ciudad natal (salvando las dudas que a día de hoy a veces aún siguen aflorando). Volví a Vitoria-Gasteiz, pero ni la ciudad ni yo éramos las mismas. Ese extrañamiento, del cual ya comenzaba a familiarizarme, facilitó encontrar nuevos lugares desde los cuales seguir transitando mi vida.

Durante todos estos años he realizado labores de valoración y de intervención psicoeducativa y/o psicoterapéutica con niños, niñas, adolescentes y familias en situación de riesgo o de vulnerabilidad social, especializándome cada vez más en el maltrato y la desprotección infantil. A su vez, a través de ese contacto con los niños, niñas, familias, profesores y profesoras, etc. cada vez, con más frecuencia, he sido testigo del sufrimiento ocasionado por la segregación social, étnico-cultural y escolar y de sus múltiples consecuencias.

Paralelamente, otro hecho que marcó el curso de mi vida, fue la oportunidad de comenzar a trabajar en la Universidad del País Vasco, inicialmente en la Facultad de Educación y de Deporte de Vitoria-Gasteiz, en el departamento de Psicología del Desarrollo y de la Educación y actualmente en la Facultad de Psicología en Donostia, en el departamento de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo, en la sección departamental de Psicología del Desarrollo y de la Educación. Fue entonces cuando, siendo parte de la comunidad académica, tuve la suerte de encontrarme con personas que escucharon mis ideas y me brindaron la oportunidad de llevar a cabo esta investigación.

Aquí y allí, en ese no topos o no lugar descrito por Augé (2010a), se encuentra el origen y la naturaleza de este trabajo.

Tema e identificación del problema

Los niños y las niñas, por sus propias características, constituyen un sector de la población especialmente vulnerable. En nuestra sociedad, se considera que todas las personas menores de edad, por el simple hecho de serlo, son vulnerables (Ararteko, 2011). Según Aburto (2007), al considerar la persona, y lo idiosincrático, lo propio de cada una, hay que hablar de conceptos como la vulnerabilidad y la resiliencia, entendiendo la vulnerabilidad como la presencia de aquellos factores que mantienen la reacción de hiperalerta, y la resiliencia como lo que determina que ante los mismos acontecimientos haya personas que los superen y otras que padezcan traumas. Por tanto, dentro de la población menor de edad hay grupos o sectores en situaciones de especial riesgo respecto a la garantía de sus derechos.

Los niños y las niñas no siempre tienen suficiente criterio para decidir sobre su vida, no saben defenderse adecuadamente de los peligros como una persona adulta, por lo que pueden sufrir severos daños. Estos hechos, entre otros, hacen necesaria la función protectora de las personas adultas que deben cuidarles y educarles para que vayan adquiriendo mayor nivel de maduración, hasta alcanzar la autonomía. De otro modo, si los niños y las niñas en riesgo social no reciben una protección adecuada, probablemente, en un futuro, manifiesten su malestar con comportamientos disruptivos tanto hacia los demás como hacia ellos mismos.

Esta Tesis Doctoral pretende profundizar en la importancia que tiene la prevención en la comunidad educativa. Así pues, este estudio trata de analizar las situaciones culturales y socio-emocionales que afectan de manera especial a la infancia, haciéndola más vulnerable en cuanto a sus derechos y su correcto desarrollo. Además, situamos este análisis en el actual debate en torno a la segregación cultural existente en algunos centros escolares en la ciudad de Vitoria-Gasteiz. Concretamente, desde una perspectiva cualitativa, el siguiente estudio consiste en estudiar el caso de tres comunidades educativas de educación primaria, atravesadas por la segregación social y escolar, partiendo de la idea de que la etnia y, especialmente, “la condición de migrante de los padres y de las madres, supone una diferencia en salud de los y las menores, y, por tanto, una herencia de las desigualdades” (González-Rábago et al., 2017, p. 7).

En definitiva, a través de esta investigación se pretende aportar conocimiento a la comunidad científica y educativa sobre la importancia de la prevención en el sistema escolar y ofrecer una propuesta concreta que aporte algo de luz entre tanta variedad y diferencia de

criterios y de indicadores (Pascual-Lavilla, 2020) a la hora de recoger la información en el aula de estas infancias vulneradas y así, facilitar la necesaria atención temprana. Por tanto, el objetivo principal de este estudio plantea identificar los indicadores de desprotección o de vulnerabilidad social presentes en el ámbito escolar con la finalidad de crear un instrumento que facilite al profesorado la detección temprana de situaciones de vulnerabilidad en la infancia, concretamente en el contexto de educación primaria

Estructura y contenido de la tesis

Esta tesis está formada por cuatro capítulos. El primer capítulo corresponde al marco teórico. El segundo capítulo al método de la investigación realizada. En el tercer capítulo se analizan los datos obtenidos. Y el cuarto y último apartado, corresponde a las discusiones y conclusiones de este estudio.

En el primer capítulo, se aborda la problemática de algunos niños y niñas que, por su situación socioeconómica se encuentran en situaciones carenciales o de riesgo dotando a su estado de una especial vulnerabilidad. El listado de estas situaciones, es, sin duda, muy amplio y ha sido recogido en numerosos informes y estudios previos (Ararteko, 2011; Diputación Foral de Álava, 2004; Edefundazioa, 2019; Unicef, 2014). A continuación, obligatoriamente se le dedica un apartado completo a la escuela en el siglo XXI. Los cambios socioeconómicos constantes de la sociedad actual, ha generado un debate en el contexto educativo y en la sociedad en general, que cuestiona la identidad docente, la cual se encuentra en plena reflexión en torno a sus nuevas funciones y lugares. Desde esa indefinición en la que se encuentra el profesorado, realizar funciones protectoras en las escuelas que presentan una mayor vulnerabilidad social no siempre parece ser una tarea fácil. Aquí resulta necesaria la interlocución con la administración central, pero esta relación a veces resulta compleja, al estar cada vez más atravesada por la burocratización. Finalmente, en el último apartado de este primer capítulo teórico, se recogen y toman como punto de partida las herramientas de valoración psicológicas existentes en la actualidad en el contexto educativo.

En el segundo capítulo, se recoge los pormenores del método utilizado para realizar esta investigación de corte cualitativo. Concretamente, se detallan las características y requisitos que requiere un estudio etnográfico realizado en la escuela, como son los instrumentos de recogida de información, el trabajo de campo, el sistema categorial, etc. Una

vez analizadas las características del estudio etnográfico y las herramientas requeridas para llevarlo a cabo, se analizan los criterios de rigor en la investigación cualitativa. Asimismo, para concluir con este apartado, se analizan los criterios éticos que debe cumplir cualquier investigación realizada con y para las personas, especialmente cuando se trata de estudios realizados con niños y con niñas.

El tercer capítulo de esta investigación corresponde a los resultados. Se analizan las gentes que forman parte de la comunidad educativa estudiada, es decir, los niños, las niñas y los profesionales que día a día forman parte de las diversas realidades de las escuelas públicas atravesadas por la segregación social y escolar. Asimismo, se analiza la respuesta de la actual escuela pública. Cada vez con más frecuencia se recurre a metodologías activas y se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativos con la intención de dejar de lado las prácticas individualistas y competitivas características de tiempos pasados. Asimismo, se dedica todo un apartado a analizar la convivencia escolar. Los valores socio-culturales que posibilitan la regulación de las emociones y de las conductas, la aparición del conflicto y su gestión, etc. son aspectos que se abordan en este apartado. En este capítulo de los resultados también se han contemplado dos grandes dimensiones que pueden resultar tanto factores protectores como factores de riesgo de cara al bienestar del alumnado. Hablamos particularmente del uso que se hace del espacio y de la organización del tiempo. En este capítulo también se describen las dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado por parte del profesorado. Por último, se recogen las opiniones obtenidas de las personas participantes en la última fase en la que se volvió al campo con el objetivo de presentar las conclusiones obtenidas y la herramienta diseñada.

Finalmente, en el cuarto capítulo, una vez obtenidos los resultados, se discuten las ideas teóricas expuestas en el primer capítulo y se analiza uno a uno cada uno de los objetivos planteados en el capítulo del método. Asimismo, se detectan ciertas limitaciones en este estudio y se proponen nuevas posibilidades de trabajo que invitan a continuar por esta línea de investigación.

A fin de cuentas, partiendo de las voces de las personas que conforman la comunidad educativa, a través de esta investigación se pretende analizar, desde el ámbito escolar, estas situaciones carenciales y profundizar en el análisis de las relaciones entre las diferentes situaciones de desprotección y los problemas subyacentes, para ofrecer propuestas o nuevas

recomendaciones que puedan servir para mejorar atención a estas infancias vulnerables y, en última instancia, garantizar, de modo más eficaz, el cumplimiento real de todos sus derechos.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

1. La infancia y sus derechos

La noción de infancia ha tenido diferentes acepciones a lo largo de la historia; su concepción depende, por lo tanto, del contexto cultural de la época (Becerra et al., 2011). Por ello, parece fundamental mencionar los cambios sobre la concepción del niño y de la niña como resultado de una evolución social, política y económica, que parte de un sometimiento absoluto al mundo adulto y de un sistemático desamparo social (Montejo, 2013).

En la primera mitad del siglo XX se consideraba que la principal condición de la infancia era la inocencia, esto es, que carecía de maldad y por lo tanto de responsabilidad. Asimismo, también se concebía a los niños y las niñas como personas llenas de posibilidades, en la medida que cumplían las proyecciones de las personas adultas (Jaramillo, 2007). En el último tercio del siglo XX, yendo más allá de esa idea de que los niños y niñas son personas con necesidades diferentes a las personas adultas, se comienza a considerar que son personas de derecho. Sin embargo, desde su concepción, la vivencia de la infancia es más solitaria en nuestra época, siglo XXI, de lo que fuera antes en el siglo XX, debido a que actualmente está en cierto modo contaminada por el individualismo de masa característico de nuestra época (Laurent, 2014).

En los intentos actuales de definición de los niños y de las niñas, las teorías sobre la infancia, están creando y promoviendo una representación determinada de la niñez, en la que la noción de la infancia se halla cada vez más influida por perspectivas psicológicas y pedagógicas muy afines al legado de Rousseau, atribuyendo características innatas y naturales a la niñez (Tudela y Alegre, 2018). En campos como la Psicología, la Sociología, la Antropología o la Pedagogía, la definición de este concepto ha generado numerosos debates intelectuales (Unicef, 2018b). Por ejemplo, autores como Baquero y Narodowski (1994), concluyen que la infancia es una construcción de la modernidad y que, por tanto, ese sentimiento actual respecto a la infancia tiempo atrás simplemente no se daba, ya que, los niños y las niñas no se diferenciaban de las personas adultas. En esa misma línea, Solís de Ovando (2016) refiere que, desde una perspectiva psicosocial, la noción de infancia ha cambiado sustancialmente en los últimos años. Lahire (2008a) reflexiona sobre los conceptos, o, mejor dicho, sobre los constructos sociales de infancia. Partiendo de su naturaleza compleja, con frecuencia contradictoria, de la familia, escuela y pares, nos habla de la personalidad cultural y de las múltiples socializaciones del niño

y de la niña y sostiene que, partiendo de esa complejidad, es imposible comprender a la persona fuera de las relaciones sociales en las que está inmerso.

Desde la perspectiva occidental, se concibe al niño o a la niña como un ser incompleto, que está poco desarrollado, debido a lo cual, en la nueva representación ambivalente de la infancia, a pesar de concebir a los niños y las niñas como personas activas y de derechos fundamentales, también se perciben como personas con necesidades específicas y universales. Hoy en día, se considera que todas las personas menores de edad, por el simple hecho de serlo, son vulnerables (Ararteko, 2011), por lo que el niño y la niña se han convertido en sujetos con derechos propios que garanticen su pleno desarrollo (Montejo, 2013).

1.1. Desarrollo infantil y sus necesidades

Al hablar de necesidades, se puede decir que el niño o la niña está preprogramado para desarrollarse de una determinada forma y para ello necesita de determinadas condiciones de naturaleza biológica y social (Berger, 2007; Lizaso et al., 2017; Papalia et al., 2009). Estas deben ser consideradas como características de la especie humana, aunque algunas de ellas son compartidas con otras especies.

Según las aportaciones de López (2008a) en todas las descripciones de la infancia se reconocen como obvias una serie de necesidades básicas, entre las que siempre están presentes las referidas a los cuidados biológicos y las necesidades afectivas. En lo referente a las necesidades afectivas, el establecimiento y mantenimiento de relaciones afectuosas resulta fundamental para el desarrollo psicosocial y tiene importantes implicaciones para la salud, el bienestar y el ajuste psicológico (Martínez-Álvarez et al., 2014).

En la Tabla 1 se recogen las necesidades planteadas por López (2008a):

Tabla 1

Necesidades de la infancia

NECESIDADES		CARACTERÍSTICAS
Necesidades de carácter físicobiológico		Ser planificado y nacer en un momento biológico y social adecuado para la madre(s) y/o el padre(s).
		Alimentación.
		Temperatura.
		Higiene.
		Sueño.
		Actividad física: ejercicio y juego.
		Integridad física y protección de riesgos reales.
		Salud.
Necesidades emocionales y sociales	y	Necesidad de seguridad emocional, protección, afecto y estima: el vínculo del apego.
		Necesidad de una red de relaciones sociales: el vínculo de amistad y el sentido de comunidad.
		Necesidad de interacción sexual placentera: los afectos sexuales del deseo, la atracción y el enamoramiento.
Necesidades mentales y culturales	y	Estimulación sensorial.
		Exploración y conocimiento de la realidad física y social.
		Adquisición de un sistema de valores y normas.
		Adquisición de saberes escolares y profesionales.
		Interpretación del mundo, el ser humano y el sentido de la vida.

Fuente: Adaptado de López (2008a).

En primer lugar, respecto a las necesidades psicobiológicas no suele resultar difícil llegar a un consenso. Nuestra vida, como especie humana, es muy similar a la del resto de seres vivos. A pesar de la admirable evolución del cuerpo humano, seguimos teniendo necesidades fisiológicas básicas para tener salud y sentir bienestar y para que nuestro organismo se desarrolle adecuadamente. Al igual que el resto de los organismos multicelulares sexuados, mamíferos, primates y homínidos, tenemos un organismo que necesita comer, dormir, respirar y que todos sus sistemas fisiológicos funcionen bien. Los intercambios con el ambiente pueden ser favorables o no (hambre, enfermedad, agua contaminada, etc.) y los sistemas del organismo pueden funcionar de forma adecuada o no.

En segundo lugar, en lo que respecta a las necesidades emocionales y sociales, el desarrollo socioemocional es el proceso por el cual cada niño y niña va construyendo su mundo emocional y sentimental (Soler, 2016). Como el resto de habilidades, el desarrollo socioemocional se configurará en función de las variables o los factores internos de cada niño y de cada niña y de los factores externos (la familia, figuras de apego, escuela infantil, otros adultos, iguales, entorno, etc.). La coexistencia es inherente al ser humano, por lo que la persona siempre nace inmersa en universos ya simbólicamente constituidos que le introducen de manera más o menos rígida en un conjunto de relaciones.

Rossetti-Ferreira y Do Amaral (2012) sostienen que el ser humano tiene una naturaleza social y relacional, y desde el nacimiento necesita al otro como intermediario en su construcción del mundo y de sí mismo. En este sentido, Bowlby (1993; 2006) señala la necesidad de vinculación con la persona adulta (cuidadora) y define la vinculación afectiva como el resultado del comportamiento social. Pichon-Rivière (2006) en esta misma línea sostiene que el vínculo, es siempre un vínculo social que adquiere una significación particular para cada persona, relacionándose posteriormente con la noción de rol, de status y de comunicación. Castoriadis-Aulagnier (2004) hace hincapié en la influencia del lenguaje (socio-cultural) en la constitución del psiquismo y sostiene que, desde el primer momento, desde mucho antes a su llegada al mundo, el bebé, a través de la voz de las personas cuidadoras, es introducido en un discurso que, de manera constante, va nombrando al conjunto de sus manifestaciones. El resultado de este proceso emocional, acompañará en todo momento el resto del desarrollo y cada comportamiento

del niño y de la niña en su día a día, de ahí la importancia de facilitar y favorecerlo en las mejores condiciones.

Pero no basta únicamente con la protección de las personas. Los niños y las niñas necesitan iguales y muy especialmente tener amigos y amigas. El grupo de iguales, completa la base de seguridad que los padres y/o las madres proporcionan, facilitándoles explorar la realidad más allá de la familia y, por lo tanto, sin el apoyo presencial de las principales figuras de referencia. La amistad, es un vínculo entre iguales, voluntario y recíproco que enseña a estar en las relaciones interpersonales, en los grupos y en la sociedad (López, 2008a). Al hablar de aprender a relacionarse con sus iguales, no nos referimos únicamente a sus amigos y amigas, sino a las compañeras y los compañeros del barrio, del colegio, del equipo deportivo, etc. A través de las relaciones entre iguales se aprende también otra cosa primordial: a defender los propios derechos y a mediar en los conflictos que se dan entre los demás.

En tercer y último lugar, las necesidades mentales y culturales están relacionadas con el desarrollo cognitivo. La posibilidad de experimentar y de explorar el mundo que les rodea (Perpiñán, 2017), ofrece al niño y a la niña la oportunidad de desarrollar sus capacidades mentales y culturales.

En los primeros años de vida, mediante la estimulación sensorial de los niños y las niñas, se forma positivamente un aprendizaje significativo. El desarrollo cognitivo es el proceso a través el cual se da ese aprendizaje, para ello, es necesaria la socialización y la interacción con el exterior. De esta manera, progresivamente, los niños y las niñas van obteniendo nuevos conocimientos y aprendizajes que les ayudan a buscar soluciones para las diferentes situaciones que se les presentan en su vida cotidiana (Agudelo et al., 2017).

1.1.1. Etapas del desarrollo infantil.

Tanto el período prenatal, es decir, el tiempo entre la concepción y el nacimiento, como los primeros años de vida, son de vital importancia tanto para la salud física como para la psicológica (Arruabarrena y De Paúl, 2012). La vinculación, el sostén emocional y la cobertura de las necesidades básicas son requisitos imprescindibles para garantizar el desarrollo óptimo de cualquier ser humano (Unicef, 2012) en la infancia y a lo largo de toda la vida. Pero las necesidades específicas variaran según la etapa: primera infancia, segunda infancia y pubertad. Durante la infancia se diferencian dos fases la primera infancia o infancia temprana, que va desde

el primer año de vida hasta los 5 años aproximadamente y la segunda infancia o niñez que va desde los 6 años hasta los 9-10 años, el inicio de la pubertad o de la preadolescencia (Hidalgo et al., 2008; Mansilla, 2000; Palacios y Castañeda, 2009; Unicef, 2012).

1.1.1.1. Primera infancia (0-5 años).

La primera infancia que abarca desde la gestación hasta los 5 años, junto a la segunda infancia, es una de las etapas más decisiva del desarrollo humano, ya que de ella va a depender toda la evolución posterior a nivel motor, cognitivo, de lenguaje y socioafectivo y emocional (Garaigordobil, 2014; Jaramillo, 2007). Una vez que el bebé ha superado la fase neonatal, el niño o la niña come experimentará una rápida evolución física, cognitiva y lingüística, la adquisición de mayor autonomía y se iniciará la socialización.

Arruabarrena (2006) refiere que el desarrollo físico es un reflejo del desarrollo cognitivo que va desde el control de la cabeza hasta la movilidad y la adquisición de la posición bípeda. Desde su nacimiento hasta los 12 meses el niño y la niña va tomando conciencia de todo cuanto le rodea (círculo familiar más próximo, objetos cotidianos, etc.). La primera tarea para el bebé es la construcción de un sentimiento de seguridad y confianza en otros seres humanos, su familia y/u otras personas cuidadoras. Esta autora sostiene que el período entre los 12 y 24 meses se caracteriza por la adquisición de mayor autonomía por parte del niño y de la niña a través de una serie de patrones y habilidades que le van a servir para comunicarse con su entorno. El bebé nace dotado de un repertorio biológico complejo, con un alto grado de organización perceptiva y expresiva, que favorece su intercambio con el otro social, para el cual la emoción resulta constitutiva del vínculo (Rossetti-Ferreira y Amaral, 2012).

Save the Children (2012) recoge de la siguiente manera los principales logros que se dan en el período de 12 a 36 meses: con 12 meses ya entiende muchas de las cosas que le dicen; con 18 meses ya camina y uso las manos perfectamente para agarrar y soltar objetos; a los 24 meses le gusta explorar solo el entorno que le rodea; y con la ayuda de la persona adulta puede empezar a controlar sus esfínteres. Entre los 24 y los 36 meses puede mostrar timidez ante las personas extrañas porque comienza a entender las relaciones sociales y a discriminar entre las personas familiares y conocidas y las que no lo son. Las limitaciones de su lenguaje no le permiten

explicar siempre lo que le ocurre y suelen ser frecuentes las rabietas ante la frustración. Aún no tiene el control sobre sus emociones.

En la etapa comprendida entre los 3 y 6 años, el niño y la niña comienzan a desprenderse del egocentrismo característico de los años preescolares anteriores (Edo et al., 2017; Escalante et al., 2014; López et al., 1988) y comienzan a abrirse al mundo. En este periodo, adquieren habilidades para ser autónomos en casa y comienzan a establecer relaciones importantes con sus iguales y otras personas adultas en la escuela infantil (0-6 años).

Durante los 6 primeros años de vida las emociones ocupan un papel central en el desarrollo. Las emociones pasan de ser innatas y destinadas únicamente a la supervivencia, a ser un medio de comunicación y de relación con las personas que le rodean (Agulló et al., 2010). Todo ello influirá en su autoconcepto y en su identidad (Quicios, 2018). A modo de resumen, en la Tabla 2 se recoge la evolución de las diferentes áreas en la primera infancia (0 -5 años):

Tabla 2

Evolución del desarrollo de las diferentes áreas en la primera infancia

PERIODO EDAD	AREA	CARACTERISTICAS
PRIMERA INFANCIA Del 1 año al 5 años	Área cognitiva	En esta etapa el pensamiento es egocéntrico y le cuesta mucho imaginarse lo que piensan o creen los demás.
	Área del lenguaje	Locución y expresión verbal. Los niños y niñas empiezan a controlar el uso del lenguaje propiamente dicho. Al principio es un lenguaje telegráfico con palabras sueltas y más tarde tendrá la capacidad de generar frases simples con incorrecciones.
	Área socio-emocional	El niño o niña sigue jugando en paralelo. A finales de esta fase comienza a compartir sus juegos con otros iniciando así la socialización.
	Área motora	El niño o niña siente curiosidad y explora, lo cual será el motor de aprendizaje. En cuanto a los cambios físicos, sigue creciendo aunque lo hace mucho más lento que en las etapas anteriores.

Fuente: Adaptado de Quicios (2018).

1.1.1.2. Años escolares: segunda infancia y pubertad (6-12 años).

La segunda infancia es la etapa comprendida desde los 5-6 años hasta los 9-10 años aproximadamente y se caracteriza por los importantes cambios y adquisiciones que acontecen, especialmente a nivel cognitivo, de lenguaje y socioafectivo (Jaramillo, 2007). Un fenómeno característico de este periodo es la escolarización obligatoria a partir de los 6 años. Cada niño y niña muestra una personalidad propia, y por ello, el proceso de adaptación a la escuela es particular (Save the Children, 2012). Se implica en el aprendizaje escolar, en la interacción social

con iguales y en el desarrollo de habilidades motoras. Hay una intensa necesidad en el niño y en la niña de aprender más acerca de su historia y de incorporar este conocimiento en su creciente sentido de identidad personal; este es un periodo de constante crecimiento en la individuación y la independencia (Arruabarrena, 2006). Por último, la etapa comprendida entre los 9-11 años, estaría determinada por la comprensión de cómo una persona puede responder desde distintas perspectivas a una situación concreta, manifestando diferentes sentimientos como sentimientos encontrados, culpabilidad moral y estrategias de control cognitivo. Cada una de estas nuevas adquisiciones tienen una relación subordinada con el resto, por lo que es importante superar las etapas anteriores con éxito para alcanzar las siguientes (Paniagua et al., 2016).

Solís de Ovando (2016) describe los principales logros que se dan en la segunda etapa infantil o en la edad escolar, es decir, entre los 6 y 9 años y en la etapa de la pubertad o de la preadolescencia, entre los 9 a 12 años. Entre los 6 y los 9 años el niño y la niña son capaces de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas; y, a pesar de que las principales relaciones (madre, padre y/o personas cuidadoras) siguen siendo importantes, el niño y la niña desarrollan nuevas relaciones y disfrutan de la compañía de otros niños y niñas. En el periodo comprendido entre los 9 y los 12 años, la imagen que tiene de sí mismo/a adquiere mucha importancia; la amistad cobra gran importancia y en el área motora, destaca la maduración casi definitiva del sistema nervioso.

A continuación, en la Tabla 3 se recogen las principales características de los años escolares descritos por Solís de Ovando (2016). Concretamente, se describe la evolución de las principales áreas, cognitiva, del lenguaje, socio-emocional y motora, en cada una de estas dos etapas:

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 3

Evolución del desarrollo de las diferentes áreas en la etapa escolar: segunda infancia (6-9 años) y pubertad (9-12 años)

PERIODO	SEGUNDA INFANCIA O EDAD ESCOLAR	PUBERTAD O PREADOLESCENCIA
EDAD	(6- 9 años)	(9- 12 años)
AREA	CARACTERISTICAS	
Área cognitiva	En esta etapa el niño y la niña ganan la capacidad de atribuir intenciones, creencias y motivaciones únicas a los demás.	Su capacidad para pensar en términos abstractos y matemáticos se desarrolla mucho pero no llega a su máximo.
Área del lenguaje	Mejora el control en el uso del lenguaje. Se apoyan en él para la total comunicación.	A medida que el niño o la niña crece va mejorando el uso del lenguaje y de la comunicación.
Área socio-emocional	La capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas enriquece mucho las relaciones sociales, aunque también permite que la mentira resulte más útil y eficaz como recurso. Aparición de nuevas relaciones, aunque las principales (madre, padre y/o personas cuidadoras) siguen siendo importantes. En esta edad se adquiere mayor autocontrol y se abre su círculo de relaciones. El niño y la niña disfrutan de la compañía de otros niños y niñas con los que crecen y aprenden a compartir juegos y logros de forma natural. Aceptan pactos y soluciones intermedias cuando se dan conflictos entre iguales.	Aparecen hábitos personales de mayor intimidad y aumenta notablemente la capacidad empática. La imagen que tiene de sí mismo/a adquiere mucha importancia y trata de ganar la amistad de quienes considera importantes. En esta franja de edad la amistad cobra gran importancia. El círculo social de iguales configura su identidad y se empiezan a quebrantar las normas familiares.
Área motora	Dominan el control de esfínteres y adquieren más independencia de movimiento.	Es a partir de esta etapa cuando el niño y niña son capaces de aprovechar las nuevas formas de control de su cuerpo. La maduración casi definitiva del sistema nervioso permite al niño o a la niña realizar más movimientos.

Fuente: Adaptado de Quicios (2018) y Solís de Ovando (2016).

Desde la perspectiva de las teorías psicológicas del desarrollo, con el fin de acotar el campo de investigación, el objeto de análisis de este estudio se limitará al estudio de la segunda infancia, esto es, a las etapas previas a la pubertad (Berger, 2007).

1.2. Infancia y vulnerabilidad

El término “vulnerabilidad” está compuesto por el sustantivo *vulnus*, que puede traducirse como “herida”, y hace referencia explícita a la cualidad de estar en riesgo, en peligro, a la posibilidad de que la persona sea herida física o moralmente (Ramírez, 2011). La vulnerabilidad representa un lugar intermedio entre la integración y la exclusión social. Así, una persona vulnerable es aquella cuyo entorno familiar, relacional, socio-económico o político-administrativo, sufre alguna debilidad y, en consecuencia, se encuentra en una situación de riesgo (Escribano y Martínez, 2016).

Dentro de la población infantil, por circunstancias o razones muy diversas, algunos niños y niñas se encuentran en situaciones de especial riesgo o vulnerabilidad. La Figura 1 presentada a continuación muestra las principales situaciones de vulneración de derechos en la infancia (Gobierno Vasco, 2016b), que pueden manifestarse mediante diferentes indicadores: indicadores observados en el niño o niña, indicadores observados en el padre/madre o personas tutoras, la respuesta del padre/madre o responsables a la intervención socioeducativa y las informaciones facilitadas por terceras personas:

Figura 1

Situaciones de vulneración de derechos en la infancia



Fuente: Gobierno Vasco (2016b).

La insatisfacción de las necesidades básicas emocionales, sociales y cognitivas, tiende a provocar trastornos y dificultades de relación y puede condicionar su aprendizaje (Agintzari, 2006), generando comportamientos como: falta de autonomía, de iniciativa y de motivación (García, 2008); constantes llamadas de atención, de reafirmación personal o necesidad de apoyo ante las tareas más sencillas (Yáñez, 2016); aprendizaje irregular, muy dispar por áreas y con olvidos muy frecuentes (Calleja-Pérez et al., 2019); hábitos de orden, de trabajo y de disciplina deficitarios e inestables (dificultades de atención y de concentración (Calleja-Pérez et al., 2019); e hiperactividad y dificultades de relación social con las y los iguales (Alemany, 2019).

En nuestra sociedad todavía existen auténticos circuitos o itinerarios de exclusión, ligados muchos de ellos a la inexistencia o falta de competencia de la familia como elemento esencial de soporte y apoyo al crecimiento y necesidades del menor. El Ararteko (2011) recoge las siguientes situaciones de riesgo: niños, niñas y adolescentes acogidos o tutelados por las instituciones de protección; menores de otros países que han migrado hasta aquí sin sus familias; adolescentes infractores, que han cometido delitos y son objeto de medidas judiciales; niños, niñas y adolescentes de orientación homosexual (lesbianas y gays) o bisexual, o con identidad transexual o transgénero; niños, niñas y adolescentes con graves enfermedades mentales; alumnado con necesidades educativas especiales o específicas derivadas de su discapacidad, de su origen o de su pertenencia a un medio social desfavorecido; y menores que son personas activas o pasivas de maltrato o violencia y adolescentes con consumos problemáticos de drogas.

En el contexto escolar se identifican tres colectivos diferenciados de alumnado vulnerable: el marginado por la pobreza, el excluido o rechazado socialmente y los casos de fracaso escolar (Escribano y Martínez, 2016). El alumnado inmigrante con familias de menor nivel socioeconómico es un colectivo especialmente vulnerable, dado que a su condición de inmigrante se suma el hecho de tener familias con menor nivel socioeconómico y cultural, lo que supone otro reto en su desarrollo escolar (Murillo y Belavi, 2018). En la Tabla 4 se pueden apreciar los datos que indican la existencia de riesgo de pobreza de la población menor de edad en la Comunidad Autónoma del País Vasco o Euskadi:

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 4

Riesgo de pobreza de la población menor en la CAPV

	ÁLAVA		BIZKAIA		GIPUZKOA		CAPV	
	Número	Tasa (%)	Número	Tasa (%)	Número	Tasa (%)	Número	Tasa (%)
Menores que viven en hogares en riesgo de pobreza 2018	13.993	28,4	40.011	24,2	23.723	21,2	77.727	23,8
Menores que viven en hogares donde ningún adulto trabaja 2020	3.865	7,4	8.763	5,5	3.757	3,5	16.385	5,1
Menores que viven en hogares donde ningún adulto tienen un empleo fijo a tiempo completo 2020	11.424	22	33.589	21	20.424	19	65.438	20,5

Fuente: Adaptado del Observatorio de Servicios Sociales de Araba (2021).

Álava se encuentra en los últimos años en una situación comparativamente peor frente al conjunto de la CAPV, debido a que el aumento de la incidencia de la pobreza real es mucho más evidente que en el resto de los territorios. Tal y como se puede ver en la Tabla 4 las situaciones de riesgo de pobreza de la población menor en la CAV responden a una característica común: en sus hogares se dan situaciones de especial riesgo de pobreza o vulnerabilidad (Observatorio de Servicios Sociales de Araba, 2021; SiiS, 2017).

López (2008a), por su parte, se pregunta por los signos de alarma, por los factores de riesgo en nuestra sociedad en relación al desarrollo infantil. Cuestiona que no se interpreten como una amenaza para la infancia los valores dominantes actuales que hacen que se retrasen los nacimientos hasta edades muy avanzadas de las madres y los padres y se priorice el currículo personal laboral y social, tanto del hombre como de la mujer, quedándose sin tiempo para cuidar a las hijas y los hijos, a las amigas y los amigos, a la pareja, etc. También se interroga sobre si una presentación visual constante de contenidos violentos no contribuye a que las personas finalmente sean más violentas.

Fernández (2018) sostiene que, en nuestra sociedad, además de los hogares que viven en la pobreza, existen otras situaciones de riesgo que merecen ser analizadas, como son la situación de las personas menores víctimas de la violencia de género, víctimas de abusos sexuales, entre otras.

Por tanto, los factores externos de riesgo para el desarrollo infantil son variados, por lo que esta fenomenología no es unicausal. Sea como sea, la vulnerabilidad implica diferentes

variables relacionadas con la capacidad o las dificultades de una persona o colectivo para anticipar, subsistir, afrontar, resistir y recuperarse del impacto de una amenaza o riesgo de la naturaleza o de la sociedad (Blaikie et al., 2005; Chambers, 1989).

Un estudio de vulnerabilidad requiere esclarecer la situación de riesgo, las condiciones estructurales implícitas de ese mismo entorno y el contexto situado que la configura de manera particular. Desde el convencimiento de que el bienestar infantil se transformará en bienestar de las personas adultas y, por lo tanto, en bienestar psicosocial de toda la comunidad, el presente estudio pone la atención en las circunstancias de vulnerabilidad comprendidas desde una significación multidimensional, en un marco de múltiples causas y fuentes, que contribuyeron a situaciones de riesgo, reivindicando el peso de los escenarios sociales (Rubio-Herrera y Flores-Palacios, 2018).

1.2.1. Buenos y malos tratos en la infancia y sus consecuencias

“No basta con que no me pegues y no me hagas daño, tienes que aprender a tocarme, acariciarme, abrazarme, cantarme, mecarme, ...

No es suficiente el que no me golpees, tu cuerpo tiene que ser cuenco, hogar y abrazo para mí” (López, 2008a: 1).

En los orígenes del buen trato se encuentra nuestra naturaleza como animales sociales. El concepto de “buen trato” son las manifestaciones de afecto, cuidado, pautas positivas de crianza, apoyo y socialización que reciben los niños y las niñas y adolescentes por parte de su familia o personas cuidadoras, el grupo social y las instituciones, orientadas a garantizarles un adecuado desarrollo físico, afectivo, psicológico y social (Solís de Ovando, 2016). Los buenos tratos han propiciado el surgimiento de dinámicas de colaboración entre seres humanos y las capacidades adaptativas frente a los desafíos del entorno. Estos cuidados y atenciones son necesarias para los niños y las niñas que al nacer inmaduros e indefensos, dependen de los cuidados de las personas adultas (Menéndez, 2021). Así, las personas adultas debemos responder a las necesidades de las personas menores de edad, porque el no tener capacidad de autoprotección los convierte en vulnerables (López, 2008a).

El ser humano es muy sensible a las consecuencias negativas de las experiencias adversas tempranas. Estas pueden provocar alteraciones en el proceso de desarrollo infantil, causando problemas físicos, cognitivos, sociales y emocionales. Cuando las experiencias adversas, en las que destacan las situaciones de maltrato o negligencia en la infancia, dificultan las adquisiciones decisivas del desarrollo no sólo perturban a las capacidades propias de la etapa de desarrollo en el que se originan, sino que incrementan la probabilidad de que en etapas posteriores también se den dificultades (Arruabarrena y De Paúl, 2012).

Así, lamentablemente, los buenos tratos no siempre se dan en la infancia y no es raro oír hablar del maltrato infantil. Pero, ¿qué es el maltrato infantil? A pesar de que todo el mundo tiene una idea de lo que es, resulta considerablemente difícil definir este concepto.

Existen diferentes modelos teóricos que a lo largo de los últimos años han tratado de explicar los malos tratos a la infancia. Moreno (2006) recoge en tres bloques los modelos principales: 1) Los primeros modelos señalan la supuesta presencia de inestabilidad psiquiátrica en los padres, madres o personas cuidadoras; 2) Los modelos psicosociales y sociointeraccionales, integran los aspectos psiquiátricos y psicológicos que recoge el modelo anterior con aspectos culturales, sociales y ambientales; 3) El modelo ecosistémico de Belsky (1993), el cual se basa en el modelo integrativo de Bronfenbrenner (1979), tiene en cuenta la integración de variables en diferentes niveles ecológicos (microsistema, macrosistema, exosistema, etc.).

Como cualquier otro constructo cultural, en cada sociedad, en cada momento histórico los malos tratos se delimitan de manera diferente. Pero no hay duda de que las consecuencias de este tipo de violencia se expresan en diferentes formas de sufrimiento o malestar. Este malestar puede tener efectos negativos tanto en el bienestar físico y psicológico de la persona, como en su desarrollo actual y futuro (Arruabarrena, 2014). Pero, además, la atención a sus consecuencias a corto, medio y largo plazo, genera unos costes económicos que afectan al capital humano y productivo de la sociedad en su totalidad (Fabra et al., 2018).

Diferentes investigaciones (Caycedo, 2020; Mayor y Salazar, 2019; Quesada et al., 2019; Ruíz-Hernández et al., 2019; Valdivia-Devia et al., 2020) han demostrado que los fenómenos de violencia social e intrafamiliar, hoy día, siguen presentándose con una incidencia alarmante, siendo la violencia intrafamiliar más frecuente de lo esperado. Aproximadamente cada año entre

133–275 millones de adolescentes a nivel mundial padecen violencia doméstica. Mayor y Salazar (2019, p. 97) refieren que una de cada tres mujeres ha sufrido violencia en algún momento de su vida, por lo que se ha convertido en una “pandemia silenciosa o epidemia invisible”, más concretamente, señalan que el 15 % y el 71 % de las mujeres, entre los 15 a 49 años, han sido víctima de violencia física o sexual por parte de su pareja.

El acercamiento a la noción de violencia deja de manifiesto la dificultad para su definición por la diversidad de significados, mucho más cuando se trata del contexto escolar. Markez (2014) refiere que la violencia es un problema de salud pública que afecta a las personas de todas las edades y puede tomar diversas formas, tales como: el maltrato infantil; la violencia de pareja; la violencia sexual; los fenómenos de ciberacoso; la violencia auto-dirigida y la violencia juvenil. A estos se pueden añadir otros tipos de violencia como la violencia organizada o estructural, la violencia cultural, económica, la violencia simbólica, el abuso físico y psicológico, etc. (Castillo-Pulido, 2011).

El sufrimiento a menudo es causado por contextos de violencia incitados por los agentes de poder de un sistema social, lo cual origina un ciclo de violencia, es decir, que la violencia engendra más violencia (Barudy y Dantagnan, 2005). Así, uno de los principales daños del maltrato infantil no es sólo el propio sufrimiento, sino su repetición, ya que una de las conclusiones más relevantes de las investigaciones sobre las causas de los malos tratos infantiles es el riesgo de su repetición a través de las generaciones. El maltrato intergeneracional muestra como una historia infantil negativa predispone a las personas a exponerse y a vivenciar a lo largo de su vida toda una serie de experiencias relacionales negativas relacionadas con la repetición del ciclo de maltrato (Gómez y De Paúl, 2003; Pitillas, 2021). Cabe interpelarse por la respuesta social ante este ciclo de la violencia. Rossetti-Ferreira y Do Amaral (2012) consideran que es trascendental la manera en que el sujeto y las personas con las que convive significan el evento traumático, así como sus vivencias posteriores. En consecuencia, el futuro de los niños y de las niñas no estaría condicionado por sus vivencias infantiles sino por el significado que se les da.

Barudy y Dantagnan (2005) también determinan que el daño de los niños y niñas no sólo es consecuencia de la violencia en sus familias, sino también de diferentes formas de malos tratos que se originan en los procedimientos sociales, administrativos y judiciales destinados a

brindarles protección. Distinguen cuatro contextos que juegan un papel determinante en el surgimiento de los malos tratos infantiles: 1) Los contextos familiares: la negligencia, la violencia física y psicológica y los abusos sexuales intrafamiliares; 2) Los sistemas sociales de protección infantil: los efectos dañinos de intervenciones de protección tardías o inadecuadas; 3) El sistema judicial: la victimización de los niños y niñas en los procedimientos judiciales y 4) Los sistemas educativos y terapéuticos: la insuficiencia e inadecuación de los recursos terapéuticos y educativos para reparar los daños de los malos tratos sufridos en la infancia.

En definitiva, los malos tratos como consecuencia de las incompetencias de los padres y de las madres y/o sus personas cuidadoras arrastran graves daños en la infancia y la adolescencia, aunque estos no siempre son visibles. A continuación, en la Figura 2, se recoge la sintomatología más habitual en las diferentes áreas principales del desarrollo de la infancia consecuencia del trauma infantil que puede suponer el maltrato en los niños, niñas y adolescentes:

Figura 2

Impacto del trauma infantil



Fuente: Adaptado de Dym y Steber (2019).

Los traumas infantiles pueden afectar negativamente al desarrollo cerebral, al desarrollo cognitivo, al aprendizaje, al desarrollo socio-emocional, a la capacidad de desarrollar vínculos

seguros con los demás y a la salud física, incluso, también se asocia a un acortamiento de la vida, tal y como queda reflejado en la Figura 2. Estos efectos pueden ser más perjudiciales y más graves cuando la exposición al trauma comienza en las primeras etapas de la vida (Dym y Steber, 2019).

En conclusión, el maltrato infantil supone consecuencias graves, que van más allá del daño físico o psicológico inmediato (Vila et al., 2019). La historia de vida es clave para entender las numerosas dificultades sanitarias, conductuales, emocionales y psicosociales que pueden presentar las personas maltratadas (Indias et al., 2019). Cuanto más tempranamente comience la desatención, la afectación será más grave y crónica, las secuelas serán más profundas y difíciles de recuperar (Arruabarrena y De Paúl, 2019). Por tanto, a pesar de que las experiencias adversas puedan darse a lo largo de la vida, la victimización se inicia de manera muy temprana (Pereda et al., 2014). Por esta razón, si estos niños y niñas no reciben la protección ni la atención pertinentes en el momento necesario, existe el riesgo de que en la juventud o adultez este malestar se exprese mediante comportamientos disruptivos (violentos, abusos sexuales, consumo de drogas, etcétera).

1.2.2. Tipologías de malos tratos en la infancia

Las experiencias tempranas de algunos niños y niñas están marcadas por la negligencia, el maltrato y el abandono, situaciones de desprotección que, en los casos más graves culminan con la separación de los niños y niñas de sus familias biológicas, a fin de ofrecerles un entorno de desarrollo más favorable, (Román y Palacios, 2011).

Sea el origen que sea, este tipo de cuidado insalubre genera lo que se considera desprotección infantil, un concepto administrativo legal que varía en el tiempo y en el espacio (Morales y Márquez, 2017) y establece cuándo la sociedad, representada por la administración pública, no sólo puede, sino que debe intervenir en la intimidad de una familia con el objeto de promover y/o preservar el bienestar y la protección de un niño o niña (Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia). Existe un acuerdo generalizado en que el concepto de desprotección infantil debe descansar en dos elementos: el comportamiento de la persona adulta y sus consecuencias para el niño o niña menor de edad. De esta forma, las situaciones de desprotección se definen como aquellas en que hay un

comportamiento inadecuado de las personas adultas que ha provocado o potencialmente puede provocar un daño significativo en el niño o en la niña (Vanderminden et al., 2019).

Independientemente de la existencia de definiciones del maltrato infantil como un fenómeno íntegro y uniforme, la principal característica del maltrato infantil es su heterogeneidad, ya que comprende aspectos muy diversos (Casas-Muñoz et al. 2020). Desde una perspectiva ecológica se considera que el maltrato infantil es resultado de la interacción de factores múltiples agrupados en distintos niveles (sistema individual, familiar y social), dentro de los cuales se incluyen: las características del niño y de la niña y las variables del sistema social tales como estrés ambiental, aislamiento social e interacciones familiares disfuncionales (Fuster et al., 1988; Vega y Moro, 2013).

Al margen de otras tipologías que varían según los sistemas clasificatorios, existe relativo acuerdo en distinguir las principales tipologías de desprotección. Generalmente, las principales tipologías de maltrato aceptadas y acordadas por la literatura científica recogen cinco categorías: 1) el maltrato físico; 2) el maltrato emocional; 3) la negligencia, abandono o desatención física; 4) negligencia, abandono o desatención emocional; 5) el abuso sexual (Cicchetti & Toth, 2005 en Bonet et al, 2020; De Paúl y Arruabarrena, 1987).

El presente trabajo toma como referente la clasificación que aporta el instrumento Balora (Gobierno Vasco, 2017b), diseñado con el objetivo de dar respuesta al mandato de la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca (Arruabarrena y Hurtado, 2018), el cual distingue, entre otras, 4 tipologías de maltrato que se describen en la Tabla 5: 1) Maltrato físico; 2) Maltrato psicológico y emocional; 3) Negligencia; 4) Abuso sexual.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 5

Tipologías de desprotección infantil

MALTRATO FÍSICO	
A. Maltrato físico	
NEGLIGENCIA	
A. Negligencia hacia necesidades físicas	
- Alimentación (comida y bebida)	
- Cuidado de la salud física (salud y descanso)	
- Vestimenta	
- Higiene personal	
- Condiciones higiénicas de la vivienda	
- Estabilidad y condiciones de habitabilidad de la vivienda	
B. Negligencia hacia necesidades de seguridad	
- Seguridad física de la vivienda y prevención de riesgos.	
- Supervisión	
- Protección ante situaciones de desprotección grave perpetradas por otras personas.	
C. Negligencia hacia necesidades formativas.	
D. Negligencia hacia necesidades psíquicas	
- Interacción y afecto	
- Estimulación	
- Atención específica a problemas emocionales graves	
- Normas, límites y transmisión de valores morales positivos	
MALTRATO PSICOLÓGICO Y EMOCIONAL	
A. Maltrato emocional	
- Rechazar	
- Aterrorizar	
- Aislar	
- Restricción de la autonomía	
- Sobreexigencia	
- Transmisión de impredecibilidad, inestabilidad, inseguridad respecto al futuro inmediato	
B. Instrumentalización en conflictos entre las figuras parentales y conflictos entre las figuras parentales y otros familiares significativos para el niño, niña o adolescente pertenecientes al núcleo convivencial.	
C. Exposición a situaciones de violencia de pareja o entre miembros de la unidad convivencial.	
D. Amenazas de agresión física.	
ABUSO SEXUAL	
A. Gravedad muy elevada	
- Abuso con violencia.	
- Abuso sexual con contacto físico.	
- Utilización del niño, niña o adolescente para la prostitución o actividades pornográficas.	
B. Gravedad elevada	
- Exhibicionismo.	
- Exposición a estímulos o actividades sexuales explícitas sin implicación directa del niño, niña o adolescente.	
- Se ha acosado, presionado o propuesto al niño, niña o adolescente implicarse en actividades sexuales, pero no han ocurrido.	
- Otras actividades sexuales (p.ej. voyerismo).	
- Pauta creciente de conductas sexuales cuestionables que tienen una intención de carácter sexual y son percibidas por el niño, niña o adolescente como amenazantes o inapropiadas.	

Fuente: Adaptado de Balora (Gobierno Vasco, 2017b) y Arruabarrena y Hurtado (2018).

La negligencia se considera la tipología más frecuente de maltrato infantil (Arruabarrena y De Paúl, 2019). Estos autores observaron que la negligencia representa entre el 40 y el 75% de los casos confirmados en los servicios sociales de protección infantil de los países desarrollados. La negligencia es la forma de maltrato que consiste en la desatención (o atención deficiente) de las necesidades básicas de los niños, niñas o adolescentes. Es la modalidad de maltrato infantil por omisión más destacada. Hace referencia a la falta de atención (desatención o atención inadecuada) de las necesidades del niño o de la niña y también incluye el incumplimiento de los deberes de guarda, cuidado, protección y desarrollo (Solís de Ovando, 2016). Por lo tanto, la negligencia puede existir por exceso y por defecto; ya que, la sobreprotección también puede resultar negligente por ignorar las necesidades propias del momento evolutivo en el que se encuentra el niño o niña. La negligencia hace alusión al daño físico o psíquico ocasionado al niño o a la niña, o al riesgo de que lo padezca a consecuencia de la incapacidad de su madre, padre o persona responsable de su guarda o tutela de dar una respuesta adecuada a sus necesidades físicas, de seguridad, formativas o psíquicas (Gobierno Vasco, 2017b).

Las consecuencias de la negligencia pueden ser más perjudiciales que las de otros tipos de maltrato, especialmente cuando se dan en edades tempranas, lo que refuerza la relevancia de intervenir de manera preventiva y temprana. Las secuelas negativas asociadas con la negligencia incluyen trastornos en el desarrollo del cerebro, trastornos del apego (patrones de apego inseguro o desorganizado), problemas de salud y físicos (por ejemplo, retraso en el desarrollo, deterioro del sistema inmunitario), problemas intelectuales y cognitivos (por ejemplo, déficits de aprendizaje rendimiento escolar, desarrollo del lenguaje deficiente), problemas emocionales y problemas emocionales y psicológicos, como por ejemplo, baja autoestima y problemas sociales y de comportamiento, entre ellos, dificultades relacionales, falta de control de los impulsos (Arruabarrena y De Paúl, 2019).

Por su parte, hablamos de maltrato físico cuando el niño y/o la niña ha sufrido un daño físico o hay riesgo de que lo sufra como resultado de las acciones de su padre, madre o de las personas que ejercen su tutela o guarda. Acciones tales como la utilización excesiva de la fuerza física; la facilitación a un niño, niña o adolescente de drogas, alcohol o fármacos; el Síndrome de Munchausen por poderes, el Síndrome del niño golpeado, etc. que tienen como consecuencia lesiones o daño físico en el niño o niña (Gobierno Vasco, 2017b). Esta tipología se refiere

exclusivamente a aspectos de tipo físico tanto en relación al comportamiento de las personas que ejercen la tutela o guarda, como en relación a sus consecuencias en el niño o niña. Las personas víctima de malos tratos físicos reflejan infancias caracterizadas por un menor apoyo social por parte tanto del padre, de la madre como de los propios hermanos y hermanas respecto a sus iguales no maltratados (Gómez y Jaén, 2011).

Al igual que en el resto de tipologías el maltrato físico, concurre con la presencia asociada de otras tipologías de desprotección, especialmente las incluidas en la categoría de maltrato psíquico (Gobierno Vasco, 2017b). Pero las dificultades para definir el maltrato psicológico y emocional son mayores. Arruabarrena (2011) y Arruabarrena et al. (2013) advierten que el maltrato psicológico y emocional a los niños, niñas y adolescentes en la familia es una de las tipologías principales y potencialmente más dañinas de desprotección infantil y, a la vez, una de las que presenta mayores dificultades para su identificación, evaluación y abordaje.

El maltrato psicológico y emocional incluye actos de omisión y comisión, se produce de forma aislada o asociada a otras formas de maltrato, y puede incluir un patrón repetido o algún(os) incidente(s) de extrema gravedad en el comportamiento de la persona cuidadora. A pesar de la imposibilidad de establecer causas directas y unidireccionales entre una sola experiencia y el desarrollo del niño y de la niña, puede afirmarse que el maltrato psicológico en la infancia constituye un factor de riesgo para la aparición de problemas sociales, cognitivos y emocionales graves y de larga duración. Por otra parte, el maltrato psicológico y emocional a menudo coexiste con otras formas de malos tratos, y es reconocido como el tema central y la probable principal influencia de las secuelas más dañinas y persistentes de todo maltrato (Arruabarrena et al., 2013). El maltrato psicológico y emocional favorece la aparición de estrategias desadaptativas de regulación para evaluar y regular las respuestas emocionales (Bonet et al., 2020).

Un último tipo de maltrato infantil es el abuso sexual infantil. Se considera abuso sexual infantil involucrar a un niño o a una niña en actividades sexuales que transgreden las leyes o las restricciones sociales o para las cuales está evolutivamente inmaduro, por lo que tampoco está en condiciones de proporcionar su consentimiento (Organización Mundial de la Salud, 2013). Es indudable que las experiencias de abuso sexual tienen un efecto por sí mismas, basado en los desequilibrios de poder, de conocimientos y de gratificación que existen entre la persona

agresora y el niño, niña o adolescente (Intebi, 2013). El fin del abuso sexual es gratificar o satisfacer las necesidades de la persona perpetradora, quién está en una posición de poder o control sobre el niño o la niña. Por este motivo, la persona agresora raramente utiliza la fuerza física, sino que suele abusar de un vínculo de confianza, de autoridad o de poder. Esto es lo que determina su incapacidad para consentir dichas conductas. Las personas abusadoras no suelen ser desconocidas para el niño y la niña, sino que en general son personas conocidas que tienen relación con él o ella. Algunos de estos abusos son perpetrados por personas de la familia (abuso intrafamiliar) y otros por personas ajenas a la familia (abuso extrafamiliar).

El abuso sexual puede ser identificado a través de una serie de indicadores físicos y conductuales específicos e inespecíficos. Además, no necesariamente implica contacto físico (Arruabarrena, 2006). El potencial de daño emocional que tienen los abusos sexuales según Intebi (2013) se ve reflejado principalmente en tres áreas (relaciones vinculares, procesos evolutivos normativos y estado emocional), como muestra la Figura 3 a continuación:

Figura 3

Potencial de daño emocional que tienen los abusos sexuales



Fuente: Adaptado de Intebi, 2013.

Pero, conviene subrayar que un número importante de niños y de niñas que han sufrido abusos sexuales pueden ser asintomáticos, debido a que son muchos los factores influyentes en las secuelas que puedan generar los comportamientos abusivos. El abuso sexual repetido constituye

uno de los traumas psíquicos más intensos y tiene consecuencias sumamente destructivas en la personalidad de quien lo padece (Pereda et al., 2018).

Por tanto, está ampliamente demostrada la influencia de las interacciones sociales deficitarias en la infancia en el desarrollo de la comprensión de las emociones (Paniagua et al., 2016). Es decir, las experiencias tempranas de maltrato o negligencia pueden tener consecuencias nocivas en el desarrollo de la infancia, concretamente, en el desarrollo de la comprensión de emociones en aquellas personas que han sufrido situaciones adversas. En consecuencia, el desarrollo emocional en los años escolares está estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo.

1.3. Derechos de la infancia

Hasta principios del siglo XX se consideraba al niño y a la niña al margen de las demandas en cuestión de derechos, y, en consecuencia, sin una respuesta jurídica firme (Álvarez et al., 2016). La finalización de la Segunda Guerra Mundial supuso un punto de inflexión en nuestra historia en lo que concierne a la configuración de dichos derechos gracias a la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948 por parte de Naciones Unidas. Supuso un antes y un después en distintas esferas sociales, pero sobre todo en el ámbito educativo (Ruiz, 2020a; Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2019; Simón et al., 2019a).

Desde entonces, la modernidad paulatinamente comenzó a entender a la infancia como una condición que engloba un universo de experiencias y expectativas distintas a las de las personas adultas. Finalmente, a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se definió al niño y a la niña como un sujeto de derecho, reconociendo en la infancia el estatus de persona y de ciudadanía (Jaramillo, 2007). En la nueva representación de la infancia, los niños y las niñas se conciben como personas activas, titulares plenos de derechos humanos y de derechos fundamentales, por lo que no son simples sujetos objeto de protección. En materia de derechos, cuando se habla de la infancia nos estamos refiriendo, en realidad, a todas las personas menores de 18 años (Ararteko, 2011).

La Convención Internacional de los Derechos del Niño y de la Niña (1989) obliga a garantizar el derecho fundamental a la protección del menor y de la menor implantando todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas necesarias para garantizar su protección contra toda forma de violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual (Gobierno de España, 2019). A continuación, se destacan los principios o derechos referenciales de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y de la Niña (Unicef, 2018a): el principio de no discriminación y de igualdad de oportunidades; el interés superior del niño o niña; el derecho a opinar del niño o niña; el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; la reunificación familiar; la protección frente a situaciones de desamparo; el derecho a la identidad; el derecho a la salud; el derecho a la educación y el derecho a un trato penal respetuoso.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

La Unión Europea también ha elaborado una normativa específica que afecta a los derechos de los niños y de las niñas, por ejemplo: la Carta Europea de los Derechos del Niño, de 8 de julio de 1992 (Resolución A-3-0172/92) o la Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea, que es parte del tratado de Lisboa, por el que se modifica el tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, de 13 de diciembre de 2007.

En la Tabla 6 se recogen los avances desarrollados en materia de derechos humanos relacionados con la infancia iniciados al término de la Segunda Guerra Mundial en 1948.

Tabla 6

Marcos normativos de apoyo a la inclusión (1948-2016)

1948	Declaración Universal de Derechos Humanos
1960	Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza
1965	Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial
1979	Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer
1989	Convención sobre los Derechos del Niño
1990	Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares
1992	Carta Europea de los Derechos del Niño
1999	Convención de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación
2005	Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad
2007	Declaración de la Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea
2008	Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad (CDPD), firmada, ratificada y vigente en España desde 2008

Fuente: Adaptado de Observatorio estatal de la discapacidad (2018); de Unesco (2009) y de Unicef (2018a).

La Unión Europea está obligada a fomentar la protección de los derechos del niño y de la niña. Además de dichos textos y de la CDN, se han elaborado numerosos instrumentos en defensa de los derechos de los niños y de las niñas, que interpretan y establecen normas de conducta en relación a las personas menores de edad. Debido a sus características específicas están sujetos a una regulación especial. Para ello, como se recoge en la Tabla 7, el Tratado de la Unión Europea (TUE) y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, los Reglamentos y las Directivas de la UE, así como la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de la UE (TJUE), han contribuido a definir con mayor precisión la protección de los derechos de los niños y niñas (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2016).

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 7

Derechos y libertades civiles instaurados en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE y el Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH)

DERECHOS Y LIBERTADES CIVILES BÁSICOS	Libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.	
	Derechos de los padres y la libertad de religión de sus hijos	
	Libertad de expresión y de información	
	Derecho a ser oído	
	Derechos a la libertad de reunión y de asociación	
IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN	Legislación contra la discriminación	
	No discriminación por razón de raza u origen étnico	
	No discriminación por razón de nacionalidad o situación migratoria	
	No discriminación por motivos de edad	
	No discriminación por otros motivos protegidos	El sexo, el idioma o la identidad personal
CUESTIONES RELATIVAS A LA IDENTIDAD PERSONAL	Inscripción del nacimiento y derecho al nombre	
	Derecho a la identidad personal	Determinación de la paternidad
		Determinación de la maternidad: parto anónimo
	Determinación del propio origen: adopción	
	Robo e identidad	
	Derecho a una identidad	
	Identidad de los niños y de las niñas pertenecientes a minorías nacionales	
	Derecho al respeto de la vida familiar	
	Derecho del niño y de la niña a ser cuidado por sus progenitores	
	Derecho a mantener el contacto con ambos progenitores	
VIDA FAMILIAR	Traslado transfronterizo indebido de un niño y/o niña: sustracción de niños/niñas	
	Varios de los principios generales que rigen la situación de los niños y de las niñas privadas de cuidados familiares	
	Legislación relativa a la colocación del niño y de la niña en modalidades alternativas de cuidado	
	Entrega de los niños y de las niñas en régimen de acogida alternativa	
	Normas europeas en materia de adopción	
MODALIDADES ALTERNATIVAS AL CUIDADO FAMILIAR Y LA ADOPCIÓN	Violencia en el hogar, los centros escolares y otros lugares	Castigos corporales
		Abuso sexual
		Violencia doméstica y abandono de niños y de niñas
	Explotación y pornografía infantil, y aproximación malintencionada a niños y a niñas	Trabajo forzado
		Trata de niños y de niñas
PROTECCIÓN DEL NIÑO Y DE LAS NIÑAS FRENTE A LA VIOLENCIA Y LA EXPLOTACIÓN		Pornografía y aproximación malintencionada a niños y a niñas (grooming)

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

	Grupos de alto riesgo	Niños y niñas pertenecientes a minorías	
		Niños y niñas con discapacidad	
	Niños y niñas desaparecidos		
DERECHOS ECONÓMICOS, SOCIALES Y CULTURALES, Y NIVEL DE VIDA ADECUADO	Derecho a la educación		
	Derecho a la salud		
	Derecho a la vivienda		
	Derecho a un nivel de vida adecuado y a la seguridad social		
INMIGRACIÓN Y ASILO	Entrada y residencia		
	Determinación de la edad		
	Reagrupación familiar de niños y de niñas separadas		
	Internamiento		
	Expulsión		
	Acceso a la justicia		
PROTECCIÓN DE LAS PERSONAS CONSUMIDORAS MENORES DE EDAD Y DE LOS DATOS PERSONALES	Protección de los niños y de las niñas como consumidores	Derechos de los consumidores	
		Prácticas comerciales desleales con niños y con niñas	
		Seguridad de los productos	
		Ensayos clínicos con niños y con niñas	
		Alimentos destinados a lactantes y niños y niñas de corta edad	
		Seguridad de los juguetes	
		Los niños y las niñas y la publicidad	
		Los niños y las niñas y la protección de los datos personales	
	DERECHOS DE LOS NIÑOS Y DE LAS NIÑAS EN LOS SISTEMAS PENALES Y PROCEDIMIENTOS ALTERNATIVOS (NO JUDICIALES)	Garantías de un proceso equitativo	Participación efectiva
			Acceso a asistencia letrada
Derechos de los niños y de las niñas delincuentes en relación con la detención		Formas de detención (garantías procesales y sustantivas)	
		Condiciones de detención	
		Protección contra abusos y malos tratos	
	Protección de las víctimas y testigos menores de edad		

Fuente: Adaptado de la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2016.

Desde una visión puramente formalista, los derechos son construcciones jurídico políticas y son efectivos cuando son tematizados de forma positiva en los ordenamientos jurídicos de los estados nacionales, en forma de reglamentos nacionales. Sin embargo, no siempre es así y no se desarrollan de manera universal del mismo modo, y en muchas ocasiones, son contrapuestos a la noción de derecho concebida por la gente de a pie, con la que nada tiene que ver (Ong, 2011).

Con todo ello, teniendo en cuenta el escenario geopolítico actual y la concepción que se tiene de la infancia y de la moral en occidente, hablar de derechos de la infancia a veces resulta engañoso. El derecho esencial de educación, en particular, además de estar lejos del alcance de todas las personas, en una gran cantidad de países, parece estar deteriorándose (Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2019). Así, el informe de la Unesco (2019) continúa recogiendo los éxitos logrados y los riesgos que siguen condicionando los derechos y el objetivo de que todos los niños y las niñas tengan una oportunidad justa en la vida.

El derecho a una educación para todas las personas, sin ningún tipo de exclusión, se fundamenta en los derechos humanos, por lo que se ha convertido en un desafío internacional, como se expresa en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Simón et al., 2019a). La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establecida en 2015 por 193 países, establece 17 objetivos de desarrollo sostenible (ODS) a favor de los derechos humanos. A continuación, en la Figura 4, se aprecian los 17 objetivos de desarrollo sostenible propuestos por la Agenda 2030:

Figura 4

Los 17 objetivos de desarrollo sostenible, Agenda 2030



Fuente: Unicef (2018c).

Como bien indica el Comité del País Vasco de Unicef (2018d), algunos de estos objetivos están vinculados a la CDN. Este mismo comité (2018d, p. 61) sostiene que “la manera eficaz de lograr objetivos sociales de carácter inclusivo y sostenible a largo plazo consiste en prestar atención a las necesidades y derechos de la infancia y de la adolescencia”. Así, de aquí al 2030, a través del ODS 4, Educación de calidad, se plantea “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas” (Echeita, 2017; Simón y Barrios, 2019; Unicef, 2018d, p. 13). Entre otros objetivos específicos el objetivo de Educación de calidad pretende: eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños y las niñas con vulnerabilidad; y construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños, las niñas y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos y todas.

Para lograr ese derecho a una educación más justa y equitativa, donde las diferencias entre las personas no sean motivo de desventaja, discriminación o exclusión, se necesita principalmente, instaurar un marco conceptual, moral y práctico, a la vez que se activan las políticas y las acciones necesarias. A este respecto, en la actualidad hay diversos paradigmas y

enfoques, entre los que se encuentran la educación inclusiva, la educación para la equidad o la educación para la justicia social, entre otras (Simón et al., 2019a).

1.3.1. Derecho a la educación inclusiva.

Existe un acuerdo internacional irrefutable en torno a que una educación inclusiva es un derecho de todos los alumnos y alumnas, entendiendo primeramente que al hablar de una educación inclusiva se está hablando de derechos humanos (Saavedra et al., 2017; Simón y Echeita, 2016).

La inclusión se entiende por tanto como un derecho humano. Esta propuesta está relacionada con la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994), que recoge que la participación en igualdad de condiciones en todas las instituciones sociales es una cuestión de justicia social, por tanto, es un derecho propio de las sociedades democráticas (Echeita y Ainscow, 2011; Escribano y Martínez, 2016; Messiou, 2019; Simón et al., 2019a, 2019b).

La Unesco ha elaborado diversa documentación en la que subraya reiteradamente la idea de que “la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas” (Unesco en Rappoport y Sandoval, 2015, p. 19). Sin embargo, los gobiernos no siempre cumplen con el derecho a la educación (Unesco, 2019), por lo que capacitar y formar a los niños y a las niñas para un mundo inclusivo y sostenible es uno de los objetivos prioritarios de las agendas educativas contemporáneas (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2018).

En este análisis es oportuno añadir el principio de equidad de manera que pueda pensarse en el derecho a la educación como un derecho que incluye las necesidades educativas de las poblaciones más desaventajadas en términos materiales, culturales o simbólicos (Ruiz, 2020a). Los sistemas de educación en todo el mundo se hallan ante el desafío de lograr la equidad. Se trata de un fin que pretende cambiar los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin exclusiones, disponga de las mismas posibilidades equiparables y de calidad para su desarrollo integral (Echeita, 2017). Por lo tanto, la equidad es la condición necesaria para lograr que la educación escolar sea más inclusiva, pero ese anhelo de mayor equidad no se logrará si los países no cumplen el compromiso adquirido de que sus escuelas sean más inclusivas (Ainscow et al. 2013, Darretxe-Urrutxi et al., 2018).

Por ende, a pesar de que la educación como derecho ocupa actualmente un lugar notorio en su reconocimiento internacional por parte de los derechos humanos y también en el marco de los Estados, al realizar un análisis más profundo se perciben diferencias en lo que respecta a la vigencia del derecho a la educación (Ruiz, 2020a). No resulta fácil materializar ese derecho o establecer sistemas educativos que salvaguarden la calidad educativa con equidad (Rappoport y Sandoval, 2015). Partiendo de las diferencias sociales, políticas, económicas, etc., de cada país, se puede concluir que la noción de inclusión educativa no guarda el mismo significado en todos los países, incluso en un mismo país puede haber diferentes acepciones (Darretxe-Urrutxi et al., 2018). Según Flecha y Villarejo (2015), el derecho a la inclusión está formado por dos dimensiones: el derecho de asistencia, es decir, que todas las personas estén escolarizadas y el derecho de la calidad educativa para todos y todas las niñas. Sin embargo, en numerosos países el derecho a la inclusión se ha convertido en una mera asistencia, sin ofrecer una educación de calidad, lo que, según estos mismos autores, conlleva la reproducción y perpetuación de las desigualdades sociales y de la injusticia social.

No todas las escuelas ejercitan el derecho a la inclusión al mismo nivel, mientras que algunas hacen aportaciones significativas a la promoción de la justicia social, otras contribuyen al mantenimiento de las desigualdades. En consecuencia, la desigualdad en la escuela no es una situación meramente estructural, por lo que el papel de la escuela en relación al mantenimiento o reducción de las desigualdades es primordial (Murillo y Hernández-Castilla, 2014). En este sentido, la Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (2015) considera que las autoridades educativas deben de tener mayor participación considerando la incorporación de los derechos de los niños y de las niñas en el currículo de formación del profesorado, para poder adquirir la formación requerida para detectar la violencia y llevar a cabo una intervención temprana.

Joy (2006), citado en Lara (2017), recoge una propuesta (ver Figura 5) con un enfoque sistémico que intenta mejorar la comprensión del derecho a la educación. Desde una perspectiva sistémica, se diferencian distintos sistemas en interrelación:

Figura 5

Enfoque sistémico para analizar el derecho a la educación



Fuente: Joy (2006) en Lara (2017).

Como se puede observar en la Figura 5, el primer nivel del sistema se centra en las circunstancias que condicionan el derecho a la educación del alumnado, como son la accesibilidad a la educación en lo que respecta a la igualdad de oportunidades educativas, lo que trae el alumnado como un participante activo en la construcción de su propio conocimiento, el contenido actualizado del currículo educativo y el entorno de su aprendizaje que se relaciona con el entorno físico y psicosocial en el que se desenvuelve. Asimismo, siguiendo la nomenclatura de Bronfenbrenner (1979; 1993) en otro nivel macro también influyen otras circunstancias como las competencias educativas del Estado, es decir, las estructuras y procesos administrativos y de gestión, la implementación de políticas públicas, disponer de un marco legal adecuado, disponer de los recursos físicos, financieros y humanos suficientes para la labor educativa y, por último, pero no menos importante, contar con recursos de medición de los resultados educativos (Lara, 2017).

Al fin y al cabo, la respuesta al derecho de educación inclusiva no es responsabilidad solamente de la escuela, sino de toda la sociedad, partiendo de las administraciones públicas hasta la sociedad en su totalidad (Ainscow et al., 2013; Simón et al., 2019a, 2019b). Es por ello necesario un enfoque más integral que considere que los derechos relacionados con el bienestar social se interrelacionan y son interdependientes entre sí. Por tanto, las políticas públicas deben

orientarse hacia un enfoque donde importe la reciprocidad existente entre los diferentes derechos en un mismo proceso interrelacional (Lara, 2017).

2. La educación en el siglo XXI: retos y tensiones

Los ricos se están enriqueciendo sólo porque son ricos. Los pobres se empobrecen sólo porque son pobres. Hoy en día, la desigualdad se agrava siguiendo su propia lógica y su propio ritmo. No necesita ninguna otra ayuda, estímulo, presión o impulso externo. La desigualdad social parece estar a punto de convertirse en el primer *perpetuum mobile* que, finalmente, han creado los humanos en la Historia tras numerosos fallidos intentos. Esta segunda perspectiva nos obliga a pensar en la desigualdad social en un sentido nuevo (Bauman, 2015, p. 22).

Como consecuencia del cambio constante de las sociedades de hoy, las organizaciones educativas tienen que encontrar la forma de adaptarse a un medio de importantes transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y ambientales (Bonafant, 2018). Las migraciones masivas de población, la movilidad de las personas, las posibilidades de interconexión sin precedentes en un mundo globalizado, la creciente intolerancia y violencia, el cambio climático... La educación tiene la obligación ética de garantizar la igualdad sin que ello conlleve uniformidad, para no reproducir las desigualdades y exclusiones presentes en la sociedad (González-Gil et al., 2013). Sin lugar a dudas, la escuela, ha de representar un contexto donde el alumnado aprenda justamente a valorar y a vivir en la diversidad (Simón et al., 2016a, 2016b).

No obstante, haciendo una revisión histórica, tradicionalmente la escuela se ha definido como una institución que no tolera las diferencias, por lo que ha llevado a cabo prácticas homogeneizadoras, lo cual ha supuesto categorizar los aprendizajes de manera idéntica para todo el alumnado (Ceballos y Saiz, 2021). Además, la escuela no está aislada, sino que manifiesta y representa los intereses, las tensiones y las relaciones de poder existentes en el mundo externo (Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2019). Es decir, la escuela reproduce los valores dominantes, por lo que impone unos contenidos de aprendizaje seleccionados por la clase dominante (Bourdieu y Passeron, 1990). De esta forma, selecciona y clasifica a la ciudadanía.

En la modernidad, uno de los rasgos más llamativos de la institución escolar es que se presenta idealmente como un sistema universal. Probablemente, el más importante de los

conceptos asociados a la escuela es el deseo estatal de normalización, es decir, el deseo de educar conforme a unas determinadas normas de enseñanza. Para ello, se establecen un número progresivo de instituciones públicas (escuelas, colegios, etc.) relacionadas con una obligada escolarización de la población infantil que compromete de manera directa a las familias (Tudela, 2018).

Así, los sistemas educativos modernos de los países ricos presentan dos contradicciones a consecuencia de la persistencia de experiencias escolares altamente diferenciadas para una proporción importante de alumnado. Por una parte, la contradicción que existe entre los objetivos de equidad y los mecanismos de selección y admisión de alumnado permitidos por las autoridades educativas y practicados por las escuelas. Por otra parte, la contradicción que supone la separación del alumnado dentro de los centros educativos a través de variados mecanismos educativos con el fin de, contradictoriamente, obtener una mayor inclusión educativa y social del alumnado que presenta necesidades diversas (Carrasco et al., 2011).

Por lo tanto, a pesar de que la institución de la escuela se presente como un recurso útil, un organismo autónomo, que ofrece a todas las personas una educación formal, en tiempos de globalización, es una institución heterónoma y dependiente inmersa en procesos socioculturales que están fuera de su alcance (Velasco et al., 1993a). A pesar del carácter ambiguo del concepto globalización, con frecuencia se recurre a él para comprender las profundas transformaciones en el terreno económico, político o cultural, que inciden directamente en los fenómenos sociales y, por ende, en los sistemas y las políticas educativas actuales (Tarabini y Bonal, 2011). Para autores como Castells (2018), Sánchez (2018) y Sayed-Ahmad (2017), el movimiento migratorio actual es el resultado de la globalización, al extender la pobreza y la miseria a la gran mayoría de la población humana y concentrar la riqueza en manos de una minoría. Las personas migrantes se enfrentan a una multiplicidad de fronteras, no solo a las geográficas que tienen que franquear oficialmente o clandestinamente, sino también a la frontera relacionada con los nuevos vínculos que se ven llevados a tejer, con nuevas y a su vez extrañas personas (Sánchez, 2018).

Velasco et al. (1993a) refieren que la escuela es uno de los principales agentes de reproducción social de las posiciones que ocupan las personas en sus lugares de origen (núcleos domésticos). Y, por lo tanto, haciéndose eco de las aportaciones de Bourdieu (1989) sobre el

poder, según estos mismos autores (Velasco et al., 1993a) la escuela legitima así la desigualdad entre esas posiciones.

No obstante, cabe destacar la capacidad que tiene la escuela para cambiar la realidad actuando mediante pedagogías que respeten los procesos de desarrollo de cada uno de los niños y de las niñas, sin obviar el marco administrativo y curricular con el que se convive y debe cumplirse (Tobeña, 2020; Zarrías, 2019).

De cualquier modo, lo que resulta innegable es que la escuela está atravesada por muchos y variados condicionantes de nuestra sociedad. Hay ciertos factores o realidades supeditadas a las administraciones que repercuten directamente tanto en la implicación, motivación y compromiso del profesorado, como en la eficacia de sus intervenciones. Entre estos factores estarían la propia organización de los centros, la inestabilidad en las plantillas, la falta de una evaluación sistemática que les permita evaluar el impacto de sus acciones o la necesidad de incorporar cambios en las mismas; la sensación de sobrecarga en sus funciones al sentirse sobrepasado por las demandas; la falta de tiempo y de participación de las familias (Lázaro-Visa et al., 2019).

Como resultado, los vertiginosos cambios sociales y su dinamismo modelan la experiencia en las aulas. La escuela atraviesa una crisis causada por el capitalismo; la pobreza, el desempleo y las crisis de la familia quebrantan la alianza entre la escuela y la sociedad (Dubet, 2010). Por todo ello, la educación y la escuela están en construcción (Monarca y Rappoport, 2017).

Es evidente que no existe una única noción sobre la buena educación debido a que no existe un único valor social. Los valores, prácticas y autoridades educativas por los que puede optar una sociedad democrática son numerosos (Belavi y Murillo, 2016). Pero no hay duda de que hoy día, se exige a la escuela que garantice la educación de un ser que piensa, emocionalmente inteligente y creativo con la máxima competencia social (Bartrolí et al., 2014; Perpiñan, 2017). Pero, para merecer el reconocimiento de recurso social, la escuela debe conseguir una adecuada inclusión de todas las personas que conforman su comunidad: personal docente, familias y alumnado, erradicando el fracaso escolar y dedicando los esfuerzos no sólo al aprendizaje de los contenidos instrumentales o académicos, sino también a la promoción del bienestar personal y social.

De ahí que la escuela se halle inmersa en una gran paradoja. Se le denuncia como factor de desigualdad al generar fuertes diferencias mediante la categorización, jerarquización y estratificación del alumnado en riesgo de exclusión social (Carrasco et al., 2011), pero a su vez, se le demanda con insistencia que asuma su papel como institución clave para la inclusión (Echeita y Sandoval, 2002).

En la coyuntura actual, en la que la sociedad atraviesa una profunda crisis, se entiende que, en la Educación, como proceso de socialización, el papel de las escuelas debe ser aún más socializador y debe facilitar la inclusión social real de todo el alumnado, cada cual, con sus características particulares, propiciando que todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa se sientan acogidas y seguras (Echeita, 2018; Garcia-Raga et al., 2017). De esta forma, las escuelas se establecerán como el mayor recurso que se ofrezca a todos los niños y las niñas en contextos regulares y no segregados.

2.1. Diversidad e interculturalidad

“En la cultura ya estamos todos” (Díaz de Rada, 2012: 185)

El ser humano es un complejo resultado de genética, relaciones sociales, identificaciones, experiencias, sentimientos, creencias, etc. por lo que la diversidad es una característica principal e ineludible de la condición humana (Reytor et al., 2019), más aún si cabe, en esta era de transformaciones sociales, marcadas por la pluralidad de clases, género, cultura, características físicas o psicosociales. Así, la diversidad presente en la sociedad es una realidad incuestionable cada vez más evidente en las aulas (Alba, 2016; Darretxe et al., 2020b).

Todas las personas somos diferentes desde muchos puntos de vista: sistema de valores, variedad de creencias, diferentes intereses, múltiples ideologías, etc. Cada elemento de cultura forma parte de una organización que tiene sus propias normas internas, que determinan la calidad y el ajuste de las ideas, las personas, los objetos o las instituciones que integran un sistema. Por ello, resulta necesario entender que la diferencia y la diversidad constituyen una fuente de enriquecimiento.

Viviendo con otras personas, nos socializamos, maduramos, culturizamos, contribuimos al grupo al que pertenecemos y construimos nuestra personalidad (Junta de Andalucía, 2007). Para poder armonizar la convivencia de tantas realidades heterogéneas, es ineludible la implantación de estrategias que ayuden a regular esa diversidad (Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia, 2015). Estas estrategias son parte de la cultura escolar entendida como, el conjunto de principios, valores, normas, pautas, prácticas, rituales y hábitos que delimitan formas de hacer y de pensar en forma de tradiciones, regularidades y reglas que proporcionan estrategias para formar parte del contexto escolar y para llevar cabo las tareas cotidianas (Mena & Huneeus, 2017; Ramírez, 2016; Viñao, 2002).

La escuela debe estar abierta a la diversidad y ser capaz de acoger y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado, facilitando su desarrollo en todas las áreas y de esta manera, promoviendo una mejora en el bienestar de la sociedad en general. En la escolarización o la socialización que se da en las escuelas los niños y las niñas se topan con nuevas realidades en ocasiones diferentes a las de sus hogares, por lo que la educación escolar tiene una responsabilidad social de primer orden, ocupando así la escuela un protagonismo especial (Díaz

y Conejo, 2012; Sierra y Parrilla, 2019). Los sistemas educativos y las personas profesionales trabajan para dar respuesta a una comunidad educativa plural mediante los recursos disponibles y las propias competencias del profesorado (Ainscow et al., 2013; Downes, 2011).

Sin embargo, en la práctica, esa lógica universalista de una escuela igual para todos y todas no siempre es capaz de adecuarse a las necesidades educativas inmediatas y específicas de cada persona particular. En tiempos de globalización y un constante flujo de personas, según la Unesco (2019), la migración y el desplazamiento de personas interactúan con la educación a través de relaciones complejas que generan diferentes efectos tanto en las personas que migran como en las que acogen. La Tabla 8, recoge algunos de los efectos producidos por el desplazamiento migratorio en la educación, como son, la necesidad de adaptación de las escuelas a las necesidades de las familias errantes, la dificultad de recursos en zonas despobladas a causa de la migración o los resultados académicos inferiores en las familias migrantes, entre otros:

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 8

Ejemplos seleccionados de la relación entre educación y migración/desplazamiento

		EFECTOS DE LA MIGRACIÓN/DESPLAZAMIENTO SOBRE LA EDUCACIÓN	EFECTOS DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA MIGRACIÓN/DESPLAZAMIENTO
ORIGEN	Migrantes	<ul style="list-style-type: none"> - La migración causa problemas para proveer educación en los barrios marginales. - Los sistemas educativos deben adaptarse a las necesidades de las poblaciones que migran de forma estacional o circular. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas con un nivel de educación más alto son más propensas a migrar.
	Personas que no migran	<ul style="list-style-type: none"> - La migración causa despoblación en las zonas rurales y resulta difícil proveer educación. - Las remesas¹ de dinero influyen en la educación de las poblaciones de origen. - La ausencia de los padres y de las madres afecta a los niños y a las niñas que no migran. - Las perspectivas de emigración desincentivan la inversión en educación. - Los nuevos programas educativos preparan a quienes aspiran a migrar. 	<ul style="list-style-type: none"> - La emigración de las personas más instruidas incide en el desarrollo de las zonas concernidas, por ej. a través de la fuga de cerebros.
DESTINO	Inmigrantes y refugiados	<ul style="list-style-type: none"> - Los resultados y el nivel educativo de las personas inmigrantes y sus hijos e hijas suelen ser inferiores a los de la población nativa. - Las personas refugiadas han de ser integradas en los sistemas educativos nacionales. - Ha de garantizarse el derecho a la educación de las personas refugiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las personas migrantes suelen estar sobrecualificadas, sus competencias no se reconocen ni se utilizan plenamente, y sus medios de vida suelen verse alterados. - La internacionalización de la enseñanza superior suscita la movilidad estudiantil.
	Población nativa		<ul style="list-style-type: none"> - La educación formal y no formal puede crear sociedades resilientes y contrarrestar los prejuicios y la discriminación.

Fuente: Adaptado de Unesco, 2019.

A pesar de que la legislación educativa y las normas europeas, ratifiquen que el alumnado de origen inmigrante tiene derecho a la misma clase de educación y los mismos tipos de oferta educativa y servicios a nivel nacional, regional o local, que el alumnado del país de acogida, a

¹ Las remesas son el dinero o los artículos que los migrantes envían a sus familiares y amigos en los países de origen, el vínculo más directo entre la migración y el desarrollo (Migration data portal, 2021).

día de hoy esto no siempre se cumple (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009).

La realidad es que, estando la mirada determinada por las circunstancias histórico-sociales, la diversidad no siempre se ha concebido como oportunidad de aprendizaje, por lo que durante años se ha condenado a numerosas personas a padecer prácticas de escolaridad excluyentes (Darretxe et al., 2020b). Las contrariedades frente a la diversidad no se dan únicamente en las relaciones entre las culturas, sino que se plantean en el seno de cada sociedad y en todos los grupos que la constituyen (castas, clases, medios profesionales, etc.) y generan ciertas diferencias consideradas importantes entre las diferentes formas culturales (morales, religiosas, sociales y estéticas) más distanciadas de aquellas con las que nos identificamos (Lévi-Strauss, 2016).

A este respecto, numerosos autores como Burke (2010), Walsh (2010) y Sayed-Ahmad (2017) han estudiado los fenómenos relacionados con los encuentros y desencuentros culturales en los centros escolares: la interculturalidad, la multietnicidad, la aculturación, los estereotipos y los prejuicios, la segregación y la exclusión son fenómenos cada vez más extendidos característicos de las escuelas públicas en nuestra comunidad.

Walsh (2010) advierte de los múltiples sentidos de la interculturalidad, haciendo énfasis especial en el campo educativo. Distingue una interculturalidad funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto político de descolonización, transformación y creación; y considera que la educación intercultural en sí, sólo tendrá significación y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad. En su trabajo en pro de la educación para la tolerancia Dietz y Mateos (2011) advierten sobre las perspectivas que continúan victimizando a los grupos minoritarios de forma paternalista. Sayed-Ahmad (2017), a propósito de una comunicación intercultural, parte de la premisa de la persona como persona social, siempre inmersa, de manera constante, en un proceso de comunicación, esto es, en interacción con otras personas. En un contexto de diversidad cultural, sostiene que este proceso se puede volver más complejo por las diferencias en los referentes comunicacionales, tanto a nivel verbal como no verbal.

Franzé (2008) considera que debemos reflexionar sobre el tratamiento que se hace de la diversidad cultural, cómo suele aparecer en el marco de los discursos expertos en Educación

Intercultural. Esta misma autora critica que algunos idearios tienden a reforzar y consolidar ficciones como la “cultura de origen”; la “identidad cultural”; las “raíces culturales”; el “choque cultural”; “diferencia cultural”, “identidad étnica” ... (Franzé, 2008, p.61) que no hacen ningún favor al desarrollo personal ni a las relaciones interpersonales.

Sobre la diversidad cultural, hoy en día, la mayoría de los autores sostienen, que muchos de los países, sino son todos, son multiétnicos, por lo que Burke (2010) afirma que no existen fronteras culturales cerradas en sentido estricto, lo que hay es una especie de continuidad cultural (Burke, 2010; Grimson, 2020). Sin embargo, la relación entre las culturas en contacto, no suele darse en términos de equidad (López y López, 2017). Burke (2010) nos recuerda que el término “aculturación”, acuñado por los antropólogos norteamericanos, se basa en la idea de que una cultura subordinada adopta ciertos rasgos de la cultura dominante y ello implica un cambio total. En este sentido, Franzé (2008) advierte de los peligros de los planes y proyectos interculturales de las administraciones que han revelado contradicciones, ciertos desfases conceptuales, etc.

En consecuencia, en las escuelas actuales, es posible observar lo problemático que puede resultar el ajuste entre dos culturas. Muchos niños y niñas recién llegados resuelven sus conflictos internos reformulando sus identidades. Según Coelho (2006), este proceso suele durar entre uno o dos años y puede adquirir la forma de una asimilación en el grupo mayoritario, rechazando la cultura original y abandonando también la lengua materna y suponiendo un rechazo y una negación de la antigua identidad. La aculturación también implica aceptar la nueva cultura de una forma más integrada y sus fases son las recogidas en la Figura 6 a continuación:

Figura 6

Fases de la aculturación



Fuente: Adaptado de Coelho (2006).

Partiendo de esta idea, algunos elementos de la vida local, como la propia visión de la vida, pueden chocar frontalmente con las exigencias y los valores promovidos por la institución escolar.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En una sociedad de personas, la comunidad de pertenencia proporciona modelos y valores para la acción sólo de manera alusiva. La interioridad de la persona es un refuerzo constante de exterioridad. Hay que verse desde fuera para ser uno mismo. (Le Breton, 2013: 48)

Siguiendo las palabras de Le Breton (2013), cada comunidad condiciona las formas concretas para la comprensión de la vida, del mundo y en última instancia del aprendizaje. Los seres humanos somos animales sociales y por ello la vida en sociedad es fundamental para nuestro bienestar. Además de ello, somos por excelencia animales que categorizan, empleando esta capacidad de categorizar para interpretar, comprender, obtener y mantener el orden en la sociedad (Fernández, 2007; Fuentes, 2017). Las ideas preconcebidas, los prejuicios y los estereotipos condicionan en gran medida dichas interpretaciones. La creación de estereotipos, parece ser una tendencia puramente humana dentro de nuestra naturaleza cultural íntimamente ligada a los procesos de categorización. Los estereotipos desempeñan una función adaptativa porque nos facilitan la comprensión del mundo de forma ordenada (Tajfel, 1984), y así, propician el sentido de solidaridad social, el orden y la justicia social. Sin embargo, al mismo tiempo también puede ser fuente de injusticia e iniquidad en el orden social. Esta posición quedaría reforzada por el hecho de que la mayoría de los estereotipos contruidos sobre los otros tienden a ser desfavorables y negativos (Fernández, 2018).

Por lo tanto, los principales procesos cognitivos que intervienen en la creación de estereotipos son el prejuicio y la discriminación, por lo que, también se podría hablar de procesos de estigmatización. Es ahí cuando el concepto estigma se confunde con otros conceptos como son el de alteridad, discriminación, marginación, exclusión social, gueto, etc. Los mismos criterios que sirven para clasificar e identificar socialmente (género, clase, edad, familia, etnia, adscripción religiosa, etc.) son también clave para señalar a ciertas personas o grupos que, desviados de la norma hegemónica, caen de lleno en las diversas categorías de estigma (Morcillo et al., 2017; Prat i Carós, 2007). Las injusticias cometidas en dicha distribución, las cuales han facilitado la creación de estereotipos, se consideran una alteración que perturba las relaciones sociales.

Un ejemplo de ello son los estereotipos de género, aún presentes en la sociedad y en las escuelas, que sirven para definir las metas y expectativas de ambos sexos, y atribuir actitudes y valores a uno u otro sexo, que en muchas ocasiones generan una discriminación hacia las

niñas (Rebolledo y Elosu, 2009). El prototipo tradicional de la masculinidad sigue estando presente en el día a día de la vida escolar, en las conductas de poder ejercidas desde la violencia, como una manera de afirmar la identidad masculina frente al orden femenino de la escuela caracterizado por el cuidado (Lomas, 2007). Los estereotipos vigentes más comunes se recogen en la Figura 7 a continuación:

Figura 7

Estereotipos de género



Fuente: Adaptado de Fernández (2018).

La discriminación puede venir dada por múltiples factores, además de los estereotipos de género mencionados. La jerarquía entre las personas puede ser derivada de otros factores tales como, la pobreza, las consideraciones de raza y etnia, la edad, la sexualidad y la discapacidad. Las condiciones de pobreza y de discriminación sufrida por distintos grupos de población a consecuencia de sus circunstancias sociales, étnicas, de género o situaciones familiares los colocan en una situación de mayor vulnerabilidad (Fierro, 2013). Por lo tanto, la combinación de varios factores que generan desigualdad (infancia, pobreza, discapacidad, género, orientación sexual, etc.) hace que determinados niños, niñas y adolescentes sean más vulnerables al abuso que sus iguales (Subcomisión de Derechos Humanos del Parlamento Europeo, 2016).

La realidad de estos niños y niñas pertenecientes a minorías afecta directamente a la segregación en los centros escolares, por lo que se consideran grupo de alto riesgo (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, 2016). Así, estas relaciones basadas en la

desigualdad, muchas veces van acompañadas de segregación o exclusión. En consecuencia, urgen acciones pedagógicas orientadas a favorecer otras maneras de entender y de vivir la diversidad. Concretamente, la educación en la diversidad cultural continúa siendo un reto para los centros educativos.

Como bien alertan Darretxe et al. (2020b) no es posible reflexionar sobre la inclusión sin reparar en la exclusión social. La exclusión social, que afecta a personas no sólo en el ejercicio negado de sus derechos, sino también en la construcción de su identidad, es un proceso muy complejo como respuesta a factores estructurales de los sistemas económicos, sociales, políticos y culturales, que, en la actualidad, continúa privando a numerosas personas y/o grupos enteros de sus derechos más elementales (Darretxe-Urrutxi et al., 2018; Parrilla, 2009). Por la complejidad del fenómeno se le dedica, en particular, el apartado a continuación.

2.1.1. La segregación social y escolar

A partir de los años noventa, los barrios periféricos de las ciudades del estado español se convierten en zonas urbanas marginadas como consecuencia de los movimientos migratorios. En estas zonas urbanas vulnerables, habitadas en gran medida por población migrada, se da un incremento de la desigualdad social y un aumento en los niveles de segregación escolar, entendida como la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas, en función de sus características étnicas y sociales y de sus condiciones socioeconómicas (El_Habib et al., 2006). Por lo tanto, al hablar de diversidad cultural, por más que pese, resulta inevitable hablar de segregación.

La segregación es una de las formas de exclusión y alude al alejamiento y separación de ciertos grupos o colectivos, personas, de los ámbitos de poder y sociabilidad de otros dominantes (Ramírez, 2011): sitios donde no pueden o deben vivir, lugares de confinamiento, propiedades u objetos que no pueden poseer, personas o colectivos con los que no deben relacionarse, tabúes de contacto, profesiones a las que no pueden acceder, etc.

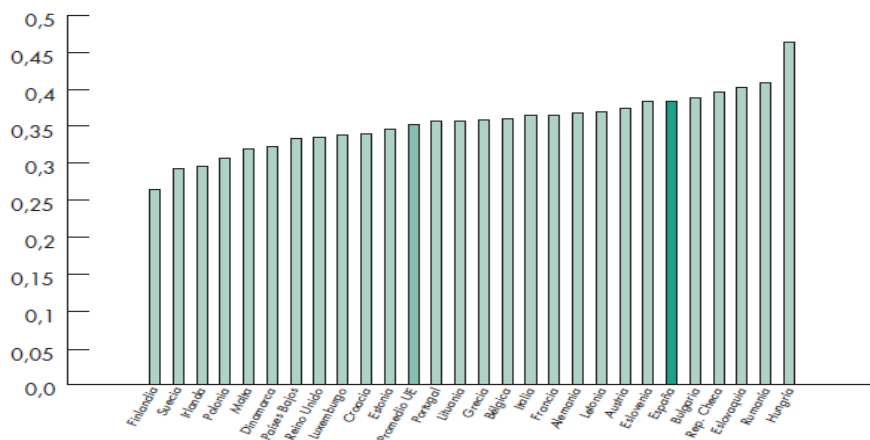
Concretamente, el término de segregación escolar hace referencia a la composición desigual de las escuelas y del entorno en el que se encuentran, que conlleva una distribución desigual del alumnado en los centros educativos según sus características personales o sociales (Martínez y Ferrer, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2018a). Murillo y Martínez-Garrido (2020) defienden que la segregación escolar no es una consecuencia indeseada fruto de honradas

políticas educativas que únicamente pretenden mejorar la calidad de la educación, sino que, es una estrategia consciente y premeditada de control, a través de la cual los colectivos poderosos excluyen y marginan a los grupos minoritarios, alimentando de esta forma el ciclo de la pobreza.

De manera constante, los datos respecto a la segregación socioeconómica en el Estado español muestran un evidente cambio de tendencia en los últimos años: después de una progresiva disminución de la segregación escolar desde 2000 hasta 2012, en los últimos años se ha dado un gran incremento, probablemente, a causa del impacto tanto en la sociedad como en el sistema educativo de la fuerte recesión económica iniciada en el año 2007, la cual aún no se ha podido superar (Murillo y Martínez-Garrido, 2018b). En la Figura 8, en la cual se muestra la segregación escolar por nivel socioeconómico en países de la Unión Europea, se puede observar que España se encuentra entre los primeros seis países con mayor índice de segregación:

Figura 8

Segregación escolar por nivel socioeconómico en países de la Unión Europea. Índice de Gorard promedio



Fuente: Murillo y Martínez-Garrido (2018a).

En la actualidad, junto a ese incremento se ha dado otro fenómeno que ha conducido gradualmente a la segregación escolar o incluso a la guetización de algunas instituciones. Las clases medias han retirado a sus hijos y a sus hijas de las escuelas que perciben, a su modo de ver, como escuelas de clase baja, dando lugar a un proceso de diferenciación social (Bonal, 2018). Esto genera que familias con niveles socioeconómicos y culturales altos escojan determinados centros para escolarizar a sus hijos e hijas, mientras que otras con menos recursos

socioeconómicos y culturales, no dispongan de la posibilidad real de elegir el centro deseado. Esta imposibilidad de elegir escuela con la libertad que la ley proclama, a la postre, genera situaciones de segregación escolar por nivel socioeconómico que desembocan en una falta de igualdad de oportunidades real. Por lo tanto, la segregación escolar, es uno de los indicadores de falta de equidad educativa (Murillo et al., 2018).

El alumnado que acude a los centros que sufren de concentración proviene de familias con nivel socioeconómico bajo; sus padres y madres tienen escasa formación académica; la mayoría son de segunda generación, es decir, nacidos en España; tienen mayor probabilidad de obtener malos resultados académicos y repetir curso; tienen pocas expectativas de cursar estudios universitarios y tienen escaso sentimiento de pertenencia al centro (Martínez y Ferrer, 2018). Por lo que la segregación escolar es un reto que atañe directamente a la igualdad de oportunidades educativas (Murillo y Belavi, 2018).

A pesar de los riesgos que acarrea la concentración del alumnado en circunstancias socioeconómicas desfavorables, muchos sistemas favorecen intencionadamente la concentración de alumnado con niveles de capacidad similares en las escuelas y las aulas. Estas políticas tienen el objetivo común de crear cierto grado de homogeneidad académica dentro de las aulas o escuelas (Nusche, 2009; Pàmies y Tarabini-Castellani, 2017). La concentración de alumnado migrante en las escuelas continúa reflejando los criterios residenciales de un modelo tradicional de zona de captación, en el cual el alumnado es asignado a una escuela de su vecindario. Así pues, cuando los barrios están muy segregados, las escuelas tienden a estar también muy segregadas. Por su parte, las escuelas que se consideran más prestigiosas suelen estar situadas en zonas donde los precios de las viviendas son más elevados. De modo que, la escolarización de calidad suele tener un precio implícito en el mercado de la vivienda (Nusche, 2009).

En consecuencia, los conceptos de marginación o exclusión están estrechamente relacionados con el de segregación, en ocasiones llegando a ser sinónimos (Ramírez, 2011).

Considerando las problemáticas y deficiencias características de la exclusión social, como son la carencia de bienes y recursos adecuados para cubrir las necesidades de subsistencia, protección y seguridad, la dependencia o la falta de recursos para poder afrontar la vida con autonomía, libertad y los obstáculos para las relaciones y la participación social,

llegando incluso al aislamiento, la exclusión social se entiende como el proceso que impide la participación social plena (Solís de Ovando, 2016).

En la Tabla 9 que se presenta a continuación se exponen una serie de problemáticas priorizadas como son la segregación, las escuelas poco inclusivas, las elevadas tasas de abandono escolar, etc. (SiiS, 2017):

Tabla 9

Problemáticas. Ámbito escuela, educación y enseñanza

PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS PRIORIZADAS	
1.	Segregación (o concentración) escolar, vinculado a variables urbanísticas y de gestión del territorio.
2.	Escuelas poco inclusivas y de calidad: deficiente abordaje de la atención educativa y escolar ante la diversidad y ante ciertas realidades culturales, étnicas, de origen..., escasa eficacia
3.	Elevadas tasas de abandono escolar temprano y absentismo.
4.	Falta de cobertura, oportunidades de acceso y diversidad de recursos a la educación infantil temprana (0 a 3 años).
5.	Presencia en las escuelas de casos de acoso escolar y violencias entre pares.
6.	Iniciativas deficientes de motivación y orientación al alumnado (académica, profesional, ...).
7.	Falta de actualización de la formación en profesorado de educación secundaria.

Fuente: Adaptado de SiiS, 2017.

Septién (2006), entre los colectivos en riesgo de exclusión, además del colectivo inmigrante, y la minoría étnica gitana y los menores no acompañados, los cuales adolecen todavía de mayores necesidades de orden social, incluye al alumnado con diversidad funcional. Los niños, niñas y adolescentes con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) también experimentan la segregación en la escuela, debido a que muchas escuelas no están adaptadas a sus necesidades. El alumnado con NEAE es aquel que requiere de una atención educativa adicional a la habitual por manifestar algunas de las siguientes condiciones (Alonso, 2019): dificultades específicas de aprendizaje; altas capacidades intelectuales; incorporación tardía al sistema educativo; situaciones de desigualdad social; condiciones personales o de historia escolar (enfermedad...), etc. En algunos casos el alumnado con diversidad funcional, como es el caso de los niños y de las niñas con necesidades educativas especiales a consecuencia de una discapacidad o de trastornos graves de conducta, tiene que recurrir a centros de educación especial (SiiS, 2017). Sea por el motivo que sea, la exclusión en la escuela suele ser más frecuente entre los niños y niñas con NEAE que entre sus pares sin ninguna necesidad de apoyo educativo. Es decir, las NEAE son más prevalentes entre los niños y las niñas excluidas en la escuela en comparación con los que no están excluidos (Ford et al., 2017).

Por lo tanto, la exclusión infantil y la segregación escolar son el resultado de las pautas y procesos de desventaja de oportunidades vitales en la infancia, que no pueden garantizar su protección y al no tener acceso a bienes y servicios básicos no pueden desarrollar plenamente su capacidad para participar activamente en la sociedad (Solís de Ovando, 2016).

En consecuencia, se debe reparar en la distribución que se da entre redes educativas (pública, concertada y privada) del alumnado becario, del alumnado inmigrante, del alumnado con NEAE, del alumnado repetidor y del alumnado que no está en el nivel que le corresponde por edad (Larruzea, 2016).

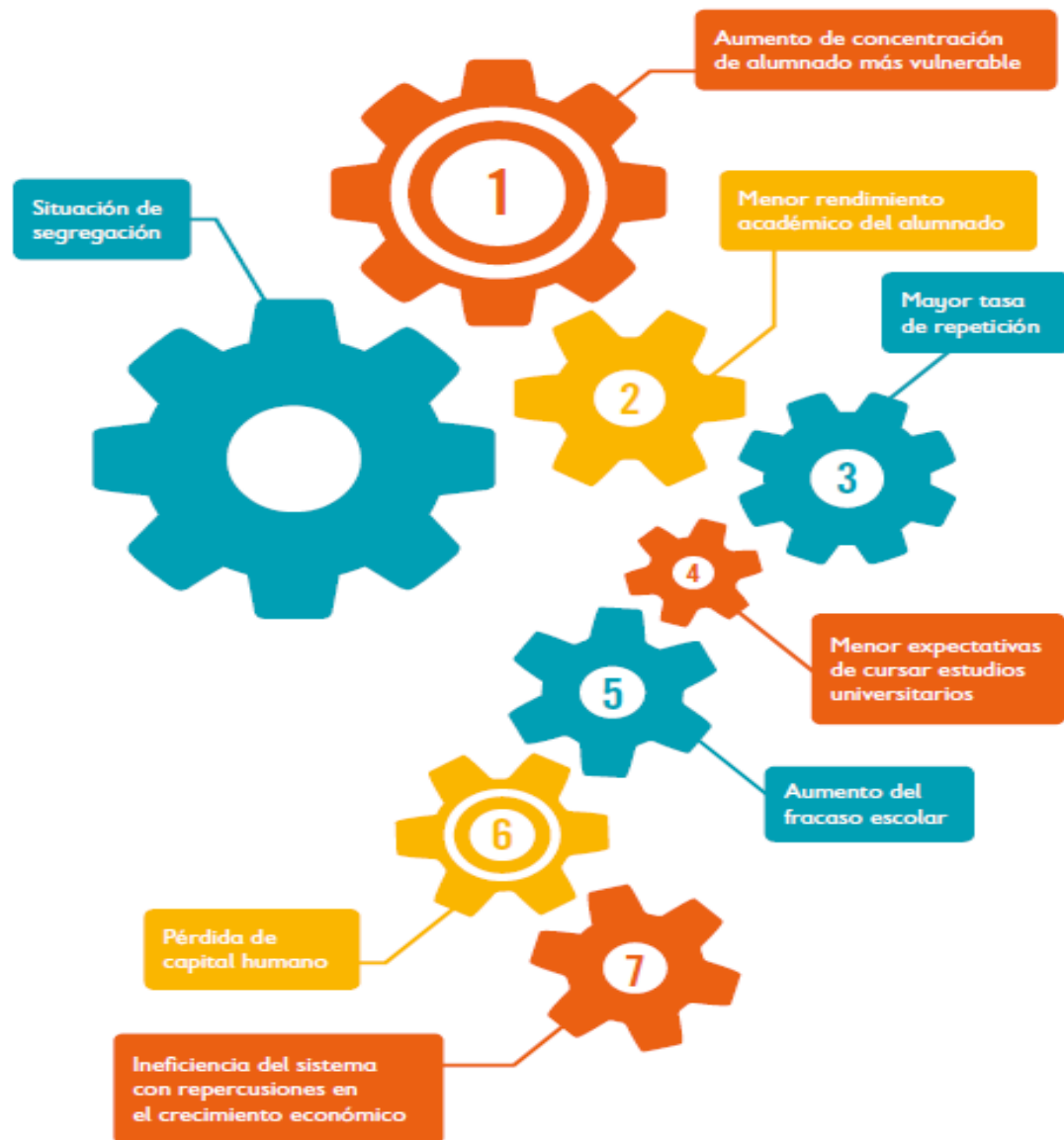
2.1.2. Consecuencias de la segregación escolar

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta ahora, podemos afirmar que el contexto escolar es un espacio de encuentro que genera intercambios culturales. La escuela es la institución que mejor puede ofrecer a todos los niños y las niñas igualdad de oportunidades y una formación integral, pero si se fracasa en ella, también puede ser un espacio de desencuentro (Cid et al., 2008; Hernández-Castilla et al., 2014).

Las consecuencias negativas de la segregación son numerosas, tanto en el aprovechamiento de la experiencia educativa como en la cohesión social a futuro (Krüger, 2020). Para algunos autores y autoras como Ferrándiz (2004) las fuerzas sociales y políticas que prevalecen en un contexto específico pueden generar diferentes formas concretas de sufrimiento social, como puede ser el fracaso escolar, la marginación y la agresividad. Murillo y Duk (2016) advierten que la segregación genera injusticia social, impactando negativamente en el aprendizaje, en sus expectativas y autoconcepto, debilitando la formación ciudadana, limitando las oportunidades que ofrece el sistema, y restando eficacia a las políticas educativas sobre la vulnerabilidad. Para Rincón-Perdomo (2019), las consecuencias del fenómeno de la segregación escolar se pueden manifestar como fracaso escolar, intolerancia a los límites y a la frustración, agresividad y problemas de autonomía o inseguridad. Martínez y Ferrer (2018), por su parte, señalan que la segregación escolar puede ser causa de menor rendimiento académico y mayor tasa de repetición, lo cual puede llegar a generar menores expectativas de cursar estudios universitarios y un aumento del fracaso escolar repercutiendo en el crecimiento económico y en la pérdida de capital humano (ver Figura 9):

Figura 9

Consecuencias de la segregación escolar



Fuente. Martínez y Ferrer (2018).

La literatura científica (Ferrer, 2018; Krüger, 2020; Murillo y Duk, 2016; Rincón-Perdomo, 2019) muestra que una de las principales consecuencias nocivas de la segregación es el fracaso escolar o las dificultades en el aprendizaje. El fracaso escolar, entre otras consecuencias, pone en riesgo la confianza del estudiante y de sus propios compañeros y compañeras y crea conflictos con el profesorado y con las familias (Román, 2013), pudiendo iniciar una vía de conflictos familiares y escolares, de absentismo escolar, etc. La repetición de curso, el ingreso en itinerarios paralelos o la salida definitiva del sistema escolar, son consecuencias del fracaso escolar.

En el ámbito de la escuela primaria, al estudiar el fracaso escolar, no sólo se debe considerar que la escuela perpetua la desigualdad mediante la reproducción de la estructura de las clases sociales (Lahire, 2008a, 2008b). Además, se debe considerar que las percepciones del fracaso, están ligadas a la no satisfacción del resultado deseado, por tanto, a menudo están vinculadas a las ideas sobre cómo y a qué atribuimos el éxito y el fracaso (Smith, 2019). De este modo, el alumnado responde y se adecua de diversa forma a los distintos tratamientos educativos que recibe, mostrando mayor o menor interés, atención, implicación, dedicación y esfuerzo en las actividades que se le proponen, de manera que puede acabar confirmando las expectativas del profesorado.

Otros autores como Septién (2006), Velasco y Díaz de Rada (1997) sostienen que el fracaso escolar no es consecuencia de un déficit o de una inadaptación por parte de las personas, sino que, por el contrario, representa una adaptación a las condiciones de desigualdad real existentes en un sistema educativo estructurado para acceder a un mercado laboral que, sin embargo, se encuentra cerrado en la práctica. La aparición del fracaso escolar, puede pues entenderse como una actitud de defensa solidaria del grupo minoritario ante la cultura dominante, como un reflejo de defensa, o también, como es el caso de algún colectivo, la afirmación de su propia singularidad cultural les puede llevar a interiorizar un sentimiento de superioridad de su propia cultura, que se manifiesta como un rechazo a la del país de acogida. Pero, detrás de todo ello suele haber un gran sufrimiento (Santana, 2020), y como se ha dicho anteriormente, otra manifestación del sufrimiento ocasionado por la segregación es la agresividad.

La escuela es un espacio de convivencia y de interrelación, donde, en ocasiones, se dan comportamientos agresivos que pueden tener graves consecuencias. El fenómeno de la violencia en los centros escolares es una cuestión que genera cada vez más preocupación, tanto en la comunidad escolar como en la sociedad (Medina y Reverte, 2019; Revilla, 2002). Así, en las últimas décadas, ha tomado un papel prioritario en la mayoría de los países europeos, así como en otros países (Cedeño, 2020; Fierro, 2013). Existe toda una tipología de conflictos que se dan en el ámbito escolar, desde conflictos que se dan entre iguales hasta los conflictos que se dan entre el alumnado y el profesorado u otras personas adultas. En el informe extraordinario de referencia a este tema publicado por el Ararteko en 2006 se analizaron seis tipos de conflictos

relacionados con la agresividad extendidos en los centros escolares, que se recogen en la Figura 10 a continuación:

Figura 10

Tipos de conflictos relacionados con la agresividad en los centros escolares



Fuente: Adaptado de Ararteko (2006).

Como muestra la Figura 10, la violencia propiamente dicha puede ser dirigida al profesorado, a través de los insultos, agresiones, burla..., a iguales, es decir, el maltrato entre iguales, a bienes, por ejemplo, robar material escolar, romper instalaciones, quemar material... o a la institución, muestra de ello son el absentismo, las faltas injustificadas, el rechazo escolar... Es decir, estos aspectos contemplan tanto la violencia estructural como simbólica (Ararteko, 2011; Fierro, 2013).

Por un lado, nos encontramos con el absentismo escolar, un tipo de problemática disfuncional en la escuela vinculada a la violencia que puede llegar a tener severas consecuencias. Resulta interesante la aportación de González (2014), que señala diferentes formas de entender y explicar la problemática del absentismo en el centro escolar. Distingue dos puntos de vista sobre esta cuestión: uno, el planteamiento que focaliza las causas del absentismo en los alumnos y alumnas y sus peculiaridades personales y familiares y, dos, el planteamiento que defiende que las causas del absentismo escolar se ubican en el centro educativo, siendo relevante lo que acontece en el centro escolar y cómo se aborda esta problemática.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Sin embargo, las altas tasas de abandono escolar y absentismo existentes pueden estar relacionadas con la problemática del acceso a las escuelas, que en muchos casos dificulta una acogida de la diversidad en condiciones y, por lo tanto, desde un inicio deniegan una igualdad de oportunidades (SiiS, 2017). En este sentido toma relevancia la prevención y la intervención temprana.

Por otro lado, los actos disruptivos del alumnado suelen estar relacionados con la indisciplina escolar y tienden a darse dentro del aula (impuntualidad, no hacer los deberes, hablar mientras el profesor explica, malas posturas, comer, hablar o enviar mensajes con el móvil...). La Tabla 10 recoge las subvariables y los indicadores relacionados con las conductas disruptivas en el aula (Gordillo et al., 2014):

Tabla 10

Subvariables e indicadores de las conductas disruptivas en el aula

SUBVARIABLE	INDICADORES
Conductas que interrumpen el estudio	<ul style="list-style-type: none">- Habla con sus pares cuando no corresponde.- Camina por el aula sin permiso.- Molesta a sus compañeros y compañeras.- Hace ruidos molestos durante la clase (tamborilea con los dedos, canta silba, etc.).- Grita en clase.- Hace tareas distintas a las asignadas por el profesorado en la clase.- Se dedica a una actividad que no es requerida ni por la tarea ni por el profesorado.- Come en clase sin permiso.- Usa el móvil en la clase sin permiso.- Desobedece abiertamente una orden del profesorado.- Interrumpe la clase para hacer reír o llamar la atención.
Conductas de falta de responsabilidad del estudiante	<ul style="list-style-type: none">- Sustraе sin permiso cosas de las demás personas y se las apropia.- Evade clases (se ausenta sin justificación).- Destruye el mobiliario del aula a propósito.- Evade responsabilidades y cuando el profesorado las solicita, se desentiende.
Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase	<ul style="list-style-type: none">- Agrede físicamente a sus pares dentro o fuera del aula.- Utiliza lenguaje soez.- Insulta a sus pares.- Insulta al profesorado (a sus espaldas o delante de este).- Participa en juegos o tocamientos de tipo sexual.

Fuente: Adaptado de Gordillo et al. (2014).

Por último, dadas las circunstancias sociales actuales, cabe mencionar las consecuencias en el contexto educativo de la pandemia a nivel mundial provocada por el virus COVID-19 en la

segregación escolar. Diferentes profesionales del ámbito educativo, asistencial y sanitario (Berasategi et al., 2020; Echeita, 2020; González, 2021; Rodríguez-Bailón, 2020) ante la crisis social y sanitaria que la pandemia COVID-19 ha generado, han reprobado las importantes desigualdades de acceso a las medidas sanitarias y sociales que se han propuesto en las poblaciones más vulnerables y en desigualdad social como pueden ser las personas con NEAE, personas en situación de exclusión social, menores en situación de riesgo de desprotección, etc. Hay un amplio consenso sobre el nocivo impacto que la COVID-19 está teniendo en los servicios de bienestar infantil, del cual la magnitud del impacto académico, físico y psicosocial aún está por ver. Y como señalan Miller et al. (2020) no hay que descuidar a las personas trabajadoras del bienestar infantil, quienes también están presentando altos niveles de angustia.

2.2. El camino hacia la escuela inclusiva

“Un mundo donde el respeto de las diferencias empezaría, dentro de cada conjunto instituido, respetando a los individuos que los componen, con independencia de su origen o de su sexo, y donde la intimidad de cada individuo sería respetada sin que por ello quede confinado. Tal podría ser el ideal de toda educación digna de este nombre” (Augé, 2010b, p. 18)

La integración de personas es un concepto históricamente relacionado con la inclusión, que nos remite a los años ochenta del siglo XX. La integración apareció estrechamente relacionada con el concepto de normalización, pero, paulatinamente, la experiencia de la integración y los resultados de numerosas investigaciones promovieron un cambio conceptual, sustituyendo el término integración por el de inclusión (Calvo y Verdugo, 2012; Escribano y Martínez, 2016). Es en 1990 cuando la Unesco promueve el modelo de educación inclusiva y es a partir de ese momento cuando se establecen las políticas impulsadas a nivel internacional mediante el movimiento de la Educación Para Todos (EPT) constituido en la Declaración de Jotiem, también en 1990 (Martín-Ondarza, 2018).

Los centros escolares deben escolarizar a los niños y niñas independientemente de sus condiciones psíquicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras posibles. Esto incluye también niños y niñas con discapacidad y con altas capacidades, niños y niñas que trabajan o están en la calle, niños y niñas provenientes de poblaciones nómadas, de minorías étnicas o culturales o bien procedentes de grupos o áreas marginales o desaventajadas (Unesco, 1994, p. 6).

La escuela inclusiva se basa en la diversidad y tiene la meta de garantizar el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación de todo el alumnado (Calvo y Verdugo, 2012), a diferencia de la integración que centra su intervención únicamente en el alumnado con NEE (Calvo y Verdugo, 2012). La Tabla 11 recoge, con más detalle, la comparación del enfoque tradicional, basado en el concepto de integración, con el enfoque inclusivo:

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 11

Diferencias del enfoque tradicional (integración) con el enfoque inclusivo

	INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Marco de referencia	Normalización	Derechos humanos
Objeto	Educación Especial	Educación General
Principios	Igualdad Competición Individualidad Prejuicios	Equidad Cooperación/solidaridad Comunidad Respeto y valoración de las diferencias
Intervención	Centrada en el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)	Centrada en el centro y la comunidad
Medidas	Adaptación curricular	Currículum común: cambios organizativos y metodológicos
Necesidades	Son del alumnado	Son de la escuela, del contexto
Recursos	Recursos y profesionales específicos para el alumnado NEE	Todos los recursos personales y materiales son para todo el alumnado

Fuente: Adaptado de Calvo y Verdugo (2012).

Numerosos autores y autoras (Ainscow et al., 2013; Boott et. al., 2015; Darretxe et al. 2020b; Echeita y Ainscow, 2020; Parrilla, 2009; Sañudo y Susinos, 2018, entre otros) llevan décadas, teorizando y reflexionando en torno al complejo proceso de la educación inclusiva.

Ainscow y Miles (2008) consideran que el concepto de educación inclusiva se puede definir de diversas maneras por lo que recogen una tipología de cinco concepciones de la inclusión: 1) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; 2) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; 3) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; 4) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y 5) la inclusión como Educación para Todos.

Según la Unesco (2016), la educación inclusiva se puede definir de tal manera que implica cuatro elementos claves: 1) la inclusión es un proceso; 2) la inclusión se refiere a la identificación y eliminación de barreras; 3) la inclusión se refiere a la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes y 4) la inclusión implica un énfasis particular en aquellos grupos de estudiantes que pueden estar en riesgo de marginación, exclusión o bajo rendimiento.

Durán y Giné (2011) entienden la educación inclusiva como un proceso de capacitación de los sistemas educativos para atender la diversidad del alumnado, en el que resulta primordial la participación de todos sus agentes educativos.

Booth et al. (2015) describen el complejo proceso de la inclusión desde tres perspectivas: la inclusión como proceso de participación de todos los agentes involucrados en la comunidad educativa; la inclusión como proceso de cambio y transformación (procedimientos, políticas, leyes), que mediante la participación responden a la diversidad a favor de la equidad y, por último, la inclusión como el proceso de materialización de los valores que la sustentan.

Sin embargo, a pesar del amplio consenso nacional e internacional acerca del derecho a la inclusión educativa de todos los alumnos y todas las alumnas sin que se de ningún tipo de discriminación o segregación (Rappoport y Sandoval, 2015), a día de hoy la educación (inclusiva) aún se enfrenta al reto de articular con equidad una escuela para “todo” el alumnado (Alba, 2016; Echeita, 2017, p. 18).

Y es que, la construcción de escuelas inclusivas no es tarea sencilla, ya que requiere de cambios sistémicos en las culturas, las políticas, las actitudes y las prácticas docentes en los centros (Figura 11), que deberán ser considerados a la hora de desarrollar procesos de inclusión en el contexto educativo (Booth y Ainscow, 2005; Campa y Contreras, 2018; Parrilla-Latas et al., 2012; Sandoval et al., 2020; Verdugo y Parrilla, 2009).

Figura 11

Dimensiones de la inclusión en la escuela



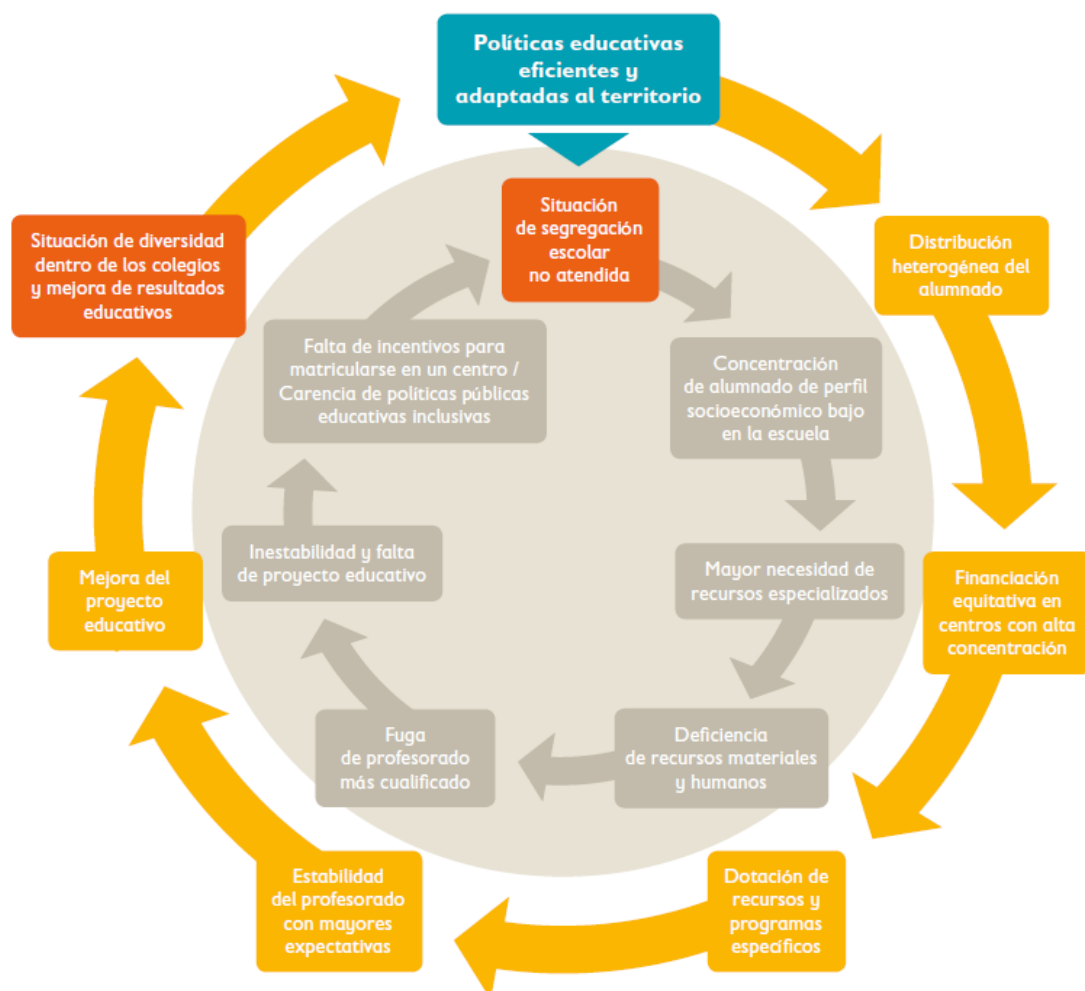
Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2005).

El desarrollo de escuelas inclusivas es pues, un desafío a nivel mundial (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014). Siguiendo a Martín y Ferrer (2018) para conseguir una escuela de estas características son imprescindibles políticas educativas eficientes con mirada inclusiva que

contribuyan a avanzar en el camino hacia la inclusión. En la figura 12 se destacan algunas de las características que deben cumplir dichas políticas.

Figura 12

Algunas claves destinadas a elaborar políticas educativas inclusivas



Fuente. Martínez y Ferrer (2018).

Entre las medidas a adoptar Martínez y Ferrer (2018) destacan la distribución heterogénea del alumnado entre todos los centros y redes escolares; una financiación suficiente y equitativa para aquellos centros en los que haya alta concentración de alumnado con necesidades....

La gestión de la diversidad a través de políticas pedagógicas en los centros escolares es un aspecto crucial para construir en la práctica escuelas inclusivas, siendo uno de los principales quebraderos de cabeza de los líderes escolares (Martín-Ondarza, 2018), ya que a pesar de que la sociedad cada vez es más diversa, las políticas educativas y sociales continúan agrupando a los niños y a las niñas con parecidas características sociales, económicas, culturales, etc., en las

escuelas y barrios de las ciudades (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014). Siguiendo esta misma línea, Echeita (2017) considera que, debido al carácter sistémico de este proceso, para avanzar hacia la inclusión de todo el alumnado, se deben generar condiciones y políticas en materia de financiación, de infraestructura (por ejemplo, sobre la accesibilidad a espacios físicos y virtuales); condiciones en materia de revisión del currículo (con menos contenidos, dando más lugar al desarrollo de todas las competencias necesarias) y condiciones de ordenación de las enseñanzas, por ejemplo, en relación a los procesos de transición entre etapas o los criterios de promoción y de titulación.

No obstante, aunque internacionalmente se ha avanzado mucho en cuestión de inclusión a través de la promulgación de numerosas políticas y prácticas sociales y educativas, como se viene afirmando, la educación inclusiva no termina de afianzarse en el sistema educativo (Arnaiz y Parrilla, 2019). Azorín y Sandoval (2019, p.8) alertan que a pesar de que la inclusión sea obligación de los organismos de las políticas escolares, el sistema educativo no termina de dar respuesta a todo su alumnado, probablemente a consecuencia de lo que estas autoras denominan “despotismo inclusivo”, es decir del, “todo por la inclusión, pero sin la inclusión”, una idea que refleja la aprobación del discurso teórico sin realmente llevar a la práctica aquello que tanto se predica.

Lo esencial es concebir la inclusión como un proceso de cambio (Echeita y Ainscow, 2011; Unesco, 2016), sin final, “una historia interminable” en palabras de Booth y Ainscow (2015, p. 31), o un camino que debe recorrerse y diseñarse permanentemente ya que nunca llega a su fin (Verdugo y Parrilla, 2009). Esto es, no es suficiente con impulsar nuevas leyes, también hay que promover sucesivamente nuevos propósitos y mejoras progresivas para promover los avances en las escuelas (Calvo y Verdugo, 2012; Verdugo y Parrilla, 2009).

Si bien es cierto que se está dando un cambio desde prácticas de exclusión, segregación e integración hacia la inclusión proponiendo diferentes maneras de responder a la diversidad dependiendo del contexto político, social, cultural, económico, etc., de cada comunidad (Darretxe et al., 2020b), el significado del concepto “educación inclusiva” o “inclusión educativa” sigue resultando confuso, surgiendo numerosos debates al respecto, vinculados a la dificultad que entraña para la sociedad y la educación promover la inclusión (Echeita y Ainscow, 2020; Parrilla-Latas et al., 2012). Para lograr ese objetivo, es pues, inevitable centrarse en el calificativo

“inclusiva”, porque, sin ánimo de obviar los avances logrados en la escuela, aún nuestra educación escolar es muy excluyente y cuenta con un alto nivel de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de gran parte de su alumnado (Echeita, 2017).

Son numerosas las perspectivas ideológicas que han contribuido a desfigurar el concepto de inclusión (Sañudo y Susinos, 2018). No obstante, a pesar de no disponer de una definición consensuada, sí que existen acuerdos respecto a los principales elementos que la conforman (Simón y Barrios, 2019).

La inclusión conlleva una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y la diversidad que requiere un tratamiento educativo y social adecuado (Escribano y Martínez, 2016). Educar para el ejercicio de una sociedad activa, crítica y participativa significa asumir unos principios básicos que deberían caracterizar cualquier propuesta educativa: coherencia, praxis y participación, relación, justicia, cuidado, diversidad, diálogo, crítica, transformación y creatividad (Cordero y Aguado, 2015; Gil-Jaurena et al., 2016). La inclusión no significa el camuflaje en el nuevo contexto, sino que es la compleja labor de respetar el contexto de origen, en el nuevo contexto de acogida, interactuando, negociando y generando de forma bidireccional, espacios de participación y de identificación mutua que transforman a todos los actores partícipes y no únicamente al grupo minoritario (Dietz, 2007; López, 2017; Rubio, 2007). Por tanto, centrarse sólo en algunos alumnos y alumnas, en vez de en todo el alumnado, es opuesto a los principios de la educación inclusiva (Messiou, 2017; Rappoport y Echeita, 2018).

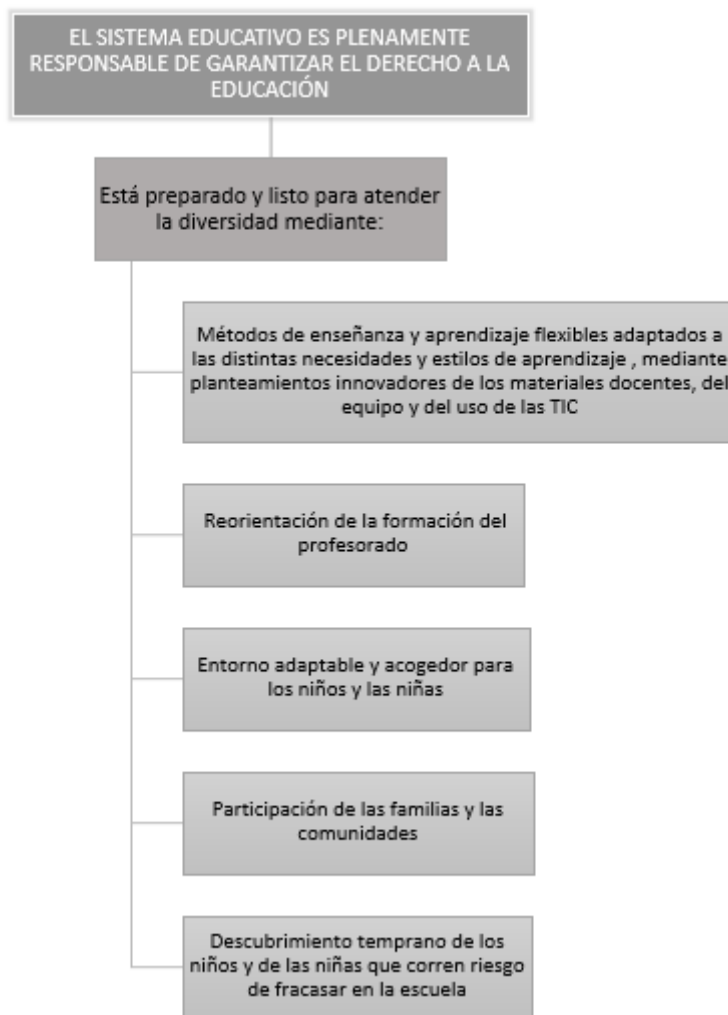
Entendiendo que la educación inclusiva supone adaptarse a las necesidades de todo el alumnado, nos lleva a adquirir un compromiso con la lucha en contra de la exclusión, para seguir avanzando hacia una sociedad y una escuela donde podamos convivir y aprender conjuntamente de la diversidad (Darretxe et al., 2020b). En la escuela inclusiva todo el alumnado tiene que poder desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades para la construcción de su proyecto personal, social y profesional. Señalar que hablamos de todo el alumnado, es necesario para evitar el riesgo de continuar con políticas educativas cuyas actuaciones y prácticas en cuestión de equidad se centran únicamente en el alumnado vulnerable, destinando solamente a estos las actuaciones y recursos compensatorios (Echeita, 2017). Por este motivo, para este mismo autor, es incuestionable que nos hallamos ante un difícil proceso de transformación social y educativa que requerirá de tiempo y de un gran esfuerzo.

Esto significa que una educación más inclusiva requiere irremediablemente de una relación activa y positiva entre todos los agentes implicados en el día a día de la escuela (centros escolares, familia, alumnado, comunidad), relación que, sin lugar a dudas, es compleja y difícil en muchos momentos (Simón et al., 2016b). Así, actualmente nos encontramos ante la necesidad de una enseñanza centrada en las personas y en su desarrollo, siendo éstas las protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Murillo e Hidalgo, 2018a).

Como muestra la Figura 13, el sistema educativo debe ser absolutamente responsable de garantizar el derecho a la educación, mediante el empleo de distintas metodologías, recursos y estrategias, que propicien un entorno profesional que actúe activamente en la promoción de la inclusión de todas las personas (Unesco, 2009).

Figura 13

La educación a través del prisma de la inclusión



Fuente: Adaptado de Unesco (2009).

Al fin y al cabo, los centros educativos desempeñan un papel crucial como punto de encuentro entre las diferentes culturas, por lo que las tareas de la inclusión son fundamentales dentro del entorno escolar. La estructura organizativa de la escuela, el sistema de disciplina que emplea, la orientación pedagógica de las actividades de enseñanza y la actuación ante el alumnado que presenta alguna desventaja, son algunos de los aspectos que pueden marcar la diferencia. Por tanto, la escuela, en el proceso formativo del alumnado, puede convertirse en un espacio que puede profundizar o contrarrestar las desigualdades preexistentes (Fierro, 2013).

La educación democrática, la educación para la justicia social, la educación inclusiva, la equidad, etc. realmente son diferentes caminos con un mismo fin: una educación de calidad para todas las personas y con todas las personas, que presta especial atención al más vulnerable a la exclusión educativa y social, para ofrecerle así un sistema educativo de calidad con igualdad de oportunidades (Alonso, 2019; Simón et al., 2019a, 2019b). Al fin y al cabo, los avances en esta dirección no serán firmes si no se impulsan cuanto antes cambios educativos y reformas sistémicas en cuestiones cruciales como el currículo o la formación y los roles del profesorado, y por supuesto, si no se da un cambio de actitud en los dirigentes responsables de la dirección de las políticas nacionales (Echeita y Ainscow, 2020).

Diversos autores han estudiado las condiciones para lograr una escuela inclusiva. Entre ellos se encuentra el reciente trabajo de Flecha y Álvarez (2020) donde se han publicado las siguientes condiciones consideradas imprescindibles para lograr construir una escuela inclusiva que realmente posibilite que todos los niños y las niñas puedan recibir la mejor educación, sin ningún tipo de discriminación: 1) reforzar la dimensión instrumental del aprendizaje; 2) fortalecer la participación de las familias y la comunidad en la educación; 3) formación de profesorado basada en evidencias y 4) escuelas libres de violencia desde los 0 años.

En el presente trabajo se toma como referencia las aportaciones de Rappoport y Sandoval (2015) que elaboraron un listado de aspectos clave basados en la eficacia de las prácticas en los centros para alcanzar el objetivo de la inclusión educativa: 1) la implicación de las familias en los centros; 2) las innovaciones pedagógicas que se desarrollan en la escuela; 3) la preocupación que muestra el equipo docente hacia todo el alumnado; 4) la organización de los centros y los vínculos que establecen con la comunidad y 5) el sistema de apoyo que establecen.

En los siguientes apartados se desarrollarán los aspectos definidos como clave por Rappoport y Sandoval (2015) para ir avanzando hacia una escuela inclusiva:

2.2.1. La participación de la familia

La familia y la escuela son los dos espacios de socialización de referencia en la educación actual. La familia tiene la responsabilidad de propiciar una convivencia que promueva relaciones saludables, basadas en la comunicación y el respeto, y, a su vez, proteja los derechos fundamentales de sus integrantes más vulnerables: los niños y las niñas (López, 2008b). Pero, la educación y formación recibida en la familia debe complementarse con la que se recibe en la escuela, ampliando el ámbito de su socialización. Así, las relaciones y aprendizajes que hasta ese momento se han preservado en el ámbito privado del núcleo de convivencia primario, es decir, de la familia, se amplían junto a los que irán adquiriendo en la escuela (Cambil y Romero, 2018; Rebolledo y Elosu, 2009).

Hoy día, existen tantos tipos de familia que se ha vuelto considerablemente difícil definir qué es una familia. En la sociedad contemporánea, han aumentado las formas de estructuración y reestructuración familiar, por lo que las familias en las que puede vivir un niño y/o una niña son muy diversas (Rossetti-Ferreira y Do Amaral, 2012). Entre las diversas tipologías de familia, hay algunas consideradas más vulnerables, entre las que se encuentran las familias de origen inmigrante, que no se sienten mínimamente representadas por los centros escolares, por lo cual suelen ser familias que participan poco (Arnaiz y Parrilla, 2019). Esta baja participación de las familias inmigrantes, inferior a la de las familias autóctonas, que en sí también es baja, constituye una importante dificultad a la que tiene que hacer frente la escuela.

Al explicar esta baja participación, a menudo, se recurre a las dificultades del idioma, la falta de tiempo, un nivel educativo bajo o las diferencias culturales entre el país de origen y el de acogida (Moreno, 2017). No obstante, autores como Ceballos y Saiz (2021), consideran que la escuela condiciona en gran medida la participación de las familias. Según estos autores, dependiendo del nivel de implicación requerido por la escuela, las familias pueden pasar de ocupar un mero rol receptivo de información, a desempeñar un papel principal tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en la organización y gestión de la escuela.

De aquí, la importancia de construir vías de comunicación y relación entre la familia y la escuela (Etxebarria y Sagastume, 2013). Hoy día, es evidente la necesidad de crear una red


CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

escolar de relaciones de colaboración y confianza entre los actores participantes, donde interactúen las familias y el profesorado (Ararteko, 2011; Carneros y Murillo, 2017; Santizo, 2011). Únicamente con la colaboración docente-familia será posible conseguir el máximo desarrollo de los niños y niñas (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

Siguiendo la misma línea, Simón y Barrios (2019) también consideran que las familias deben estar presentes en la escuela inclusiva si verdaderamente el objetivo es crear una escuela para todos y para todas. Las familias poseen conocimientos sobre sus hijos e hijas que completan los de los profesores y las profesoras, por lo que pueden ser de gran ayuda en el diseño de sus prácticas. Según estos autores, generalmente, el papel que se da a las familias está condicionado por la sensibilidad de las escuelas respecto a la diversidad de las familias, sus necesidades, sus opiniones, sus motivaciones, etc. Dependiendo de la postura de las escuelas las familias podrán participar de diferentes formas como muestra la Tabla 12 a continuación:

Tabla 12

Escala de participación de las familias

	FORMA	DEFINICIÓN	NIVEL
3	Colaboración escuela-familias	Escuela y familia actúan indistintamente como corresponsables, promotores y en colaboración para derribar barreras y trabajar de manera sostenible y complementaria en la transformación del centro escolar, con la finalidad de ser más inclusivo. Familias empoderadas	PARTICIPACIÓN PLENA: CORRESPONSABILIDAD  PARTICIPACIÓN PARCIAL
2	Coalición de la escuela con las familias	La voz de las familias es considerada en la planificación de acciones, pero su participación está guiada por la escuela y mediada por los objetivos que esta se traza.	PARTICIPACIÓN PARCIAL
1	Consulta a las familias	Se informa y consulta a las familias, pero estas tienen poca influencia en la toma de decisiones respecto a las acciones que lleva a cabo la escuela.	PARTICIPACIÓN SIMBÓLICA
0	Información a las familias	El papel de las familias se limita a receptores de información de las decisiones que adopta la escuela. Se carece de espacios, de canales o mecanismos para "proyectar su voz".	PARTICIPACIÓN FICTICIA

Fuente: Adaptado de Simón y Barrios (2019).

En la escuela considerada inclusiva el nivel superior de participación de las familias conlleva una implicación plena, basada en la corresponsabilidad y, por tanto, basada en una relación de poder equilibrada entre todos sus agentes participantes (Simón y Barrios, 2019).

Desde esta visión cooperativa, la participación activa de la familia con el alumnado que presenta dificultades es la verdadera base para una real planificación inclusiva de la enseñanza y debe recoger las siguientes evidencias a favor de esta proposición (Heward, 2005, citado en Escribano y Martínez, 2016), ya que son las familias quienes: conocen mejor que nadie algunas características de los niños y de las niñas; tienen mayor interés en que sus hijos e hijas aprendan; van a intervenir en la educación del niño y de la niña a lo largo de toda su escolaridad; pueden influir positivamente en la calidad de apoyos educativos que se ofrecen en el centro para los niños y las niñas; y deberán tomar parte en las decisiones que tomen los equipos educativos sobre sus hijos e hijas.

2.2.2. Innovaciones pedagógicas que se desarrollan en la escuela

El aprendizaje es un proceso complejo, por lo que reducirlo al ámbito de la cognición es un error. El aprendizaje va más allá del simple proceso de almacenamiento de información en la memoria a largo plazo. Un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado a la preparación, al entrenamiento del alumnado para mejorar los resultados académicos, es aquella que propicia la aparición de una metodología docente mecanicista, transmisora, memorística y repetitiva (Sanz et al., 2020). Por supuesto que el proceso de aprendizaje requiere la participación de procesos cognitivos, pero sin otros procesos denominados “no-cognitivos” el aprendizaje simplemente no tendría lugar, por tanto, el proceso de aprendizaje “implica procesos cognitivos, procesos emocionales y procesos sociales” (Smith, 2019, p. 14).

Si la sociedad está cambiando, si nuestro alumnado está cambiando y también cambian las instituciones donde se desarrollan los aprendizajes, cabe preguntarse si en los tiempos actuales y, en concreto, si en los espacios educativos, no sólo resultan obsoletos unos métodos y modos de enseñanza, que ya lo eran, sino que también se requieren con urgencia nuevos e innovadores planteamientos de enseñanza-aprendizaje a todos los niveles (Cabrera, 2010). Para autores como Messiou (2019), los propios niños y las niñas deberían ser protagonistas al pensar las políticas y las prácticas educativas. Sin embargo, añade que, a pesar de que esto concuerda con lo recogido en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, sus opiniones siguen estando en buena parte excluidas. Es más, hoy día, en la mayoría de los centros escolares aún no se cuestiona el rol pasivo del alumnado, no sólo en su proceso de aprendizaje, sino en la vida dentro y fuera de la escuela (Sandoval et al., 2020).

El currículum formal e informal, las metodologías activas, el juego, el rendimiento académico y la evaluación, definen los sistemas y métodos educativos que perfilan la identidad de la escuela y que, por tanto, merecen una especial atención.

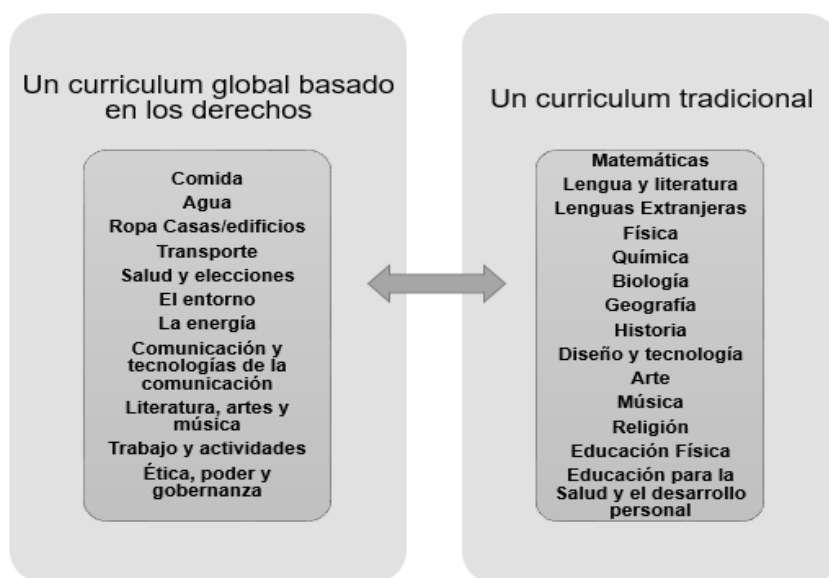
2.2.2.1. Contenidos curriculares

Hoy día, la meta final de la educación inclusiva es construir una escuela que acoja, respete y responda a la diversidad del alumnado. Para atender a esta diversidad no sólo se requiere un cambio en la estructuración y funcionamiento del centro, sino también un cambio de todos los elementos curriculares para así promover otro tipo de cultura escolar específica (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014). Se trata de elaborar un currículum democrático, utilizando las diferencias como fundamentos del currículo (Ceballo y Saiz, 2021; Rappoport y Sandoval, 2015) y fomentando la participación de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. Booth et al. (2015, 14), en sus reflexiones en torno al currículum escolar, apuestan por un “Currículum para todos”.

En el debate actual sobre las características que debe cumplir un currículum adecuado al siglo XXI, queda en evidencia la necesidad urgente de cambiar la forma en que se comprende y estructura el conocimiento y las competencias (Booth y Ainscow, 2011). La Figura 14, a continuación, contrasta las características de un currículum tradicional centrado en contenidos y materias desde una perspectiva más academicista frente a un currículum global basado en derechos humanos que pretende ser más inclusivo:

Figura 14

Comparación de ámbitos o materias del currículum



Fuente: Adaptado de Booth y Ainscow (2011, p.36).

Desde una perspectiva ecológico-cultural de la inclusión educativa, el currículum requiere de presencia, aprendizaje y participación (Ainscow et al., 2006; Ainscow, 2009; Albornoz et al., 2015). Así, dejando de lado las perspectivas basadas en el déficit, actualmente se apuesta por el diseño universal para el aprendizaje (DUA), este enfoque y modelo para la educación inclusiva, se basa en la planificación curricular de un sistema de apoyos universales dirigido a responder ajustadamente a las necesidades de todo el alumnado (Alba, 2019; Meyer et al., 2014; Sánchez-Gómez y López, 2020). Para ello se centra, en la flexibilidad, en la accesibilidad y en la transformación del contexto (Meyer et al., 2014). Numerosa literatura actual respalda su implementación considerándolo un elemento indispensable en la educación inclusiva universal (Alba, 2019; Capp, 2017; Sánchez et al., 2019).

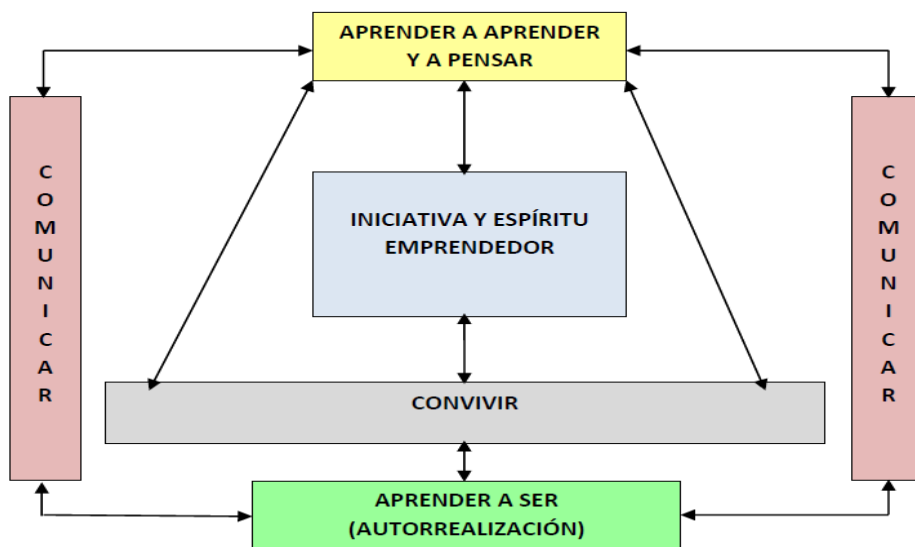
En la Comunidad Autónoma Vasca las prácticas educativas están supeditadas en gran medida a lo que dicta el currículum oficial del Gobierno Vasco. La propuesta del Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2020b) se enmarca en el modelo educativo “Heziberri 2020”, basado en la enseñanza por competencias (físicas, cognitivas, comunicativas, estéticas, sociales, afectivas...). Heziberri propone un marco pedagógico para el desarrollo de variadas competencias aplicadas a “situaciones-problema”, es decir, situaciones complicadas y significativas que el alumnado debe resolver, con el fin de facilitar la integración de los

conocimientos para poder utilizarlos en un posterior momento ante posibles situaciones que lo requieran (Gobierno Vasco, 2020b). Y así, según se establece en el Currículo de Educación Básica del Plan Heziberri 2020 (Gobierno Vasco, 2016a), el enfoque actual de la educación está basado en competencias que abarcan el desarrollo total de la persona en todas sus dimensiones (físicas, cognitivas, sociales, afectivas, comunicativas...). El desarrollo integral de la persona conlleva la adquisición y el desarrollo de las habilidades sensoriales, motoras, comunicativas, cognitivas y lingüísticas; fomentando la evolución del proceso de maduración y desarrollo integral de cada niño y de cada niña (Cadena et al., 2020).

La siguiente figura (Figura 15) muestra la relación entre estas competencias básicas transversales de la educación básica en la Comunidad Autónoma Vasca (Gobierno Vasco, 2016a):

Figura 15

Relación entre las distintas competencias básicas transversales



Fuente: Gobierno Vasco (2016a).

Además del currículum explícito recogido en la legislación, la escuela transmite de manera algo más inconsciente, toda una serie de valores, ideología y conocimientos diversos, ligados a su propia estructuración, sin que el alumnado se percate de su adquisición. El currículum que de manera no directa transmite al alumnado todos aquellos aspectos de la vida cotidiana que no están previstos en el currículum explícito, pero que están presentes en toda intervención educativa es el currículum implícito u oculto (Pérez y Heredia, 2020; Torres, 1998). La

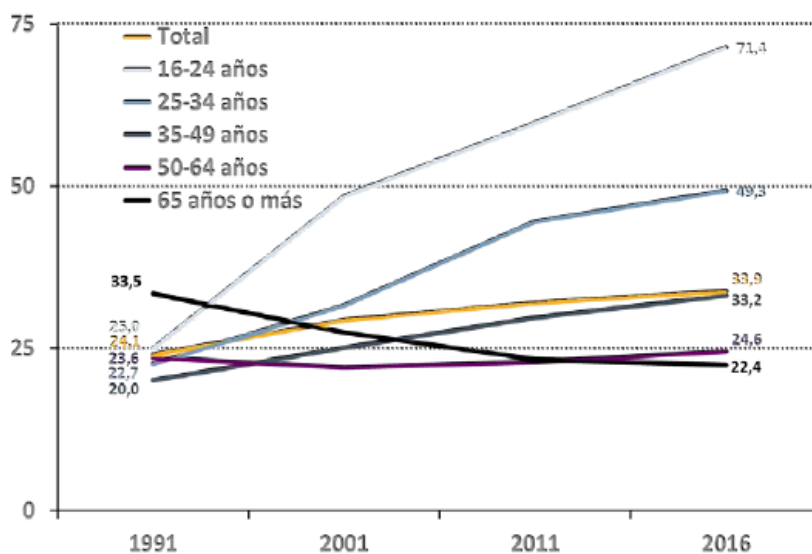
relación entre el currículum oculto y las dificultades del alumnado es más sorprendente que la relación entre ese mismo currículum y el éxito del alumnado (Jackson, 1992). Es por eso que a lo largo de su trayectoria el currículum oculto ha sido interpretado a partir de las relaciones de poder (Apple, 2008; Bertín, 2009; Giroux y Penna, 1990), por lo que las culturas en minoría padecen más sus efectos. Con todo ello, un currículum con perspectiva más inclusiva no dejará de lado el contenido tradicional, pero sí que lo reducirá para dar cabida a todos los nuevos conocimientos, las nuevas circunstancias y las experiencias previas del nuevo alumnado (Coelho, 2006).

En las Comunidades Autónomas en las que existe otra lengua oficial aparte del castellano, se debe garantizar el aprendizaje de las dos lenguas a lo largo de la escolarización. Por ello es imprescindible considerar en los currículos escolares los derechos lingüísticos. La Administración Vasca dio un fuerte impulso a la euskaldunización, dispuesta a recuperar décadas y aun siglos de postergación, centrándose fundamentalmente en la escuela pública, al ser directamente responsable de ella (Larruzea, 2016). El Decreto 138/1983 del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno Vasco regula el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco y establece los siguientes modelos de enseñanza bilingüe (Gobierno Vasco, 2017a): Modelo A: enseñanza en castellano como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Vasca; Modelo B: enseñanza de una parte de las asignaturas en castellano y otra en euskera; y Modelo D: enseñanza en euskera como lengua vehicular, excepto en la asignatura de Lengua y Literatura Castellana.

En los últimos años se ha producido un proceso de traspaso del alumnado hacia el Modelo D, en el que todas las materias se imparten en euskera, excepto la de lengua castellana. A modo de ejemplo, como muestra el gráfico de la Figura 16, en el curso 1994/95 el alumnado de enseñanzas obligatorias y no universitarias matriculado en el Modelo D representaba el 28% del total, mientras que en el curso 2017/18 era ya del 65% (Eustat Instituto Vasco de estadística, 2019).

Figura 16

Población de la C.A. de Euskadi que se declara vascohablante por grupos de edad (%)



Fuente: Eustat Instituto Vasco de Estadística (2019).

Respecto al alumnado de origen inmigrante, Moreno (2017) sostiene que se matricula más en el modelo A que el autóctono, aunque dependiendo del contexto lingüístico de cada territorio histórico esta tendencia varía notablemente. La matriculación en modelo A en Gipuzkoa es prácticamente anecdótica, en Bizkaia es escasa y en Álava, sobre todo en la capital, es más relevante. Por lo general, gran parte del alumnado utiliza su lengua materna en su entorno más cercano, por lo que, el proceso de aprendizaje de una segunda lengua en la escuela les puede resultar desmotivador y dificultoso (Larruzea, 2016; Mora y Camacho, 2019). Esta situación es compleja por lo que requiere de una intervención especializada.

Fouassier (2017) concluye que son varios los factores que influyen en una mejor adaptación a las lenguas que se enseñan en los centros de acogida, entre otros, la edad en la que comienzan a familiarizarse con un nuevo idioma, su escolarización anterior, o incluso el origen geográfico de donde procedan. Para Coelho (2016) al diseñar un programa para apoyar la adquisición de una segunda lengua, existen tres principios elementales que hay que tener en cuenta: los estudiantes que están aprendiendo una segunda lengua necesitan un programa planificado de apoyo durante varios años; junto con oportunidades para integrarse en el programa principal de la escuela; y las lenguas maternas de los estudiantes continúan siendo significativas para el desarrollo cognitivo, social y lingüístico.

2.2.2.2. Metodologías activas

Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción (Freire, 2004, p. 29).

Todo proceso de enseñanza-aprendizaje lleva implícita una metodología y estrategias metodológicas que deben adaptarse no sólo al currículo, sino también a otros factores, tales como las características del alumnado, las variables sociales y culturales, etc. (Gobierno Vasco, 2017a). La metodología se define como la manera de desarrollar el ejercicio docente dejando en evidencia los propósitos educativos del docente, su noción sobre la educación y sobre el alumnado, así como sus valores educativos, los conocimientos que aplica a los elementos curriculares básicos y su capacidad para gestionar la motivación (Herrán, 2008).

En la comunidad educativa, desde hace un tiempo se llevan utilizando los términos metodologías tradicionales y metodologías activas como antagónicos por sus consecuencias didácticas (Bravo et al., 2020). Las metodologías tradicionales tienen mayor efecto en el conocimiento formal acumulado y la capacidad para resolver problemas rutinarios, pero no tienen efecto alguno en la capacidad de razonamiento del alumnado (Bietenbeck, 2014).

El mundo globalizado en que vivimos evoluciona a gran velocidad por lo que la adquisición de competencias colaborativas y el dominio de las habilidades complejas resulta imprescindible para sobrevivir (Azorín y Arnaiz, 2018; Hargreaves y Ainscow, 2015). En consecuencia, en la escena educativa contemporánea, están surgiendo nuevos modos de organización y nuevas metodologías que promueven la participación y la transformación social. El enfoque comunitario irrumpe como una alternativa para poder afrontar las desigualdades no sólo en relación a los resultados educativos, sino también hacer frente a las desigualdades de la sociedad. Este retorno a la comunidad nos moviliza a reflexionar sobre los ineludibles vínculos escuela-comunidad y, por tanto, la necesidad de que ambas sean más cercanas (Parrilla et al., 2013).

Aunque los procesos de aprendizaje-enseñanza en las escuelas que contribuyen a la transformación de la sociedad para una mayor justicia y cohesión social son diversos y únicos para cada persona, hay cierta pauta que se repite. En estas escuelas se promueve una actitud más activa a través de la experimentación, el pensamiento crítico y el uso de algunas técnicas

específicas como son el aprendizaje cooperativo, las tertulias dialógicas, los grupos interactivos y los trabajos por proyectos (Aguado et al., 2018; Gobierno Vasco, 2017a). Lo principal es que el aprendizaje activo supone pasar de actitudes más pasivas a otras más activas, como son los espacios de debate y de toma de decisión. El empoderamiento del alumnado mediante estos procesos dialógicos es indiscutible. Por este motivo, estas actividades lejos de ser improvisadas, requieren de una planificación previa para darles continuidad en el tiempo. No deben ser iniciativas individuales del profesorado, sino parte del proyecto del centro, apoyado por el equipo directivo, con el fin de generar un impacto en la cultura de la escuela (Sandoval et al. 2020).

Así, hoy en día se apuesta principalmente por el uso de estrategias educativas basadas en el principio de la interdisciplinariedad que mejoran significativamente las percepciones del alumnado sobre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, en el que las tareas de aprendizaje se realizan mayoritariamente colaborando entre los compañeros y las compañeras (Jaureguizar et al., 2018; Uriz et al., 1999).

El aprendizaje cooperativo es una metodología con innegables beneficios, que, además de la interacción del docente utiliza la interacción entre iguales para la construcción del aprendizaje. Pero, en realidad el aprendizaje cooperativo es un término genérico que hace alusión a diferentes técnicas para organizar y llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje en el aula. La estructura cooperativa se opone totalmente a las formas tradicionales de aprendizaje individualista y competitiva. En la metodología cooperativa, el alumnado se reparte en grupos heterogéneos, y mediante la ayuda y el trabajo conjunto, contribuye al aprendizaje de todas las personas del grupo, a la vez que aprende de sus pares (Rappoport y Echeita, 2018).

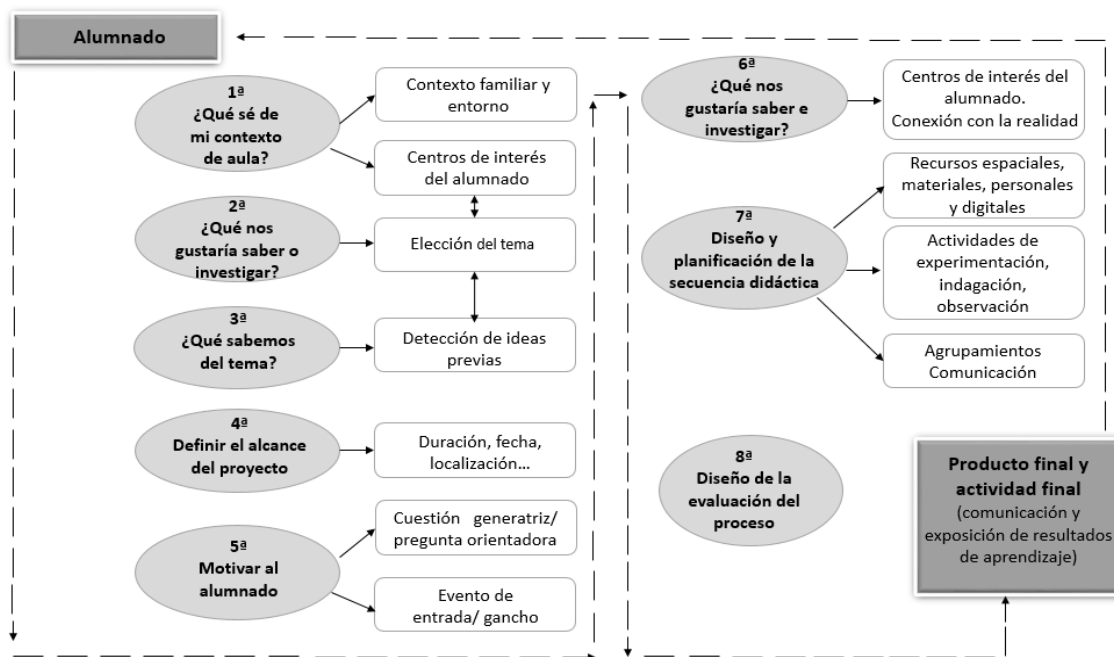
Los rincones de aprendizaje son espacios que facilitan el desarrollo de las metodologías cooperativas. Estos son unos espacios específicos y limitados en el aula, donde los niños y las niñas, ya sea de manera individual o en grupos pequeños, realizan paralelamente diferentes actividades de aprendizaje (Colorina, 2010; Laguía y Vidal, 2008). Para Madrid y Mayorga (2012) los rincones imprescindibles en el aula son: el rincón de lectoescritura, el rincón de lógica matemática, el rincón para expresarnos (expresión plástica) y el rincón del juego simbólico. Para promover la curiosidad e incentivar la participación es necesario que el profesorado tenga preparados previamente los recursos que quiere ofrecer para promover la curiosidad, si no, la

falta de organización podrá generar en el proceso de aprendizaje el efecto contrario al deseado (Roberson y Franchini, 2014).

Otro tipo de metodología de aprendizaje significativo y cooperativo que tiene grandes ventajas pedagógicas en cualquier nivel educativo es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ya que otorga la posibilidad de generar un proyecto integrado por diferentes áreas que se retroalimentan y fomenta la interdisciplinariedad y el aprendizaje globalizado (García y De la Cruz, 2018). A continuación (Figura 17), se recogen las distintas fases del ABP, considerando uno de sus fundamentos básicos que consiste en colocar al alumnado en el centro de todo el proceso, adaptándonos a sus características y circunstancias, para poder encontrar la mejor manera de favorecer su proceso de aprendizaje (García y De la Cruz, 2018).

Figura 17

Fases del ABP (aprendizaje basado en proyectos)



Fuente: García y De la Cruz (2018).

Por último, partiendo de la base de que el aprendizaje no se puede aislar del entorno sociocultural del alumnado, no se debe separar la educación desarrollada en la escuela con la desarrollada en el contexto social y cultural de los niños y niñas. La interacción dialógica entre las distintas culturas del contexto educativo es la que contribuye a la mejora en el aprendizaje (Ordóñez-Sierra et al., 2017). Mediante el aprendizaje dialógico se promueve un lenguaje igualitario, se transmite una cultura, se argumenta y forma el pensamiento crítico para trabajar emociones y

valores como el respeto y se promueve una convivencia basada en la transformación social y cultural, entre otras cuestiones (Elboj et al., 2006; Ferrada y Flecha, 2008; Flecha y Soler, 2013; Freire, 1970, 1992, 1997, 2002, 2004; Vygotsky, 1979).

Al hablar de algunas claves destinadas a elaborar políticas educativas inclusivas de interacción dialógica resulta pertinente hacer mención a los grupos interactivos. Ya que los grupos interactivos son uno de los principales recursos para impulsar el aprendizaje cooperativo y la inclusión en la escuela (Álvarez y Puigdemívol, 2014; Elboj y Niemelä, 2010). Flecha (2009) presenta los grupos interactivos como parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje basados en las principales teorías en ciencias sociales y educativas (psicología, pedagogía, etc.) de la comunidad científica internacional. El proyecto de comunidades de aprendizaje, está compuesto por diversas acciones educativas que buscan principalmente la transformación social y educativa de la escuela y su entorno, para alcanzar una sociedad de la información para todas las personas (Díez-Palomar y Fecha, 2010).

Las diversas transformaciones sociales que se han desarrollado los últimos años, han permitido pasar de la sociedad industrial a la sociedad actual de la comunicación y de la Información (Flecha y Villarejo, 2015). Por ello, es necesario hacer alusión a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Cuando hablamos de las TIC se hace referencia a la informática, las telecomunicaciones, las tecnologías del sonido y la imagen, así como a la radio y televisión, y a lo que se entiende como telemática y multimedia (Buendía, 2010). A diferencia de otros grandes descubrimientos, la revolución digital se ha desarrollado en muy poco tiempo y está presente en todos los campos de la vida social (Tejedor, 2010). Las TIC han cobrado especial relevancia en el contexto educativo como herramienta para posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, las TIC modifican la forma de emprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptándolo a una nueva realidad en la que la relación entre el profesorado y el alumnado se encuentra mediatizada por la tecnología (Gobierno Vasco, 2020a). Sin embargo, hay que señalar que la calidad de la educación no depende directamente de la tecnología empleada (impresa, audiovisual o informática), sino de la metodología de enseñanza en la cual se integra el uso de la tecnología, por lo que lo relevante es la cantidad y la variedad de actividades de aprendizaje realizadas con todos los medios disponibles y en colaboración interprofesional (De Pablos et al., 2010; Drew y Banerjee, 2019).

La investigación relacionada con los diferentes efectos de las TIC (motivaciones, emociones...), destaca la sensación de autonomía y toma de decisiones, la autoeficacia que se percibe, el sentimiento de pertenencia a la comunidad y la pura diversión, junto con el sentimiento de competencia y reconocimiento, el aumento del nivel de atención, de participación y la interactividad, entre otras cuestiones. Todo ello, siempre que sea guiado mediante personas expertas, puede dar como resultado una experiencia agradable, generar comportamientos de responsabilidad, y propiciar autonomía y cohesión en el grupo (Chaudron et al., 2015; Gamito et al., 2019). Pero es necesario seguir investigando sobre qué intervenciones apoyan mejor el bienestar y la educación.

Sin embargo, no todos son luces en la era digital. Hoy día, existe un nuevo orden social definido por los procesos de globalización y la separación entre personas beneficiadas y desfavorecidas con la incorporación de las TIC que hacen aún más evidente esta diferenciación. Esta estructura social actual cimentada en la segmentación cultural posterior a los desarrollos globales ha dado paso a un nuevo espacio social, el Tercer Entorno o E3 (Echeverría, 2000), que pone de manifiesto una segregación estructural entre quienes tienen acceso al conocimiento y a la tecnología y quienes no lo tienen, es decir, la aparición de la brecha digital y la brecha del conocimiento (Pérez y Cely, 2004). Los esfuerzos de los gobiernos por propagar el acceso a Internet no están dando los resultados deseados y la realidad actual muestra que en lugar de reducirse la brecha digital está pronunciándose particularmente en sectores rurales y en zonas económicamente desfavorecidas (Tejedor, 2010).

En definitiva, sea mediante el uso de las TICs, los rincones de aprendizaje o los grupos interactivos, un elemento primordial en el desarrollo de las metodologías activas es la relación con sus iguales, resultando ser un elemento esencial en el desarrollo de la motivación académica (Botella y Ramos, 2020). La participación inclusiva es un derecho y una invitación a reflexionar sobre lo común y se concibe como un proceso sistemático que se desarrolla en las escuelas en forma de diferentes dinámicas, que posibilitan detectar las carencias o aspiraciones de las personas para desarrollar sus capacidades, con el último objetivo de influir en el mundo real y mejorar lo común (Gento et al., 2018; Susinos et al., 2019).

2.2.2.3. Juego.

El juego está tan presente en la infancia que se puede afirmar que es la razón de ser de la infancia (Mora y Camacho, 2019). Mielles-Barrera et al. (2020) tras realizar una revisión de la literatura clásica sobre el papel del juego en el desarrollo humano sostienen que cualquier tipo de juego, aporta placer, ayudando a desarrollar la libertad, autonomía y creatividad.

La hora del juego puede comprenderse como una *historia argumental* del niño o niña producida en respuesta a una situación, en parte estructurada, que le estimula. Por lo que analizando su significado y reparando en este caso a las fantasías inconscientes, el juego sería un lenguaje sin lenguaje en el que cada escena puede evocar varios significados (Kornblit, 2007). En consecuencia, el juego implica el reconocimiento de las propias representaciones mentales sobre la realidad exterior; representa formas de interacción social con tendencia a la atribución emocional y a estados mentales que facilitan la relación con otras personas, así como la comprensión de sus propios comportamientos. A través del juego, de sus mecanismos y del lenguaje utilizado al jugar se puede identificar la intencionalidad en el niño o niña por los sentidos que da a su realidad, tanto por su propia conducta como por la que atribuye a las personas con las que juega (Arbeláez et al., 2010).

Se pueden identificar varios tipos de manifestaciones según diferentes clasificaciones, pero para Gamboa y Cacciuttolo (2015) lo esencial es clasificarlos según el motivo por el cual se manifiestan, así diferencia estos tipos de juegos: de experimentación, de cooperación, simbólico y competitivo. Cada juego es portador de una lógica interna que produce diferentes tipos de conductas motrices que reflejan la dimensión biológica, cognitiva, emocional y relacional de la persona que lo realiza (Miralles et al., 2017).

El juego es vital, es una manifestación libre y espontánea, que condiciona el desarrollo del cuerpo, de la inteligencia y de la afectividad (Mora y Camacho, 2019). Pero no siempre se manifiesta y desarrolla de la misma manera. Como se muestra en la Tabla 13, dependiendo de sus características, la propia definición del juego e incluso sus objetivos serán variados:

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 13

El juego y sus características principales

CARACTERÍSTICA	DEFINICIÓN
Libre	De carácter espontáneo no dirigido ni interferido por la personas adulta.
Separado	Circunscrito en límites de espacio y de tiempo precisos fijados de antemano.
Incierto	El desarrollo no puede determinarse y el resultado no puede fijarse previamente, al jugador(a) obligatoriamente se le da cierta libertad para inventar.
Improductivo	No crea bienes, ni riqueza, ni elemento nuevo alguno y, salvo transferencias dentro del círculo de jugadores(as), conducente a una situación idéntica a la del comienzo de la partida.
Reglamentado	Sometido a reglas convencionales que suspenden las leyes ordinarias e instauran, momentáneamente, una legislación nueva y única.
Ficticio	Acompañado de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación con la vida ordinaria.

Fuente: Adaptado de Mora y Camacho (2019).

En el contexto escolar se recurre al juego con diferentes intenciones. A veces se impulsa el juego libre para estimular el pensamiento simbólico, otras veces se recurre a él como herramienta pedagógica como puede ser el juego cooperativo o incluso se puede utilizar como herramienta para obtener información sobre el alumnado. El juego cooperativo por su parte, es un recurso educativo que promueve valores como la ayuda mutua, la confianza, la tolerancia y la búsqueda de consenso (Geuz, 2011) en la medida en la que el alumnado en grupos pequeños y heterogéneos, dan y reciben ayuda para lograr metas comunes. Así, son evidentes los efectos positivos de los juegos cooperativos sobre la motivación, las necesidades psicológicas básicas y el autoconcepto físico de alumnado de educación primaria, ya que el empleo de estas metodologías participativas, benefician y desarrollan la responsabilidad del propio alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje (Navarro-Patón et al., 2017; Navarro-Patón et al., 2018). Los juegos de cooperación sin competición son los que obtienen mejores resultados en lo referente a liberar emociones positivas en el alumnado (Miralles et al., 2017).

2.2.2.4. Rendimiento académico y evaluación como indicadores de equidad.

A día de hoy, los niños y las niñas llegan a las escuelas con orígenes muy diversos, en el transcurso vivencian experiencias de educación muy diversas y finalmente abandonan las escuelas con resultados muy diferentes (Unesco, 2014). En el intento de explicar la situación del alumnado desmotivado y desinteresado, desde la óptica del paradigma deficitario y focalizado en las dificultades de la persona (Lorente y Sales, 2017), muchas veces destacan ideas relacionadas con la voluntariedad o características o situaciones personales: su falta de motivación, de responsabilidad, de atención y esfuerzo, su contexto familiar desestructurado, etc.

Sin embargo, a pesar de que muchos de estos factores ejerzan influencia, las investigaciones realizadas desde el enfoque ecológico-cultural han demostrado que estos no explican lo que está sucediendo. Desde el paradigma sociocultural se considera que las dificultades que manifiesta el alumnado dependen en gran medida de la interacción con el entorno (Darretxe et al., 2020a). Estas dificultades suelen ser consecuencia del funcionamiento de un sistema de desprotección, es decir, estas personas tienen una historia en la que se han ido forjando esas dificultades, asumiéndolas como propias, condicionando unos determinados recorridos escolares (Monarca y Rappoport, 2017). Estos procesos socio-educativos complejos, por lo tanto, tienen un profundo impacto en las capacidades del alumnado, pudiendo tanto limitar como potenciar sus oportunidades educativas (Sierra y Parrilla, 2015). En este sentido, el Ararteko (2011) ya sostuvo en su día, que la desprotección infantil tiene un impacto directo en el rendimiento y en la adaptación escolar de los niños y las niñas que la padecen.

Las familias influyen en el rendimiento escolar y en consecuencia en la probabilidad de que sus hijos e hijas progresen en su trayectoria escolar (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2010). Según autores como Bernardi y Cebolla (2014, p. 4), ese impacto de las familias se ve reflejado tanto en las notas del alumnado, conocido como efectos primarios (impacto de la clase social en el rendimiento escolar), como en la estructura de costes y beneficios a los que se enfrentan las personas de distinta clase social de origen, es decir, los efectos secundarios (efecto de la clase social en los procesos de decisión que determinan las trayectorias escolares). Cebolla-Boado et al. (2016) concluyen que un entorno familiar económicamente inestable influye tanto sobre el nivel de las expectativas académicas como

sobre el grado de desigualdad educativa inicial por origen social (Cebolla-Boado et al., 2016). Por ello, siguiendo a se puede decir que las recesiones económicas conducen a un aumento de las desigualdades educativas por origen social

Asimismo, las expectativas de los logros educativos condicionan el rendimiento escolar. En relación a la influencia del contexto en el rendimiento escolar, debemos tener presentes los fuertes efectos condicionantes del fenómeno conocido como Efecto Pigmalión, que hace referencia a cómo las expectativas y creencias del profesorado influyen en el rendimiento y los resultados del alumnado, así como en la autoestima, las actitudes, la motivación y el propio comportamiento del alumnado (Guillén, 2012; Monarca y Rappoport, 2017; Simón et al., 2016a; Solís y González, 2017). Estas expectativas puede que siempre no sean congruentes con las expectativas o las experiencias del alumnado y/o de las familias, particularmente con las de otros orígenes culturales y de clase social diferente (Coelho, 2006). Por tanto, el profesorado debería tomar conciencia sobre qué aspectos refuerza de manera inconsciente (Rebolledo y Elosu, 2009). Haciéndose cargo de ello, las escuelas inclusivas, tratan de romper el círculo pernicioso entre las profecías autocumplidas y el bajo rendimiento del alumnado que, ha recibido una enseñanza debilitada, con pocas expectativas o expectativas negativas o basada en mínimos (Simón et al., 2016a).

Todo ello recalca la necesidad de dar un tratamiento diferencial a las escuelas teniendo en cuenta su contexto, y, a su vez, de repensar el sistema de evaluación. No obstante, aún no se ha avanzado lo suficiente respecto al impacto que tienen las actuaciones educativas como las evaluaciones en el rendimiento (Flecha, 2014). La manera en que los docentes conciben su evaluación y cómo la llevan a cabo en su práctica diaria, es un elemento clave para la mejora educativa (Murillo et al., 2015; Unesco, 2004). Hoy día, nadie rechaza los beneficios de una mayor calidad de la educación, ni tampoco sostiene que sea nocivo que aumenten los resultados académicos del alumnado en diferentes evaluaciones, pero cada vez son más los autores y las autoras que se plantean para qué y al servicio de quién está diseñada esa llamada calidad de la educación, y si realmente no debemos evaluar mejor lo que estos programas evalúan (Sanz et al., 2020). Así, Murillo e Hidalgo (2018b) sostienen que la práctica evaluativa tiene claras repercusiones en la vida social y académica de los estudiantes. Asimismo, la construcción de las

concepciones del profesorado sobre la evaluación es clave en tanto que determina el tipo de evaluación, de enseñanza y con ello el futuro de los niños y las niñas.

La evaluación, como la educación, está atravesada transversalmente por la política determinando qué evaluamos, cómo, para qué o para quién. Todo ello da como resultado un modelo de estudiante, de escuela y de sociedad.

En la actualidad cada vez son más frecuentes las evaluaciones estandarizadas externas en todo el mundo, y a consecuencia de ello, ha aumentado la presión que reciben docentes y estudiantes (Hidalgo y Murillo, 2017). En Europa muestra de ello es el estudio internacional enmarcado en el Programa Internacional para Evaluación de Estudiantes (PISA) llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico² (OCDE) que pretende evaluar la calidad de los sistemas educativos mediante los resultados académicos de una muestra de estudiantes.

Para algunos autores, como Rappoport y Sandoval (2015), estas evaluaciones estandarizadas pueden considerarse excluyentes por diferentes motivos, por ejemplo, porque no recogen las capacidades ni las experiencias vitales del alumnado, porque no reconocen sus diferencias o simplemente porque las mismas pruebas no conllevan una mejora en su proceso de aprendizaje. Sancho-Gil y Hernández-Hernández (2019) también alertan de las serias consecuencias de estas evaluaciones. Estas técnicas de cambio, junto a las pruebas estandarizadas mencionadas (PISA, evaluación de competencias...), refuerzan un contundente mensaje: la respuesta y los recursos necesarios para mejorar se encuentran en el interior de uno mismo. Esto tiene como consecuencia la creencia de que todo es por causa de uno/a mismo/a, por lo que somos los únicos responsables de lo que nos pasa. Las dificultades se convierten en una autoexigencia y en una autoculpabilización.

Según Monarca y Rappoport (2017), desde estos discursos patologizantes y culpabilizadores, han proliferado las respuestas basadas en apoyos o refuerzos individuales, centradas en las personas que aparentemente tienen el problema o se consideran con necesidades especiales, muchas veces suponiendo un muro que dificulta su inclusión. Conviene recordar que el fracaso escolar está en gran medida determinado por la autoestima, entre otros

² Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

aspectos psicológicos, por lo que resulta imprescindible analizar las concepciones, los estereotipos y los prejuicios del profesorado y los mecanismos que emplea la escuela para afrontarlos (Barragán et al., 2016; Murillo e Hidalgo, 2015b; Reys, 2016).

Con todo ello, cada vez se observa una mayor preocupación por implantar nuevos sistemas evaluativos, dirigidos a crear cultura de reflexión y autocrítica, de trabajo cooperativo y de responsabilidad compartida, que promueven la integración de significados compartidos y de responsabilidad colectiva (Cabrera, 2010). La siguiente Figura 18 muestra diferentes estrategias evaluativas de evaluación continuada (en sustitución de la evaluación final), que promueven la participación democrática:

Figura 18

Amplio panorama de estrategias evaluativas de código abierto



Fuente: Adaptado de Cabrera (2010).

Si el fin principal de la evaluación es obtener información sobre los logros y dificultades de cada alumno y alumna y/o grupo en su proceso de aprendizaje, para poder valorar el grado de consecución de los objetivos educativos y poder ayudarle en su progreso educativo y, en caso de que fuera necesario, reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gobierno Vasco, 2017a), uno de los principales objetivos del sistema educativo es tomar consciencia sobre cómo se evalúa y qué pasos faltan para llegar a una mejor evaluación que suponga una mayor implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje (Hidalgo y Murillo, 2017; Murillo et al., 2015).

En la escuela inclusiva el fin de la educación debe orientarse a mejorar la calidad de vida de todo el alumnado, por lo que el rendimiento académico no es lo único importante, además hay que especificar la dirección de los esfuerzos y los criterios para evaluar los progresos que se obtienen (Verdugo, 2009). Murillo e Hidalgo (2018b) apuestan por una evaluación socialmente

justa multidimensional que esté compuesta por los siguientes elementos: que sea para el aprendizaje y no tanto del aprendizaje, que sea equitativa y personalizada para cada estudiante, que sea participativa, que contribuya a la toma de conciencia social, que valore la autoestima y la empatía y que favorezca la capacidad reflexiva y crítica del alumnado.

Figura 19

Enfoques fundamentales de la evaluación para la Justicia Social



Fuente: Murillo e Hidalgo (2015a).

Si verdaderamente pretendemos que las escuelas promuevan un cambio social se requiere una forma de entender y llevar a cabo la evaluación de los estudiantes acorde con las ideas de una evaluación justa. Así, en la Figura 19 se representa que la evaluación para la justicia social se nutre de diferentes enfoques integrándolos y dando como resultado una evaluación “para” el aprendizaje más que “del” aprendizaje: inclusiva; culturalmente sensible; participativa y democrática; crítica; una evaluación que promueva la acción social y el desarrollo integral; optimista; interdisciplinar y que mida el avance real de cada estudiante de una manera justa (Murillo e Hidalgo, 2015a).

Por lo tanto, un reto principal para los líderes políticos y profesionales, es hallar formas para dar fin a las relaciones entre la desventaja, el fracaso escolar y las oportunidades de vida condicionadas (Ainscow, 2010).

2.2.3. Preocupación del equipo docente hacia todo el alumnado

El maestro o la maestra no es aquella persona que posee el conocimiento, sino aquella que acompaña y sabe entrar en una relación única con el alumnado asumiendo la imposibilidad que

atraviesa el conocimiento, que no es otra que la imposibilidad de poseer todo el saber (Recalcati, 2016). Entonces, es cuando emerge el saber con pureza y gran atractivo (Arnaiz y Diez, 2017).

A día de hoy, la vocación del personal docente sigue considerándose la principal virtud (Dubet, 2007), pero cada vez se da más importancia al compromiso emocional docente, el cual incide directamente en el aprendizaje de los estudiantes (Hargreaves y Fullan, 2012). El profesorado es responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero el profesorado no sólo debe enseñar, sino también nutrir el estado emocional del alumnado ya que las emociones también contribuyen a su bienestar. Así, el profesorado atestigua de primera mano el efecto que provocan las emociones sobre el comportamiento del alumnado, así como la influencia de sus propias emociones (Smith, 2019). Pero para ello, el profesor o la profesora debe discriminar sus propias emociones y motivaciones con el fin de que no interfieran en la comprensión del niño y de la niña (Efron et al., 2007; Gil-del-Pino y García-Segura, 2019).

La educación inclusiva tiene que promover una ciudadanía activa y participativa y para ello resulta imprescindible desarrollar pedagogías democráticas en la escuela. Esto implica que la escuela debe adaptarse para responder a las necesidades del alumnado, sean cuales sean sus características personales, psicológicas o sociales (Arnaiz, 2011). Esto requiere implicación personal y moral por parte del profesorado, por tratarse de una pieza clave en ese proceso de capacitación de la escuela inclusiva para atender la diversidad del alumnado.

El profesorado ocupa un lugar privilegiado en el proceso socializador que desempeña la escuela. Saiz-Linares et al. (2018) abogan por espacios dialógicos en las aulas y en las escuelas donde se escuchen las voces del alumnado y así, poder favorecer procesos reflexivos en el profesorado dirigidos al cambio y las mejoras educativas y a su desarrollo profesional.

En este sentido, resultan de intereses los resultados obtenidos por Parrilla-Latas et al., (2012) los cuales recogen desde la propia voz del alumnado, las cualidades personales (socioemocionales) y profesionales que valoran y por tanto demandan en su profesorado, para considerarlo buen profesor o profesora. Entre otras destacan las siguientes (Tabla 14).

Tabla 14

Características del buen profesor y de la buena profesora

PERSONALES	PROFESIONALES
- Que tengan paciencia	- Que utilicen metodologías docentes variadas
- Que sean buenos	- Que pongan ejemplos
- Que sean justos	- Que hagan las correcciones en el encerado
- Que sean divertidos	- Que complementen las explicaciones del libro
- Que posean gran comprensión	- Que hagan amenas las explicaciones
- Que tengan sentido del humor	- Que fomenten la lectura
- Que muestren afecto hacia su alumnado	- Que respeten los horarios de las materias
- Que haya una buena relación con el alumnado	- Que utilicen anécdotas
- Que no tengan manía a su alumnado	- Que usen diferentes recursos
- Que perdonen los castigos	- Que expliquen a cada niño y cada niña lo que necesite

Fuente: Parrilla-Latas et al. (2012).

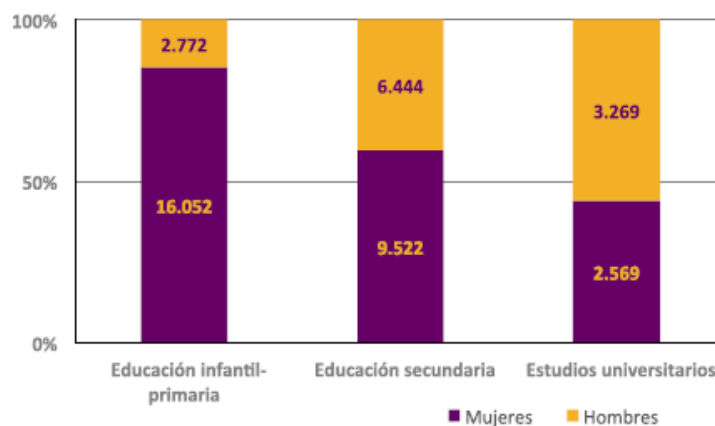
En esta misma línea, Sañudo y Susinos (2018) apuestan por la práctica reflexiva como modelo de docencia, es decir, la práctica en la que el profesorado se pregunta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en diálogo con el alumnado.

Sin embargo, los lugares en los que hoy día se ubica el profesorado no siempre son fáciles de habitar. Nos encontramos con sistemas educativos precarizados que, por un lado, originan entre otras consecuencias negativas el fracaso y el abandono escolar, y, por otro lado, que el profesorado se desgaste y pierda la motivación y la ilusión, a pesar de su vocación, debido a las difíciles condiciones en las que debe trabajar (Arnaiz y Parrilla, 2019).

Otro aspecto relevante en el análisis de las situaciones de precariedad laboral es la feminización de la profesión de la enseñanza (Verástegui, 2019). La presencia de las mujeres en el cuidado de otras personas, lo que se ajusta mejor con las actitudes y roles atribuidos a las mujeres socialmente, sigue siendo notablemente más elevada que la de los hombres (Díaz et al., 2019; Eustat Instituto Vasco de Estadística, 2019). Así lo recoge el gráfico a continuación (Figura 20):

Figura 20

Profesorado en diversos niveles de la enseñanza de régimen general por sexo (%). Curso 2015/16



Fuente: Eustat Instituto Vasco de Estadística (2019).

De esta manera, la investigación muestra que las mujeres, en general, aún se decantan por estudios representativos de valores y roles tradicionales (Porto, 2009). Dentro del pensamiento occidental, desde la tradición judeo-cristiana muy arraigada en nuestra sociedad, lo relacionado con el cuidado de la infancia, la implicación personal, la limpieza... es privativo y obligatorio de la mujer. Así, no es de extrañar que la “salida” del espacio privado de las mujeres se haya dado mediante trabajos en los que se deben realizar funciones iguales o similares consideradas típicas y permitidas en la esfera privada (Barquín y Melero, 1994; Peyrou, 2019; Postigo, 2007).

2.2.3.1. Crisis del rol docente

La educadora democrática, sólo por ser democrática, no puede anularse; al contrario, si no puede asumir sola la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede hacer es ser arbitraria en las decisiones que toma. El testimonio de no asumir su deber como autoridad, dejándose caer en la licencia, es sin duda más funesto que el de extrapolar los límites de su autoridad. Hay muchas ocasiones en las que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. En otros momentos en los que la decisión a tomar debe ser de la esfera de la educadora, no hay por qué no asumirla, no hay razón para omitirla (Freire, 2002, p. 81).

Sobre la crisis en la que hoy en día parece estar la institución escolar inmersa, Dubet (2007, 2010) sostiene que las transformaciones de la modernidad están alterando la socialización de las personas. Esta transformación se está dando porque, en gran medida, las demandas del mercado de trabajo han necesitado adaptar la escuela a sus fines, intensificando así los procesos de segregación entre los centros educativo (Zancajo et al., 2014). Así, la tendencia a la privatización impulsada por las políticas neoliberales y la globalización, sitúan a la escuela pública en un momento de transición en el que las bases ideológicas y los discursos del proyecto educativo de la modernidad necesitan ser reformulados (Saura y Bolívar, 2019).

Este declive de la institución ha dejado solo al profesorado, sin un cuerpo institucional estable que lo respalde. Todo ello está generando cambios en la identidad y la actividad profesional del profesorado (Dubet, 2007), determinada por nuevas formas institucionalizadas de poder y control que dan lugar a nuevas “subjetividades neoliberales académicas” (Saura y Bolívar, 2019, p. 10). En consecuencia, hoy en día, el papel del profesorado está siendo fuertemente transformado y los discursos encontrados sobre el papel que debe ocupar el profesional de la educación no facilitan su definición (Sañudo y Susinos, 2018).

Narodowski (2012) sostiene que el profesorado aparece desjerarquizado en un orden dispar de voces que apenas se escuchan las unas a las otras en los consejos escolares, en las comunidades, en los grupos terapéuticos, etc. Paradójicamente, al mismo tiempo, el profesorado es instado a ejercer, cada vez más, la función suplente de un discurso educativo y estructurador que parece haber perdido soporte en las familias y en la sociedad en general (Recalcati, 2016).

Hasta hace relativamente pocos años, el profesorado representaba para el alumnado una autoridad incuestionable. Sin embargo, hace ya algún tiempo que se viene cuestionando la larga tradición de la figura del docente como el experto que transmite un conocimiento específico perteneciente a una comunidad científica. Actualmente, se menoscaba esa autoridad hasta ahora absoluta, y el saber de la persona profesional, ya sea desde la psicología, la educación o el ámbito social, es cuestionado; y tanto las familias como las escuelas, tienen dificultades en el ejercicio de la autoridad. A consecuencia del empoderamiento del alumnado, el profesorado a veces teme una pérdida de control de su clase (Sandoval et al. 2020). Usategui y Del Valle (2009) hablan de la crisis de la autoridad del profesorado, señalando que en esta era de transformación,

existe un problema de “reconocimiento de la autoridad docente y una cierta impotencia del profesorado para poder ejercerla” (p.22).

Otra forma de entender la autoridad es asociándola a la disciplina, como forma de autodomínio, que permite conducir a la persona a alcanzar sus objetivos a pesar de las dificultades (Sánchez, 2006). En nuestra sociedad se considera que el orden y la disciplina propician el aprendizaje (Murillo, 2008). La pérdida de la disciplina en cuanto a la renuncia al límite y a la posibilidad de ser instado de forma que no todo esté permitido, mostraría que la escuela, se halla en un continuo vaivén entre la disciplina y la seguridad, tendiendo cada vez más hacia la última (Valenzuela, 2019).

Desde hace un tiempo la convivencia y la disciplina escolar se han convertido en cuestiones que preocupan tanto al profesorado como a la sociedad en general. García y Ferreira (2005) sostienen que este hecho no surge como fenómeno exclusivo de la escuela, sino que se puede considerar como resultado del cambio que las relaciones sociales y familiares han experimentado durante los últimos tiempos en la sociedad occidental, por lo que, si han cambiado las relaciones sociales, también han cambiado las relaciones escolares. Así, uno de los principales desafíos para los educadores y las educadoras del siglo XXI es la prevención de la violencia y la resolución de conflictos en las aulas, pero, sobre todo, el reto más importante es orientar la educación del alumnado desde la perspectiva de la educación para la convivencia y la paz (Geuz, 2011; Grau et al., 2016).

Abrate et al. (2015) subrayan que resulta complicado lograr concretar semánticamente el concepto de autoridad, debido a su proximidad con otros conceptos similares, particularmente el de poder. El concepto de poder tiene numerosas connotaciones asociadas a la violencia, al dominio, a la disciplina y a la coerción y está fundamentado en una relación asimétrica y jerárquica; la autoridad por su parte, se distancia del autoritarismo por ser reconocida y aceptada voluntariamente, pudiéndose hablar de una obediencia libre (Batallán, 2003; Plaza de la Hoz, 2018). Una consecuencia de esta ambigüedad es la postura defensiva de los propios profesionales, ya que el miedo se convierte en característica condicionante de la relación asistencial, cuyas consecuencias merece la pena estudiar (Ubieto, 2012).

Tallone (2011), sostiene que la autoridad docente, considerando las transformaciones en las que se encuentra inmersa, está en búsqueda de un nuevo reconocimiento que le otorgue

legitimidad, en un escenario en el que la complejidad se acrecienta cada vez más. Haciéndonos eco de las palabras de Freire (2002, pp. 79-80):

Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple connivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética.

La preocupación no nace únicamente de la cada vez más frecuente aparición de sucesos violentos que alteran la convivencia en las aulas (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), sino también de la dificultad para encontrar soluciones adecuadas y eficaces. En los tiempos de transformación actuales, se hace preciso cuestionar los espacios sociales de hoy día y dejar ir lo que ya no tiene sentido, para poder dar un lugar a algo por venir, que quizás sea una “autoridad en igualdad” (Greco, 2007, pp. 68).

La sociedad de las nuevas tecnologías ha añadido a las dificultades habituales percibidas en la relación pedagógica un uso masivo de las TIC que relativiza la importancia tanto de la figura del docente como de los modos de aprendizaje estándar, por lo que se necesitan nuevas formas de relación educativa. El profesorado consciente de las dificultades que conlleva el nuevo contexto social, se encuentra ante nuevos retos, entre otros, el cambio del tipo de autoridad; ahora más flexible y variada en la manera de llevarla a cabo (Plaza de la Hoz, 2018). Con todo ello, otros modelos de enseñanza-aprendizaje y nuevos roles del profesorado son requeridos para poder garantizar el desarrollo integral del alumnado.

En definitiva, estamos en unos tiempos de transición que, lejos de negar el lugar del maestro o maestra y de su autoridad, invitan a repensar el lugar del profesorado desde otra óptica. Para que la educación inclusiva deje de ser un sueño, y se plasme en prácticas educativas concretas, se necesitan transformaciones profundas y sistémicas en las escuelas, sus aulas y relaciones pedagógicas (Florian, 2013), así como en el currículo y la enseñanza; y para que ello sea posible, es imprescindible la participación del profesorado cuyo rol se encuentra actualmente cuestionado (Echeita et al., 2014).

2.2.3.2. Formación del profesorado

Hasta hace relativamente pocos años el perfil profesional lo delimitaba el conjunto de conocimientos y capacidades que facilitaban a la persona desarrollarse con éxito en una profesión específica. Actualmente, la idea de un profesional competente ha sido sustituida por una concepción más compleja que engloba las habilidades de la persona para acomodar el ejercicio de su profesión en contextos heterogéneos y diversos con motivación, flexibilidad y autonomía, poniendo en juego conocimientos, habilidades y valores para dar como resultado una actividad profesional eficiente y ética (Del Rincón et al., 2010; González y González, 2008; Ramírez-García et al., 2018).

Ante las exigencias actuales y en la difícil labor de promover y sostener una educación más inclusiva, es necesario que el profesorado tenga una formación teórico-práctica adecuada en constante colaboración con el colectivo escolar, para desarrollar sus competencias profesionales y personales e impulsar actitudes propicias a la diversidad e inclusión (Campa y Contreras, 2018). Para ello, el profesorado requiere, de manera incuestionable, más apoyos para poder afrontar ese gran reto para el que probablemente no fue capacitado adecuadamente en su formación inicial (Simón et al., 2016b).

Hoy día, la formación del profesorado se considera una labor fundamental como facilitadora de recursos que le capaciten para hacer frente de manera adecuada a la diversidad escolar (Alegre, 2018). Según Mora y Camacho (2019), el profesorado debe equiparse de recursos pedagógicos y lúdicos para que el alumnado deje de lado la desmotivación y el desinterés. La persona adulta (personal docente o familiar), referente y modelo del niño y de la niña, debe haber desarrollado competencias emocionales para que el niño y la niña puedan imitarlas e incorporarlas a sus esquemas de desarrollo. Por ello, el profesorado, además de confiar en las capacidades de su alumnado, necesita confiar en su propia capacidad docente (Monarca y Rappoport, 2017).

Proporcionar, de manera preventiva, al profesorado formación específica que le otorgue herramientas para la detección de cualquier problemática (p.ej. acoso escolar, maltrato, etc.), constituye la mejor actuación en materia de prevención e intervención temprana (Greco et al., 2020; Mayorga y Madrid, 2010). Actualmente, la formación específica del profesorado sobre riesgo y desprotección infantil, consiste en unas sesiones anuales en las que se dan a conocer

El estilo educativo del profesorado, en gran medida se cimienta en la personalidad individual y en sus creencias subjetivas sobre el concepto de educación, los objetivos de la educación, el papel del profesorado y sobre aspectos metodológicos destinados a organizar las experiencias de enseñanza-aprendizaje (Coelho, 2006). Al respecto, el filósofo Latouche (Di Donato, 2009) defiende la importancia de realizar un trabajo personal considerando que, para transmitir unas enseñanzas no tóxicas, son los propios educadores y educadoras quienes deben previamente desintoxicarse, equiparando la educación con una terapia de desintoxicación. Perry y Szalavitz (2017) proponen la noción de encuentro terapéutico para hacer alusión a los momentos de conexión humana, lo que incluso puede reducirse a un momento de contacto visual, al considerar que para ayudar a un niño o a una niña en su desarrollo, simplemente es necesario estar presente emocionalmente en entornos sociales. Una persona atenta y receptiva ayudará a crear oportunidades para que un niño o una niña que han sufrido experiencias traumáticas se autocontrole y pueda continuar con su desarrollo.

Así, la formación en competencias emocionales es imprescindible, ya que el profesorado debe propiciar con sus actitudes y respuestas emocionales un clima de respeto, seguridad y confianza ante el alumnado que educa (Agulló et al., 2010; Berumen-Martínez et al., 2016).

Pero, desgraciadamente, las emociones no siempre son consideradas como un condicionante para el aprendizaje. Por tanto, la gestión emocional tampoco es considerada como una de las competencias imprescindibles del profesorado. A día de hoy, gran parte del profesorado siente no contar con suficiente formación para gestionar los problemas de salud mental o de inestabilidad emocional que se presentan en el aula, por lo que siempre se aconseja al profesorado derivar al alumnado en caso de sospechar que tiene problemas emocionales o comportamentales más profundos (Smith, 2019).

Por lo tanto, no cabe duda que la formación de profesionales competentes y comprometidos es esencial a la hora de garantizar una educación de calidad. Las actitudes del profesorado, así como el sentimiento de competencia profesional dependen en gran medida de la formación recibida, por lo que es imprescindible una capacitación completa y adecuada (Durán y Giné, 2011). La formación del profesorado se convierte así en un derecho y a su vez un deber que tanto instituciones como profesionales deben cumplir (Gobierno Vasco, 2017a).

2.2.3.3. Buenas prácticas docentes para promover la inclusión.

Los centros educativos deben adaptarse a la heterogeneidad del alumnado diseñando modelos inclusivos que respondan a la diversidad de necesidades que manifiestan los estudiantes. Ello requiere, por parte de las escuelas, un esfuerzo en desarrollar prácticas e intervenciones que respondan a las necesidades educativas de todo su alumnado (Etxebarria y Sagastume, 2013).

Los profesores y las profesoras son las responsables de promover prácticas orientadas a gestionar la diversidad adecuadamente mediante la educación inclusiva (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014). Las buenas prácticas docentes caracterizan al estilo docente de una gran implicación, predominando una actitud reflexiva y crítica sobre el aprendizaje y sobre su práctica (Fernández et al., 2012). A su vez, recogen otros elementos habituales como: el compromiso ético con la labor docente; la responsabilidad que conlleva trabajar en la formación de personas; el trabajo sistemático y riguroso y la utilización de estrategias para implicar a los estudiantes entre otros.

En el proyecto “Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido” realizado por el ISEI-IVEI y un equipo investigador de la UPV-EHU (2013), establecen las siguientes buenas prácticas recogidas en la Tabla 15:

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 15

Relación de buenas prácticas del profesorado

ALUMNADO (proceso de enseñanza-aprendizaje)	PROFESORADO	CENTRO ESCOLAR (organización, gestión y liderazgo)
<p>-Seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado, con un elevado control del mismo y con las tareas a realizar claramente fijadas y planificadas.</p> <p>-Seguimiento realizado a través de la tutoría, en contacto estrecho con las familias y mediante el plan de acción tutorial, solicitando su participación en la toma de decisiones y compartiendo información con respecto a los estudiantes.</p> <p>-Mucha y bien organizada atención a la diversidad (alumnado con NEE, inmigrante, de bajo rendimiento...) en función de las características propias de cada centro y con una eficiente gestión de los recursos internos: programas de refuerzo y atención específica a estudiantes de bajo rendimiento (programa PROA, por ejemplo), duplicación de docentes en determinadas aulas, etc.</p> <p>-Detección precoz de las dificultades del alumnado e intervención temprana sobre las mismas.</p> <p>-Atención especial a la evaluación de los estudiantes, mediante frecuentes evaluaciones de carácter formativo y con una definición clara, pública y colegiada de los contenidos mínimos y criterios de evaluación.</p> <p>-Los buenos resultados no siempre están unidos a metodologías específicas. Se han detectado centros que utilizan metodologías tradicionales (libro de texto, por ejemplo), frente a otros con diversidad de métodos, recursos y formas de organización de las aulas con un enfoque más innovador.</p>	<p>-Un alto nivel de dedicación del profesorado, que nace de una elevada implicación con el centro y con la tarea educativa (no sólo instructiva) que el mismo desarrolla.</p> <p>-Compromiso y participación elevada en las actividades de formación y de mejora continua, actividades que son facilitadas e impulsadas por las direcciones de los centros (escuelas que aprenden).</p> <p>-En algunos casos esta elevada implicación se ve reforzada por la participación en programas o proyectos de calidad.</p> <p>-Buena atención y cuidado al profesorado del centro tanto en la acogida como en el desarrollo cotidiano de sus tareas.</p> <p>-Alta implicación, e incluso en algunos casos, liderazgo del profesorado consultor y orientador tanto en el seguimiento del alumnado como en el plan tutorial.</p>	<p>-Un clima escolar sin problemas serios que favorece (o que no impide) el normal desenvolvimiento de la tarea docente. En unos casos se califica de meramente normal y en otros de bueno o muy bueno. En algunos de estos últimos casos se trata de centros con experiencia y formación en el ámbito de la convivencia y la resolución de conflictos.</p> <p>-Los centros tienen una visión y filosofía propia, claramente definida y compartida. La dirección comparte esta visión con el claustro y ello se plasma en que establecen las metas y los medios para alcanzarlas.</p> <p>-Independientemente de que la dirección haya sido elegida o designada, un factor común es el ejercicio de un liderazgo claro que, eso sí, puede ser de diferentes tipos y estilos observándose una clara dinámica de trabajo en equipo.</p> <p>-Alto nivel de sistematización y planificación de la gestión del centro y de coordinación tanto interna como externa.</p> <p>-Adecuada gestión del tiempo, tanto del dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, como en lo relativo a cuestiones de organización de los recursos humanos del centro.</p> <p>-Evaluación de los proyectos, programas y actividades emprendidos por el centro.</p> <p>-Altas expectativas del equipo directivo con respecto al alumnado y al profesorado.</p>

Fuente: Adaptado de ISEI-IVEI, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (2013).

De la misma manera que el ISEI-IVEI (2013) identifica el seguimiento muy cercano del trabajo del alumnado (a través de la tutoría, en coordinación con las familias y mediante el plan de acción

tutorial), la atención organizada a la diversidad (alumnado con NEE, inmigrante, de bajo rendimiento...) y la detección precoz de las dificultades del alumnado e intervención temprana como buenas prácticas del profesorado, Mestres i Salud (2016) selecciona algunas buenas prácticas que contribuyen a la convivencia en las aulas como la prevención, la detección e implicación de la comunidad; la participación activa del alumnado y el desarrollo de la inteligencia emocional o la empatía como elemento inhibitor de las conductas agresivas (Etxebarria et al., 2009). De Boer et al. (2011) y Chiner (2011), por su parte, hallaron que el profesorado varía sus actitudes dependiendo del tipo de necesidad del alumnado.

De acuerdo con lo dicho, considerar las emociones del alumnado en la escuela, nos permite aceptar a niños y niñas como seres únicos, con sus propios deseos y necesidades, a veces complejas de satisfacer (Smith, 2019).

Vygostky (1979) y Bruner (1975) defienden que el ser humano crea significados siempre en contacto con su cultura y estudian el papel de las emociones sobre el aprendizaje, junto con el pensamiento y la acción. Así, la construcción de la realidad social y la aparición de las emociones estarían íntimamente articulados, existiendo una relación estrecha entre estas y los significados que se negocian en el contexto cultural (Arcila et al., 2010; Bruner, 1975; Poblete-Christie et al., 2018; Vygostky, 1979). Aún más, el aprendizaje socio-emocional provee a los contextos educativos un marco para prevenir problemas y promover el bienestar de los estudiantes (Berger et al., 2009). Se trataría de incidir positivamente en el rendimiento del alumnado, evitando así su desenganche del sistema educativo (Murillo y Krichesky, 2014).

Canales et al. (2018) recogen las siguientes buenas prácticas del profesorado: la adaptación de los objetivos de aprendizaje al contexto del alumnado; la sensibilización por parte del profesorado hacia el alumnado, valorando las diferencias existentes entre las personas; y la evaluación con un enfoque formativo, donde se dé lugar a las propias capacidades propiciando la participación del alumnado en este proceso. Azorín y Sandoval (2019), por su parte, sostienen que son necesarios los instrumentos, materiales de apoyo y guías que faciliten claves para la autorreflexión e interpretación de la diversidad y que, faciliten la implantación de propuestas de cambio y mejora inclusivas.

De cualquier modo, la implementación de las prácticas inclusivas pasa obligatoriamente por la realización de iniciativas positivas de innovación y mejora en contextos colaborativos.

Según Corchuelo (2015), Krichesky y Murillo (2018) y Muntaner et al. (2016), estas prácticas deben estar caracterizadas por el apoyo mutuo, las responsabilidades compartidas y la reflexión constante, para incidir positivamente en el rendimiento y en la adquisición de competencias y conocimientos por parte del alumnado, evitando así su desenganche del sistema educativo.

Sin embargo, Parrilla (2009) alerta de que el análisis de las buenas prácticas puede resultar infructuoso si se excluyen en su estudio los fenómenos y las dinámicas que se inscriben en la dirección opuesta. Según esta misma autora, siempre existen márgenes de exclusión e inclusión con el fin de proteger el equilibrio interno y de favorecer la persistencia de ciertos estilos y estatus. Por ejemplo, en relación a las condicionantes externas que amenazan el ejercicio de estas buenas prácticas, Horn y Murillo (2016) añaden que menos horas de contrato laboral incide directa y negativamente en el compromiso del profesorado.

Teniendo en cuenta todos los factores mencionados, para hacer frente a la exclusión social, es aconsejable que los agentes de la comunidad educativa adopten prácticas fundamentadas en la negociación, en oposición a la demanda de educar a todo el mundo por igual a pesar de las condiciones sociales desiguales (Ballarín, 2006; Manghi et al., 2018); tratando de eliminar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de cualquier alumno o alumna en la vida y en la cultura de sus centros, con particular atención a aquellos más vulnerables (Ainscow et al., 2006). Diversas autoras como Ballarín (2006) y Cabeza (2010), coinciden en sostener que para que la igualdad garantice el respeto, la solidaridad y el reconocimiento entre los niños y las niñas convivientes en la escuela, son necesarias las personas y las escuelas que, mediante sus actitudes y valores propician las buenas prácticas. Sin embargo, para estas mismas autoras, éstas no son prácticas generalizadas, por lo que aún queda mucho por hacer.

2.2.4. Organización escolar y vínculos con la comunidad

Allí donde el espacio y el tiempo van enlazados de manera que no se puede estar sólo sino vivir, es decir, allí donde residir, trabajar, etc. es realizar la biografía propia y las ajenas (Velasco, 2010, p. 382).

En el ámbito internacional, desde la perspectiva inclusiva, hace años se viene diseñando de manera sistemática un enfoque de trabajo comunitario o basado en la comunidad o como Hord

denominó comunidades de aprendizaje (Flecha, 2018; Parrilla-Latas et al., 2012). Estas comunidades agrupan a diferentes agentes de la comunidad educativa que tienen un compromiso común orientado a la mejora de la educación de todo el alumnado, en especial del alumnado en circunstancias de riesgo y vulnerabilidad social y educativa (Parrilla-Latas et al., 2012). Al predisponer así el espacio educativo a lo que el alumnado necesita y ofrece, se subraya la importancia de la comunicación como uno de los elementos clave de la relación pedagógica (Sañudo y Susinos, 2018).

Cualquier experiencia humana se encuadra y significa en términos de espacio y tiempo. Es imposible hallar una actividad humana si no es en relación a algún eje espacio-temporal. Por lo tanto, tiempo y espacio atraviesan todo tipo de actividad cotidiana, así como traspasan la comprensión del contexto (Roldán, 2018).

Piaget (1978) afirma que el tiempo y el espacio van de la mano: “El espacio es un algo instantáneo captado en el tiempo, y el tiempo es el espacio en movimiento; ambos constituyen, en su reunión, el conjunto de relaciones de concatenación y de orden que caracterizan a los objetos y sus movimientos” (Piaget, 1978, p. 12).

De acuerdo con esa idea, Velasco (2010) explica que la noción del tiempo no tiene sentido si no se considera a la vez que el espacio, porque las transformaciones de la realidad van en distintas direcciones espacio-temporales: “hacia la recarga de significado, hacia la idealización del espacio, en busca de efectos estéticos, hacia la reproducción de modelos de tiempos pasados, de otros ambientes, hacia la reclusión o hacia la espectacularización de los acontecimientos que allí tendrán lugar” (Velasco, 2010, p. 431).

Así, la escuela es el producto de la suma de estas representaciones: la organización de los espacios, la gestión del tiempo, la concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, los niños y las niñas, el profesorado, los vínculos difíciles entre unos y otros y las relaciones complejas con las instituciones (Quiceno, 2009).

2.2.4.1. Organización del tiempo escolar

El tiempo juega un papel fundamental en el funcionamiento y organización de nuestra cultura y como construcción social que es, debe ser interpretado como subjetivo (Cabrera y Herrera, 2016; Sánchez y Restrepo, 2018). En la actualidad el tiempo y su medida, se han convertido en el

epicentro de nuestras vidas, llegando a adueñarse de ellas; la presencia del reloj, del calendario, etc. son muestra de ello (Roldán, 2018).

Los sistemas educativos se caracterizan por un nivel de estructuración elevado y entre los múltiples factores que determinan la escuela, el tiempo desempeña un papel crucial en la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, delimitando la duración de las diferentes etapas educativas (Infantil, Primaria, Secundaria, etc.) que condicionan el propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Colomo et al., 2016; Razo, 2015).

Las escuelas deben propiciar las condiciones necesarias para el aprovechamiento del tiempo, por tratarse de un recurso limitado frente a la cantidad de actividades que se deben desarrollar a lo largo de un ciclo escolar, por lo que la adecuada gestión del tiempo es indispensable (Gutiérrez et al., 2017). Para poder responder al currículum oficial el alumnado debe leer, interpretar y actuar ajustándose a la duración de las sesiones, sin descuidar las formas consideradas social y académicamente apropiadas (De la Riva, 2013).

En la Comunidad Autónoma Vasca la gestión del tiempo escolar está sujeta al cumplimiento de la normativa vigente en el territorio en función de la cual, el número total de horas que recibe el alumnado escolarizado en educación primaria. Actualmente la jornada escolar se estructura generalmente mediante la jornada partida, es decir, las clases son de mañana y tarde. Se organiza habitualmente en 5 sesiones, distribuidas en 3 sesiones y un recreo de 30 minutos por la mañana y por la tarde, 2 sesiones de clase. Los días de jornada continua se tienen un máximo de 4 sesiones de clase.

El horario debe cumplir los siguientes requisitos: las clases de la mañana no empezarán antes de las 9:00 horas ni después de las 10:00 horas; entre las jornadas de mañana y tarde deberá haber un descanso de al menos 1 hora y 30 minutos y no se podrá impartir más de 2 horas de clase sin tener un periodo de recreo (Alonso, 2019). La Tabla 16 recopila los horarios mínimos de referencia para cada materia por curso escolar en la etapa de educación primaria establecido en la Comunidad Autónoma del País Vasco (Alonso, 2019).

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 16

Horarios mínimos y de referencia para la educación primaria en la CAPV

HORAS SEMANALES	HORARIO MÍNIMO	HORARIO DE REFERENCIA POR CURSO					
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
Ciencias de la Naturaleza	9	2	1,5	1,5	1,5	1,5	2
Ciencias Sociales	9	1,5	2	1,5	1,5	1,5	2
Lengua Castellana y Literatura	18	4	4	4	4	4	3,5
Lengua Vasca y Literatura	18	4	4	4	4	4	3,5
Matemáticas	18	3	3	3	3	3,5	3,5
Primera Lengua Extranjera	14	2	2	3	3	3	3
Educación Artística	9	2	2	1,5	2	1,5	1,5
Educación Física	9	2	2	2	1,5	1,5	1,5
Religión/Valores Sociales y Cívicos	6	1	1	1	1	1	1
Tutoría	6	1	1	1	1	1	1
Recreo	15	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5
Libre disposición del centro	19	-	-	-	-	-	-

Fuente: Adaptado de Alonso (2019).

Alonso-Serna (2020) representa el tiempo escolar a través de la imagen de una pirámide invertida que se muestra en la Figura 22. En la cúspide invertida de la pirámide se encontraría el tiempo instruccional y comprometido para el aprendizaje en la sala de clases; en el centro el tiempo asignado a las actividades curriculares y en la base superior se encontrarían las unidades macro de tiempo, que representarían el total de días y horas de clases.

Figura 22

Pirámide invertida del tiempo escolar



Fuente: Adaptado de Alonso- Serna (2020).

A través de esta representación (Figura 22), Alonso-Serna (2020) pretende señalar que para mejorar los aprendizajes no es suficiente con incrementar el número de horas de enseñanza a nivel macro. En relación a la cantidad de horas de enseñanza obligatoria, el mero aumento del número de horas no afecta de manera positiva en el rendimiento académico, por lo que la calidad no estaría relacionada directamente con la carga horaria en opinión de algunos autores y autoras (Colomo et al., 2016; González et al., 2020), que en su lugar defienden la importancia de la metodología empleada. Además, el nivel de actividad y rendimiento de las personas no es constante a lo largo del día. Alargar el tiempo de clase sin interrupciones repercute en la atención del alumnado, y, en consecuencia, representa un gran obstáculo para el aprendizaje académico (Wilson et al., 2015). Por ello, es imprescindible considerar el tiempo dedicado al descanso en horario escolar, ya que, entre otros beneficios, facilita el aumento del tiempo de actividad física del alumnado recomendado por la Organización Mundial de la Salud (Contreras et al., 2020).

Por lo tanto, la jornada escolar no puede mantenerse como una estructura rígida y uniforme. Para poder considerar la diversidad del alumnado, transformar las prácticas pedagógicas y promover la participación activa del alumnado en la construcción de sus conocimientos es necesaria una organización del tiempo flexible, que supere el modelo de la escuela tradicional, ofreciendo respuestas a las características particulares de cada contexto y de sus personas (Cabrera y Herrera, 2016; Sáenz y Molina, 2017). Tanto o más importante que la cantidad de tiempo dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje es su uso útil para propiciar oportunidades de aprendizaje (Román, 2008).

Otra cuestión importante tiene que ver con los tiempos considerados transitorios, es decir, los tiempos de inactividad entre una actividad y otra, sin ningún otro propósito educativo. Pero esto no necesariamente tiene que ser así. La planificación y aclaración de las funciones y las responsabilidades del profesorado y del alumnado durante la transición facilita un óptimo aprendizaje e interacción y reduce el tiempo de espera. Establecer estrategias planificadas pueden ayudar al alumnado en las transiciones efectivas entre las actividades en el aula y, por consiguiente, reducir o prevenir la aparición de comportamientos disruptivos (Banerjee y Horn, 2012).

Bernal (2007) aboga por optimizar el tiempo escolar como recurso que incide en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando tres criterios referentes a la utilización y

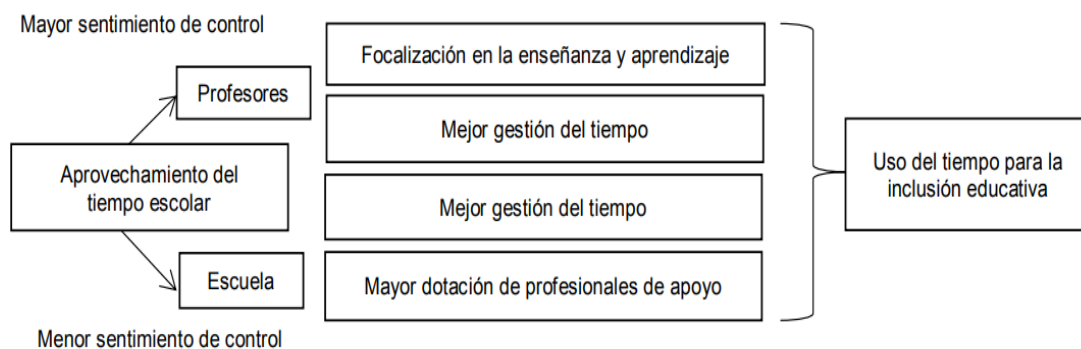
organización del tiempo en el aula y en el centro escolar: por un lado, habría que diferenciar entre el tiempo real y el tiempo útil; por otro lado, desde el punto de vista pedagógico, es importante alternar el tipo y la duración de las actividades de trabajo, incorporando espacios de libre disposición para que el alumnado pueda organizar su tiempo y por último, desde el punto de vista sociocultural, la escuela debería permitir tiempos flexibles y descentralizados que respeten y respondan a las necesidades particulares de cada contexto.

Siguiendo esta línea, Colomo et al. (2016) señalan que en los procesos de enseñanza-aprendizaje se debe diferenciar entre el tiempo de clase y el tiempo lectivo útil. Este último suele ser menor en comparación con el tiempo de clase, por tener que responder a las obligaciones burocráticas correspondientes al aula (p. ej. pasar lista, etc.) y por la irrupción de diferentes factores de desconcentración, como las conductas disruptivas, que suelen requerir de tiempo para la resolución de los conflictos (Colomo et al., 2016; Jabonero, 2015).

Por último, Escobar et al. (2020) investigando el uso del tiempo para la inclusión educativa concluyeron que los factores personales del profesorado generan una mayor sensación de control sobre el uso y la gestión del tiempo escolar para la inclusión, mientras que los factores escolares generan sentimientos de menor control:

Figura 23

Percepciones del profesorado sobre el uso del tiempo en la inclusión



Fuente: Escobar et al. (2020, p.147).

En cualquier caso, cualquiera que sea el tipo de jornada (continua o partida), el tiempo dedicado a la preparación de las clases y de las evaluaciones por el profesorado es el tiempo mejor invertido. Cuanto mayor es la dedicación a la planificación de las clases, la preparación de las evaluaciones, las coordinaciones con el equipo docente y las reuniones con las familias mayor

será el rendimiento de los estudiantes (Martínez-Garrido y Murillo, 2016). En definitiva, la gestión del tiempo es un factor presente en el quehacer docente y según el significado que el profesorado otorgue a este recurso podrá ser considerado obstaculizador o facilitador del desarrollo del alumnado (Ather et al., 2016).

2.2.4.2. Organización del espacio escolar

Cuando traspasamos como estudiantes el dintel de la puerta, nuestro cuerpo se preforma de manera determinada y, como un recurso más de poder, controlado desde el profesor, la puerta como discurso preformará mi cuerpo, y por lo tanto mi mente, de determinada manera. Invisible (Acaso, 2018, p, 76).

La arquitectura siempre ha estado presente en la Historia de la humanidad, es más, no se puede entender la evolución del ser humano sin el dominio de su medio a través del control del espacio (Giraldo, 2015; Roldán, 2018). Las personas no estamos exentas de los efectos, positivos y negativos, del lugar donde vivimos, y muchas veces ni siquiera somos capaces de analizar por qué una determinada arquitectura nos afecta de tal manera (Biasco, 2018). Las reglas simbólicas que surgen de los diseños arquitectónicos constantemente confieren sentido y significado a los espacios (Giraldo, 2015; Roldán, 2018).

El espacio físico educativo es crucial para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, aquí es donde radica la importancia de diseñarlo con una mirada pedagógica. Sin embargo, la arquitectura de la escuela estableció un modelo arquitectónico formal, de carácter uniforme y homogeneizador, que a su vez proveía de identidad a la propia institución. Los usos y necesidades para las que se construyó la escuela en el pasado no siempre tenían en cuenta la accesibilidad para todo el alumnado (Ruiz, 1994; Rodríguez, 2019). La forma de construir la escuela, al igual que la arquitectura sanitaria, la carcelaria o la militar, determina la relación entre el espacio y su uso. En la arquitectura escolar, la función pedagógica condiciona la organización del espacio, por lo que la arquitectura es un operador para la transformación de las personas, transmitiéndoles los efectos del poder y del control mediante el conocimiento (Foucault, 1976; Olivos, 2010).

En la escuela las estructuras arquitectónicas condicionan las metodologías, las actitudes y las dinámicas dentro del aula. Los horarios, las actividades, la organización, la docencia...están

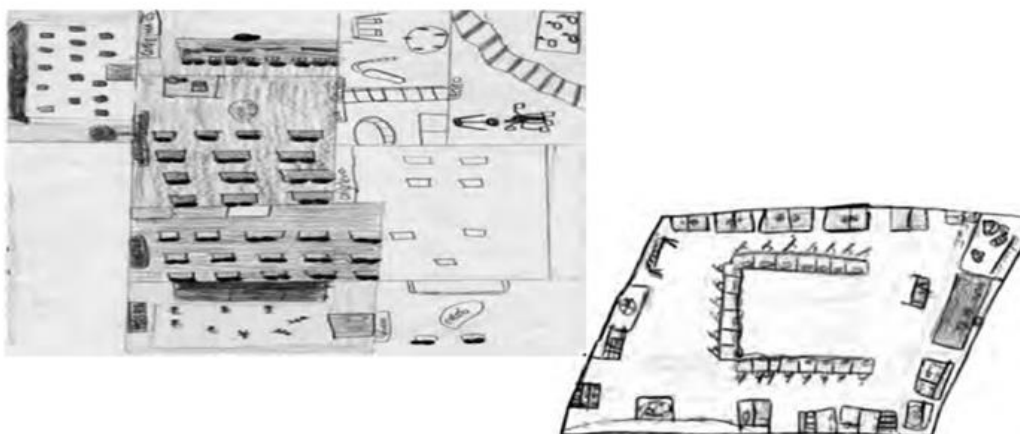
atravesadas por la dimensión del espacio. Todos estos aspectos del currículum revelan un uso instrumental de la arquitectura para el aprendizaje de determinados contenidos (Romañá, 2016). Diversos estudios (Earthman y Lemasters, 1996; Schneider, 2002) han investigado la edad de los edificios y su mantenimiento y cómo estos influyen en las personas, en sus actitudes, e incluso en sus logros académicos. Muchos de estos edificios son antiguos e incluso están obsoletos, con una escasa capacidad para adaptarse a las innovaciones planteadas en los planes de estudio (Uline y Tschannen-Moran, 2008).

A día de hoy, uno de los problemas aún presentes en las escuelas es la rígida estructura de los espacios educativos. Así, en la actualidad, los niños y las niñas se encuentran frecuentemente en la misma frustrante situación que antaño teniendo que convivir diariamente en lugares no adecuados para ellos ni para ellas (Biasco, 2018). Por ello, hoy en día nos encontramos con el reto de, además de construir entornos accesibles, adaptar y actualizar los entornos que heredamos (Rodríguez, 2019).

Para Parrilla-Latas et al. (2012), el análisis que hace el alumnado de los espacios escolares podría suponer una importante aportación didáctica. Los niños y las niñas consideran que los espacios del aula no son adecuados para trabajar, por los siguientes motivos: amplitud y tamaño del aula y distribución de las mesas. Consideran que las mesas deberían estar colocadas dependiendo del tipo de actividad, así, en algunos casos es preferible la colocación de las mesas distribuidas en pequeños grupos, en otras ocasiones, trabajar por parejas y en otras colocar o distribuir las mesas en forma de U.

Figura 24

Dibujos de niño y de niña sobre la escuela y el aula ideal



Fuente: Parrilla-Latas et al. (2012).

La reflexión sobre la práctica docente conlleva que el alumnado se sienta partícipe de las actividades dentro y fuera del aula lo que involucra un aprendizaje integrado y significativo. Esta afirmación requiere plantear la práctica pedagógica desde un rol activo que articule la enseñanza con el contexto, la experiencia con el aprendizaje, y que movilice al alumnado desde el interior del aula hacia un trabajo en interrelación con su medio circundante, superando “el aislamiento de la trinchera de cada aula” (Vásquez, 2020, p. 117).

Es habitual que las escuelas tengan verja. Tonucci (2015) ofrece una interesante interpretación de lo que representa esta herramienta arquitectónica. Para Tonucci, esta herramienta arquitectónica de protección hace las veces de frontera, impidiendo que nadie salga a la vez que no permite la entrada de personas extrañas. Pero, en comparación con una muralla, la verja resulta algo perversa, ya que deja que los dos mundos que separa puedan verse entre sí, pero muestra que es imposible que se unan. Se restringe el movimiento del niño y de la niña, por el bien de la criatura desde el punto de vista de la persona adulta que asume el rol de cuidadora.

El aula, el patio, el baño, etc. estos espacios supuestamente neutros, ocupan la a menudo incómoda función de guardia y custodia. Estos espacios, eran, y continúan siendo, lugares de vigilancia y control y, por lo tanto, de descontrol (Freire, 2018).

Entre otras cuestiones, un debate muy extendido en el profesorado es el relacionado con los váteres y su diseño. Reflexión que se encuentra relacionada con el género y con su tratamiento en el centro, ya que los espacios pueden contribuir a la igualdad de derechos de niñas y niños y al respeto hacia la diversidad de identidad en proceso de construcción del alumnado (Barquín, 2015).

Escapar al régimen de género de los baños públicos es desafiar la segregación sexual que la moderna arquitectura urinaria nos impone desde hace al menos dos siglos: público/privado, visible/invisible, decente/obsceno, hombre/mujer, pene/vagina, de-pie/sentado, ocupado/libre... Una arquitectura que fabrica los géneros mientras, bajo pretexto de higiene pública, dice ocuparse simplemente de la gestión de nuestras basuras orgánicas (Preciado, 2006, párrafo 10).

Habitamos un mundo lleno de zonas accesibles, zonas prohibidas, territorios conocidos, territorios extraños, campos, con áreas relevantes y áreas subordinadas. Los espacios les vienen

dados a las personas y en ese sentido el aprendizaje primordial radica en conservar y guardar los límites que definen esos espacios.

Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. (Augé, 1992, p.83).

La distinción entre lugares y no lugares tiene que ver con la oposición entre la noción de lugar con la del espacio. La noción de espacio es más abstracta que la de lugar, y al lugar le solemos dar un sentido inscripto e interpretado (Augé, 1992).

Uno de los aspectos más destacables de las personas es la necesidad de moverse libre y autónomamente en su entorno. La libertad de movimiento genera múltiples beneficios en niños y niñas: favorece la creación de relaciones con su entorno físico y social, la construcción de una identidad, propicia el sentimiento de pertenencia a un entorno, impulsa el desarrollo de las capacidades y habilidades personales como la confianza, refuerza la autoestima, etc. (Iruretagoiena y De Andrés, 2018). Resumidamente, esa libertad de movimiento les ayudará a adquirir la autonomía tan necesaria para su desarrollo, y también les ayudará a participar en su comunidad, a socializar; todo ello ayuda en la superación de retos personales que benefician su desarrollo socioafectivo (Tonucci, 2015).

Un ejemplo de ello es el controvertido patio del colegio, ese lugar destinado al recreo entre horas de estudio y aprendizaje. El patio, el espacio público destinado al recreo por antonomasia en la escuela, es un espacio con grandes posibilidades muchas veces subestimadas, proyectándolo gris, carente de zonas verdes, etc. Pero el aprendizaje supera los límites del espacio, por lo que el programa formativo no se debe limitar a las aulas, sino que el patio escolar resulta ser el referente espacial donde se producen procesos educativos de forma espontánea, donde los niños y las niñas se expresan y se relacionan de manera más libre mediante actividades que promueven el desarrollo psicomotor y el ingenio a través del juego en sus múltiples formas (Gaudino, 2019).

Figura 25

El patio, un espacio condicionado por el uso deportivo



Fuente: Gaudino (2019).

El juego libre es el recurso natural con el que cuentan los niños y las niñas para relacionarse con su entorno social y físico (Iruretagoiena y De Andrés, 2018). A través del juego libre al aire libre aprenden a relacionarse, disminuyen los conflictos y adquieren más autonomía para su resolución de manera efectiva (Freire, 2018). Pero el juego, además de la experimentación, requiere de la ocupación del espacio. Mediante el juego, los niños y las niñas exploran el entorno físico. Con todo ello, respecto al desarrollo socioafectivo del alumnado, son mejores los espacios abiertos y flexibles, en comparación con esos parques de juego estructurados y cerrados. Correr, escalar, saltar, subir escaleras, erguirse, andar en bicicleta, colgarse, andar a la pata coja, subirse a los árboles... cualquier nuevo movimiento puede despertar un sinfín de sensaciones necesarias para su desarrollo y su bienestar emocional (Iruretagoiena y De Andrés, 2018).

Hasta hace bien poco no se consideraba que los ambientes exteriores tuvieran ningún interés pedagógico (Ceballos-López et al., 2018). Sin embargo, durante las últimas dos décadas ha habido un cambio de mirada hacia los patios escolares. En ese periodo de tiempo, los espacios exteriores de las escuelas están pasando de ser considerados vacíos, a considerarse el epicentro de las posibilidades de transformación de los centros escolares (Freire, 2018). No obstante, la realidad nos muestra que hoy día la mayoría de las veces aún se hace caso omiso de los parámetros pedagógicos y muchas de las denominadas construcciones modernas continúan reproduciendo estructuras tradicionales (Giraldo, 2019).

Resultan interesantes las conclusiones que Freire (2018) recoge tras analizar algunos estudios (McKendrick, 2005; Marín et al., 2012) en relación al patio: En primer lugar, lo que

podríamos llamar el *efecto cava*: la salida a chorro de las energías retenidas durante las largas horas de sedentarismo forzado, atención sostenida y, en muchos casos, silencio involuntario. En segundo lugar, el uso principalmente deportivo-competitivo del espacio, está atravesado por valores masculino-patriarcales. En tercer lugar, en buena parte, como consecuencia del efecto cava y de la falta de un planteamiento educativo del entorno, el elevado número de conflictos que se producen en los patios, así como la gestión exclusivamente reactiva de los mismos, por parte de cuidadores, maestras y maestros. En cuarto lugar, el desaprovechamiento de oportunidades educativas. Habría que añadir que gran parte de esos espacios, que abarcan un porcentaje considerable de los metros construidos totales de los edificios escolares, se encuentran vacíos y sin uso alguno; mientras, que en algunos lugares, familias, profesorado y alumnado denuncian situaciones de hacinamiento en las aulas. Finalmente, en general, la desorientación de muchas criaturas que se sienten repentinamente arrojadas a un espacio enorme y vacío, en el que no saben bien cómo orientarse.

Al igual que el patio, el uso del espacio del comedor también es muy discutido. El comedor escolar, es un servicio complementario en las escuelas de infantil y primaria que tiene un marcado componente social, suponiendo una estructura de apoyo para muchas familias dirigido a garantizar el bienestar de todas las personas. Por lo que el comedor desempeña una función asistencial de primer orden.

Pero también es un espacio educativo, donde destacan los contenidos de carácter actitudinal relacionados con la alimentación, la higiene y el comportamiento social (González-Garzón et al., 2003; Picart, 2002). Un ejemplo de la importancia del espacio del comedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son los huertos ecológicos. Las prácticas ecológicas en la sociedad cada vez están más extendidas, tanto a nivel de consumo como de hábitos y los huertos en las escuelas son un ejemplo de ello. Los huertos en las escuelas se están convirtiendo en referentes de las metodologías activas. Son espacios de reunión, basados en el aprendizaje significativo y colaborativo, donde el alumnado aprende a través de actividades manipulativas y vivenciales y donde completan su formación, ya que todas las actividades que se llevan a cabo en ese espacio están incluidas en las programaciones de aula, y por tanto son evaluables (Barragán, 2016; Muñoz y Yepes, 2020). Asimismo, es de subrayar la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa, ya que en el proceso participa desde el personal del comedor

escolar responsabilizándose de la separación de los residuos orgánicos, la o el conserje para llevar estos residuos al contenedor y el profesorado y alumnado seleccionando los residuos para formar el compost y después poder hacer uso de él como fertilizante en el huerto escolar (Muñoz y Yepes, 2020).

En definitiva, es necesaria una nueva mirada que proponga soluciones diferentes, para que el nuevo diseño de la escuela muestre el cambio de las necesidades de aprendizaje en el siglo XXI (Higgins et al., 2005). La escuela como entorno educativo debería aprovechar sus potencialidades para generar un ambiente acogedor y estimulante, con espacios que inviten a la experimentación.

Una de las aportaciones más interesantes actualmente en torno a la nueva comprensión de la arquitectura escolar es la del arquitecto finlandés Juhani Pallasmaa (Romañá, 2016). Según Pallasmaa (2019) la vida es un sistema continuo de interacción con sus contextos y sus entornos, por lo que, como cualquier ser vivo, las personas están relacionadas con el mundo a través de los sentidos y los sistemas neuronales. Pero lamentablemente, la educación y muchas de las prácticas pedagógicas actuales continúan separando las capacidades cognitivas e intelectuales de las emociones y los sentidos. En consecuencia, las personas se consideran seres limitados por su piel y perciben los entornos como un conjunto de objetos y formas aisladas y explicables fuera de ellas mismas, pero la investigación científica cada vez está haciendo más evidente que las interacciones con el mundo son mucho más complejas de lo que se ha considerado hasta ahora. Con todo ello, según este mismo autor, la verdadera arquitectura articula todas estas realidades funcionales y comportamentales, pero preservando a su vez su autonomía como declaración artística.

El espacio se considera una condición que estructura la acción de las personas. Por ello, la educación únicamente es posible si la institución educativa no está cerrada en sí misma e incluye aberturas (levantamiento de barreras para explorar y experimentar el espacio) en el marco institucional en el que está inmersa. Ello ayudará al alumnado a salir del estado de obediencia, sometimiento y adaptación, facilitándole alternativas para situarse con respecto a lo que desea y construir conocimientos al respecto (Durantini, 2014). Pineda i Ricart et al. (2018) proponen concebir al entorno de aprendizaje como contexto educativo y a la arquitectura como un recurso.

En la actualidad, la pandemia mundial provocada por la irrupción de la Covid19 ha supuesto una ruptura con algunas de las características de la educación tradicional, como el uso del tiempo, del espacio, y de la unidad de acción (Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo, 2020), quizás ello pueda suponer una oportunidad para repensar el uso del espacio escolar.

2.2.5. Sistema de apoyos

En referencia a la participación mencionada, Sánchez-Gómez et al. (2020) refieren que el sistema educativo actual se encuentra posicionado en el paradigma de apoyos, desde el cual se implementan los apoyos considerados necesarios para promover la inclusión, particularmente de alumnado con NEAE, pero consideran que desde esta óptica no se analiza el resultado personal que se busca promover. En la Tabla 17 se detallan los tipos de apoyo más frecuentes utilizados en el contexto escolar en la actualidad:

Tabla 17

Tipos de apoyo

TIPO DE APOYO	DESCRIPCIÓN
Relaciones personales	Promover las interacciones personales entre estudiantes o entre estos y profesores, reafirmando el valor de estos como individuos y compañeros
Curricular	Adaptaciones y modificaciones del currículo para ajustar la propuesta educativa a las necesidades del alumnado
En la evaluación	Alude a la forma en que los docentes obtienen información que les permita monitorear y adaptar las formas de evaluación, para asegurar aprendizajes lo más amplios, profundos y significativos posibles
Organizativo	Consiste en agrupar a los estudiantes de distintos modos, considerando tamaño, composición de grupo, con una organización del tiempo y espacio distintos a las normalmente usados
Comportamiento adaptativo	Aluden tanto a modificaciones ambientales, para evitar comportamientos problemáticos, como a enseñar comportamientos adaptativos positivos
Autodeterminación	Dirigidos a la elección de actividades y modo en que serán abordadas, fomentando la responsabilidad y protagonismo en los aprendizajes
Mediante recursos	Proporcionar materiales tangibles, recursos financieros, informativos o recursos humanos extra a los tradicionalmente utilizados

Fuente: Adaptado de Sánchez-Gómez et al. (2020).

No obstante, son múltiples las críticas acerca de la actuación del personal especialista de apoyo educativo centrada en la atención individualizada, al considerar que el apoyo individualizado reduce las posibilidades que tiene el alumnado para desarrollar su autonomía, dificultando así la interacción con sus pares y con el profesorado (Bourke, 2010; Cameron, 2014; Rasmitadila y Goldstein, 2017).

3. La escuela sola no puede: otras instituciones vinculadas a la protección infantil

El origen de buena parte de las situaciones de riesgo para los derechos de las personas menores se sitúa, sin duda, en el hecho de que quienes deben garantizarlos por diversos motivos, no cumplen o cumplen insuficientemente con dicha función.

La educación infantil y la educación primaria son, junto con los servicios sanitarios y sociales gratuitos, piezas esenciales de prevención, para proteger a las familias y garantizar sus derechos fundamentales. El personal escolar tiene un papel primordial en la prevención, identificación, notificación e intervención en las situaciones de desprotección infantil.

A pesar de las excelentes intenciones por parte de las escuelas, es un hecho constatado que las estrategias y los programas actuales continúan siendo insuficientes o inadecuados para dar respuesta a las necesidades de los niños y de las niñas vulnerables, dando como resultado en muchos de los casos la marginación y la exclusión, ya que los programas dirigidos a muchos de estos grupos marginados y excluidos (programas especiales, escuelas y aulas especializadas y educadores y educadoras especializadas) han funcionado al margen de las actividades educativas generales (Unesco, 2003).

Es necesario consensuar servicios básicos que se presten de forma universal y estable en relación con la infancia y la adolescencia. En este mismo sentido, también es necesario clarificar el marco jurídico y tener protocolos de derivación infantil y familiar entre los distintos sistemas públicos de educación, salud, protección, etc. Descartando la idea, antes muy extendida, de que las consecuencias de las experiencias adversas en la primera infancia son irreversibles (Palacios, 2012), los recursos especializados en la atención socioeducativa a la infancia y a la adolescencia en situación de vulnerabilidad social, construyen intervenciones específicas para cada persona que acompañan, con la imprescindible participación de las personas destinatarias. El objetivo final de estos procesos de intervención socioeducativa es superar las barreras que impiden a cada niño, niña o adolescente salir de la situación de vulnerabilidad (Fernández y Cid, 2018).

La denominada sociedad del bienestar debe asegurar la universalidad de la atención sanitaria y educativa y debe suprimir o reducir las situaciones económicas y culturales carenciales. El Ararteko (2011) refiere que ello exige mejoras específicas en los diferentes

sistemas implicados en la atención a la infancia y adolescencia: en los sistemas de protección; en el sistema de justicia juvenil; en el sistema educativo; en el sistema de salud. En este sentido son muchos los departamentos y las administraciones directamente involucrada, la Administración local, la Administración autonómica y la Administración central.

Por lo tanto, las políticas sociales que afectan a la infancia y adolescencia son competencia de las Comunidades Autónomas. Es responsabilidad de las distintas Administraciones Públicas con competencia en su bienestar (sanidad, educación...) brindar la atención a las necesidades y derechos de las personas menores de edad, mediante sus políticas públicas. En el País Vasco estas competencias se distribuyen entre el Gobierno Vasco, las diputaciones forales y los ayuntamientos.

3.1. Políticas sociales protectoras

Como se ha venido desarrollando en este capítulo, para alcanzar una educación inclusiva, es necesario tener en consideración las características y particularidades de la propia escuela, las relaciones entre las diferentes escuelas, pero también se deben considerar las políticas de protección a la infancia existentes en un contexto determinado. Todos estos factores se confluyen (Simón y Barrios, 2019).

Los servicios sociales son el resultado del desarrollo del estado democrático y de derecho en los que éste sitúa el deber de contribuir a mejorar la calidad de vida de todas las personas, por lo que los principales objetivos de los servicios sociales son la justicia social, la interacción y la cohesión social (Román, 2016). Así, mediante la atención proporcionada por los servicios sociales de las administraciones, se pretende facilitar la funcionalidad de todas las personas en la vida cotidiana, a partir de su inclusión social en un entorno cohesionado y con redes de apoyo (Montejo, 2013).

La calidad de la asistencia en los servicios sociales mejoraría a través de la intervención temprana, con los niños y las niñas víctimas de cualquier tipo de desprotección y vulnerabilidad, por una parte, previniendo la aparición de sucesos complejos, incluso graves en su futuro (por ejemplo, problemas relacionales con iguales, agresiones sexuales) y por otra parte, dotándoles de recursos para gestionar y poder hacer frente a las situaciones difíciles en caso de que se den (Indias et al., 2019). De esta manera, es necesario y de relevancia social implementar programas preventivos de intervención temprana con los niños, las niñas y las familias en situación de vulnerabilidad (Arruabarrena y De Paúl, 2012; Román, 2016).

3.1.1. Agentes institucionales en la atención de las personas

Los servicios sociales han mejorado sus modelos de intervención como fruto del aprendizaje histórico. Así lo exige también una sociedad que quiere abandonar el paternalismo en los servicios a los ciudadanos, que quiere superar un cierto despotismo ilustrado (“todo para el pueblo, pero sin el pueblo”) y se propone instaurar un modelo basado en derechos, en la corresponsabilidad y en la autonomía, poniendo a la persona atendida en el centro de atención (Román, 2016, p. 81).

La atención a las necesidades de la infancia y adolescencia y el cumplimiento de sus derechos afecta a todos los poderes públicos. El reconocimiento de derechos a la infancia y adolescencia y la obligación de proteger conlleva la puesta en marcha de medidas activas, tanto normativas como otras actuaciones, que ayuden a su bienestar y apoyen a los padres y/o a las madres y a quienes tengan la responsabilidad de atenderles.

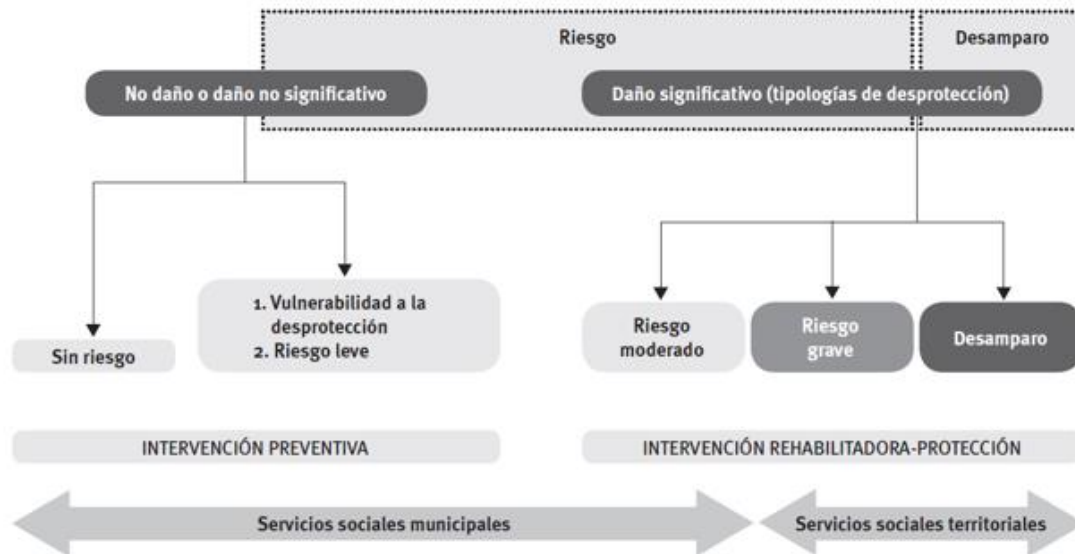
Como se ha visto en apartados anteriores, las situaciones de desprotección representan una vulneración de los derechos del niño, niña o adolescente procedente generalmente de su familia. En caso de originarse fuera, vienen acompañadas del incumplimiento o al inadecuado cumplimiento de los deberes de protección establecidos para la guarda de las personas menores de edad por las personas que ejercen tales deberes, es decir, los padres y las madres o las personas tutoras o guardadoras (Gobierno Vasco, 2016b). Por lo que el maltrato infantil no solamente es un problema social grave, sino también un delito que a menudo queda desatendido por no ser detectado (Vila et al., 2019).

La concreción a nivel interno de los derechos de las personas menores de edad y de los compromisos asumidos en su protección y atención es variada y extensa, ya que afecta a la salud, a la educación, la protección social y a las situaciones de riesgo y desamparo, a su reinserción social, a la protección de su integridad, etcétera. Por lo tanto, dependiendo de la naturaleza y características de la situación posible de desprotección y/o maltrato infantil y adolescente (Gobierno Vasco, 2016b), se derivará a la institución pública más pertinente para cada caso, considerando las competencias profesionales de cada una de ellas.

En este continuo de riesgo y desamparo, Arruabarrena y Hurtado (2018) explican que se distinguen las siguientes situaciones objeto de atención de los servicios sociales de atención y protección a la infancia y adolescencia: vulnerabilidad a la desprotección, riesgo leve, riesgo moderado, riesgo grave y desamparo (ver Figura 26). Las situaciones que conllevan riesgo leve y riesgo moderado son competencia de los servicios sociales municipales y las situaciones de riesgo grave y desamparo son competencia de los servicios sociales territoriales tal y como se puede observar en la Figura 26.

Figura 26

Situaciones a diferenciar en el continuo del ejercicio de los derechos de protección



Fuente. Adaptado de Arruabarrema y Hurtado (2018).

La Ley 12 (2008), de 5 de diciembre, de Servicios Sociales, establece el marco competencial y ordena la competencia en materia de infancia y adolescencia entre estas Administraciones y el Gobierno Vasco (Ararteko, 2011). El Gobierno Vasco es competente en la iniciativa legislativa y en la potestad reglamentaria y la planificación general de las actuaciones y servicios que afectan a la infancia y adolescencia, a través de los servicios sociales de ámbito autonómico.

El 7 de marzo del 2016 se establece el Decreto 13/2016, de 2 de febrero, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco, con el que el Gobierno Vasco intenta establecer las normas básicas para la organización y coordinación del conjunto de intervenciones que se desarrollan en el campo de la Atención Temprana desde los ámbitos de la Salud, la Educación y los Servicios Sociales en la Comunidad Autónoma del País Vasco, con el fin de garantizar un modelo integral en el que se recojan y coordinen todas las actuaciones que se realizan en dichos sistemas de salud, educativos y servicios sociales (Decreto 13/2016, de 2 de febrero, 2016).

A nivel de gobierno de cada territorio, las diputaciones forales, a través de los servicios sociales forales (servicios sociales de atención secundaria), tienen la competencia en la atención a la infancia en situación de desprotección. Más concretamente son competencia de las

diputaciones forales, los centros residenciales, el servicio de información y los de promoción y apoyo al acogimiento familiar y la adopción.

Sin embargo, hay que señalar que hasta 2005, año en que se aprobó la Ley 3/2005 de Atención y Protección de la Infancia y Adolescencia, la Comunidad Vasca no ha contado con una regulación específica en esta materia que ofreciera un marco de referencia y unas pautas comunes mínimas de actuación. Una de las consecuencias ha sido que cada Diputación Foral ha establecido su propio sistema de protección a la infancia, y se ha afianzado, de hecho, la existencia de tres sistemas diferenciados, uno por cada provincia (Ararteko, 2011).

A pesar de las diferencias existentes, los procedimientos de actuación de las tres diputaciones han seguido un mismo esquema de funcionamiento: 1) detección de la situación de riesgo; 2) valoración del caso por los equipos técnicos especializados y propuesta de las medidas a adoptar; 3) aprobación de las medidas propuestas por el órgano competente; 4) aplicación de las medidas acordadas y 5) control de las medidas aplicadas y de la evolución del menor de edad y, en caso de separación del núcleo familiar, seguimiento de la familia de origen.

Los ayuntamientos por su parte, también constituyen una pieza fundamental para desarrollar y proteger los derechos de las niñas, niños y adolescentes en cuanto a la gestión municipal se refiere. Los ayuntamientos tienen competencia de intervención con relación a la infancia y adolescencia en situaciones de riesgo. Los servicios sociales de base de los ayuntamientos (servicios sociales municipales) son competentes en gestionar el servicio de intervención socioeducativa y psicosocial.

Junto con otros sectores y servicios de la Administración Pública, los Servicios Sociales tienen legalmente encomendada la función de prevenir las situaciones de desprotección infantil, apoyar a las madres y/o los padres a cuidar adecuadamente y proteger a sus hijas e hijos, y, si es necesario, actuar para proteger a los niños y las niñas y sustituir a los progenitores mientras eso se consigue. Sin embargo, a pesar de la existencia de un marco legal a nivel nacional e internacional en materia de infancia y adolescencia, aún en muchos municipios la infancia no es una prioridad en las agendas políticas locales, realidad que se ve reflejada en la asignación humana y presupuestaria destinada a las partidas relacionadas con este colectivo (SiiS, 2017).

En la mayoría de los casos, la intervención de los Servicios Sociales se inicia a raíz de la notificación por parte de alguien cercano a la familia –familiar o profesional que conoce a la

familia, etc.– de sus sospechas de que se está produciendo una situación de desprotección hacia un niño o niña o de su percepción de que la familia se encuentra en una situación de crisis o dificultad que podría dañarle. Los Servicios Sociales tienen que recibir e investigar dichas notificaciones para determinar qué es lo que le está sucediendo en la vida del niño o de la niña, qué problemas tiene la familia, y cómo se le puede ayudar. Como se recoge en la Tabla 18, esta es una ardua tarea no exenta de numerosos problemas tanto en su gestión como en la implementación de políticas municipales, por lo que asiduamente se promueven propuestas para su mejora:

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 18

Problemáticas en la gestión e implementación de políticas municipales y propuestas para su mejora

PRINCIPALES PROBLEMÁTICAS PRIORIZADAS	PROPUESTAS/ESTRATEGIAS
<p>1.La infancia no se considera una prioridad para las agendas locales y muchas veces no se tiene en cuenta el impacto que diferentes concejalías pueden tener sobre ella.</p> <p>2.Insuficiente asignación económica y humana a la infancia en los presupuestos públicos municipales.</p> <p>3.Falta de planificación basada en un diagnóstico exhaustivo de la situación de la infancia, con indicadores, resultados, concejalías responsables, asignación de recursos y presupuesto claro sobre la cuantía que se invierte en la infancia.</p> <p>4.Falta de implementación de un sistema de seguimiento y evaluación de los programas/acciones/planes que permita incorporar el aprendizaje de la propia experiencia y medir finalmente el impacto en el bienestar de la infancia, como así también facilite la rendición de cuentas.</p> <p>5.Ausencia de coordinación y articulación entre los diferentes agentes, recursos y servicios que tienen que ver con el colectivo y que operan a nivel local. Existencia de competencias compartidas (entre lo autonómico y lo municipal, etc.) que genera vacíos de intervención, omisión de acciones y descoordinación (entre concejalías, otras AAPP, entidades, etc.), lo que provoca ineficiencias en la implementación de políticas públicas a favor de la infancia.</p> <p>6.Falta de consenso sobre el concepto de riesgo que lleva a una gran disparidad de políticas y actuaciones municipales.</p> <p>7.Falta de definición de los servicios de atención a los niños, niñas y adolescentes en todos los elementos que deben conformarlo.</p>	<p>1.Elaborar diagnósticos cuantitativos y cualitativos exhaustivos para conocer la situación de la infancia y sus principales necesidades para abordarlos desde un enfoque de equidad. Incluir en los diagnósticos la participación de los niños y niñas y de otros actores locales y contar con datos actualizados.</p> <p>2.Elaborar un Plan de Infancia basado en el diagnóstico y donde participen todas las concejalías y tenga el compromiso del pleno municipal o de los partidos políticos que lo conforman.</p> <p>3.Garantizar la elaboración de presupuestos con perspectiva de infancia, teniendo en cuenta el interés superior del niño(a) desde una doble perspectiva: 1) destinar los presupuestos a garantizar los derechos de niños y niñas; 2) garantizar la consideración del interés superior del niño(a) en los presupuestos municipales.</p> <p>4.Identificar y asignar recursos específicos para la infancia y elaborar el presupuesto con etiquetados en infancia que tengan en cuenta el interés superior del niño(a) e identifiquen claramente las partidas destinadas a cada uno de los derechos de acuerdo a los ciclos de vida.</p> <p>5.Concienciación y sensibilización dirigida a los responsables de la gestión (personal técnico y político) en torno a la concepción de los niños y niñas como sujetos de derecho.</p> <p>6.Fomentar el desarrollo comunitario, como agente y objeto de intervención y ámbito de actuación, como contexto de desarrollo de los niños y niñas, y como marco de respuesta en la vida de las personas que la componen.</p> <p>7.Diversificación de los Servicios respondiendo a enfoques de inclusión y equidad.</p> <p>8.Definición rigurosa de los diferentes servicios de atención a la infancia. Poner la atención en un plan global y coherente, en la orientación y acompañamiento a los(as) profesionales que los desarrollan y en la necesaria supervisión de su calidad.</p> <p>9.Potenciar la coordinación entre los diferentes agentes, recursos y servicios que operan en el municipio considerando su función, objetivos, preocupaciones, inquietudes, etc. Definición de contenidos, espacios, interlocutores y actuaciones conjuntas.</p> <p>10.Garantizar la participación de los niños y niñas en el diseño, implementación y evaluación de políticas e iniciativas orientadas a la infancia.</p>

Fuente: Adaptado de SiiS (2017, p. 29).

Las actuaciones preventivas en el contexto educativo que implanta el Gobierno Vasco son esencialmente de carácter formativo y educativo y van dirigidas tanto a las familias, a los y las

profesionales que intervienen con los niños y las niñas como a las propias personas menores de edad. A través del Decreto 15/2001, de 6 de febrero, se crearon los actuales Centros de Apoyo a la Formación e Innovación (Berritzegunes) de la Comunidad Autónoma Vasca, con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación, los cuales están ampliamente implantados en todo el territorio (Decreto 40/2009, de 17 de febrero, 2009).

Los Berritzegunes se establecen como Servicios de Apoyo de carácter zonal y/o territorial para la mejora de la educación en los niveles de enseñanza no universitaria, es decir, infantil, primaria y secundaria. Los Berritzegunes están compuestos por: personal docente de distintos cuerpos y niveles educativos; asesores y asesoras de las diferentes etapas (Infantil, Primaria, Secundaria, Educación Para Adultos); asesores y asesoras de programas de normalización lingüística, tecnologías de la información y de la comunicación...; asesores y asesoras de necesidades educativas especiales; secretarios-documentalistas. Además, en algunos Berritzegunes, aunque no forman parte de la plantilla, trabajan otro tipo de profesionales (terapeutas ocupacionales, técnicos sociales, logopedas, fisioterapeutas, coordinador/a del alumnado gitano, coordinador/a de atención a personas con autismo, coordinador/a de atención a personas con deficiencias auditivas, etc.). Los objetivos generales de los Berritzegunes serían: dinamizar las circunscripciones escolares; innovar y mejorar la intervención educativa; trabajar en torno a la actualización permanente del profesorado; y favorecer la respuesta educativa al alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales (Berritzeguneak, s.f.).

3.2. Revisión de los recursos de prevención existentes en la actualidad dirigidos a los y las menores en riesgo de desprotección

La Organización Mundial de la Salud (OMS) llama a los agentes de la salud pública a abordar la violencia, y solicita tomar medidas que afronten este problema mediante la evaluación de su impacto y realizando intervenciones dirigidas a prevenir sus efectos en la salud de las personas (Markez y Barrenetxea, 2014).

Cuando se analizan los recursos existentes para la detección de personas menores de edad en situación de vulnerabilidad, frecuentemente, el análisis se centra principalmente en las limitaciones, problemas o debilidades de los sistemas más directamente relacionados en la atención a los y las menores: el sistema educativo; los sistemas de protección de la infancia; el sistema de justicia juvenil; el sistema de salud... Esta perspectiva suele dejar en un segundo plano otros factores importantes como el entorno familiar o determinados factores estructurales que, en la mayoría de los casos, están en la raíz de las situaciones de vulnerabilidad. Considerar este tipo de causas es muy importante, especialmente cuando lo que se busca es prevenir y evitar las situaciones de especial vulnerabilidad y no tanto responder a ellas una vez que ya se han producido.

Es cierto que los sistemas de protección tienen carencias que, en ocasiones, generan problemas en la respuesta a las situaciones de especial vulnerabilidad, pero no se debe perder de vista que la aparición de dichas situaciones no se debe únicamente a las carencias de los sistemas de protección, sino, sobre todo a otras causas externas e incluso estructurales de nuestro sistema. Por lo tanto, es importante contemplar los fallos y problemas que se suelen detectar en las respuestas institucionales para poder comprender cuál es la postura de nuestras instituciones ante esta complejidad fenomenológica.

Desde la comunidad investigadora y desde los Servicios de Protección Infantil se han desarrollado diferentes recursos (planes, programas, protocolos, instrumentos de evaluación, etc.) para garantizar la cobertura de las necesidades básicas de la infancia y la adolescencia. A continuación, se presentan algunos de estos recursos seleccionados por su relación con el objeto de estudio de este trabajo:

3.2.1. Programas, planes y protocolos.

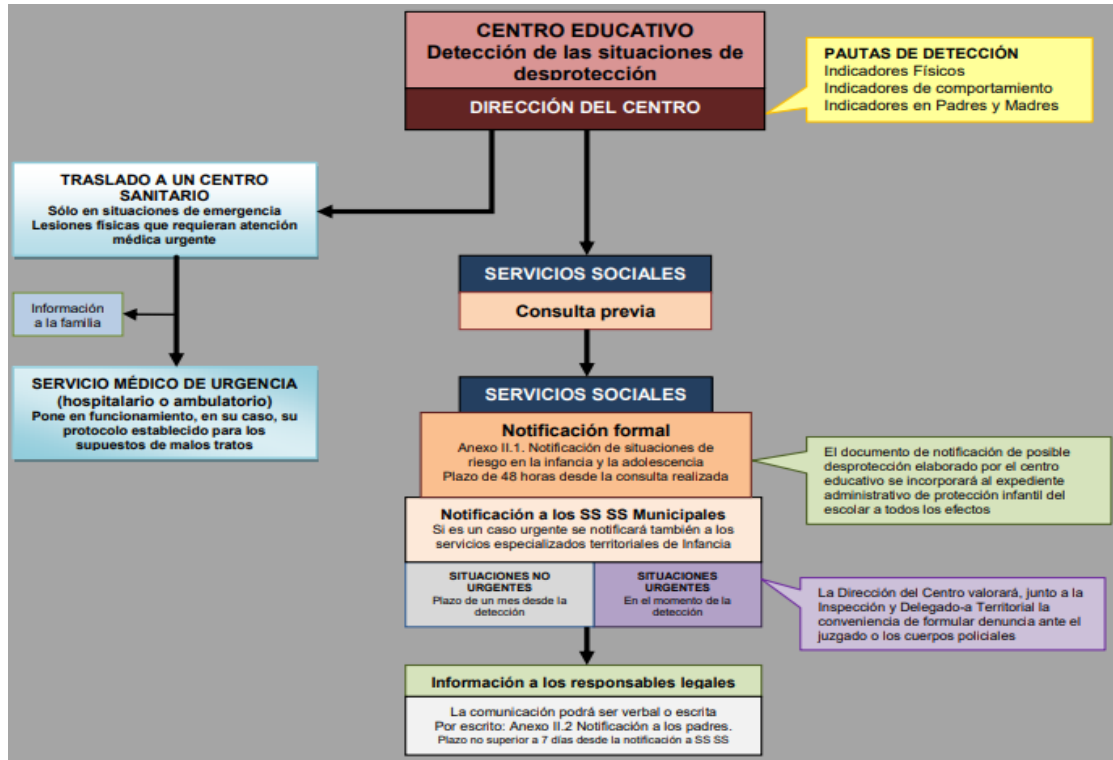
Planes, programas y protocolos son los recursos de carácter preventivo empleados, tanto en el ámbito de los servicios sociales como en el educativo.

Para garantizar el bienestar de todas las personas que conforman la comunidad educativa el centro escolar tendrá que velar por el bienestar de todos los niños y todas las niñas. Para ello, en materia de prevención, según el Protocolo de prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad (Gobierno Vasco, 2016b), el centro escolar tendrá que: 1) estar atento a las señales de sospecha de desprotección; 2) escuchar respetuosamente el relato del alumnado que refiera haber sido maltratado, acosado o abusado sexualmente; 3) registrar el relato espontáneo del niño/a y/o adolescente; 4) respetar su intimidad; 5) comunicar de inmediato a los equipos de apoyo y a los equipos técnicos del ámbito educativo las sospechas de desprotección; 6) registrar todos aquellos datos e informaciones que puedan ser relevantes en la determinación de las características del caso de manera lo más objetiva posible y sin emitir juicios de valor; 7) tratar toda la información con la máxima cautela y confidencialidad e informar a la familia, salvo si se valora que dicha información pone en riesgo la integridad de la persona menor de edad. En estos casos se debe comunicar la situación a los Servicios Sociales.

La Figura 27, a continuación, muestra los diferentes recorridos de las actuaciones en el ámbito escolar ante situaciones de sospecha y/o desprotección infantil, dependiendo de la naturaleza de los hechos (Gobierno Vasco, 2016b).

Figura 27

Actuación en el ámbito escolar ante situaciones de desprotección. La familia no protege, no cuida.



Fuente: Gobierno Vasco (2016b).

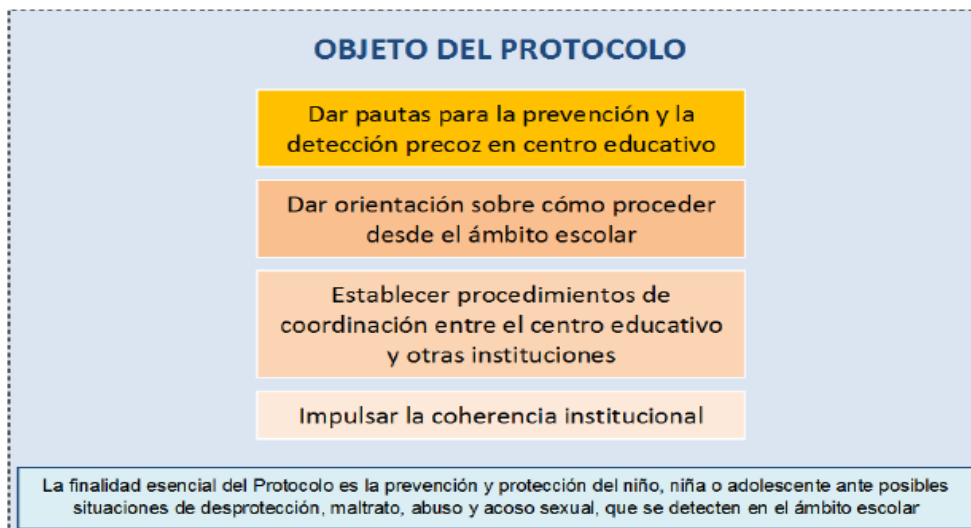
En este punto, resulta relevante recoger las ideas de De Paúl (2009), quien alerta de los perjuicios existentes por no tener una terminología común que agilice las comunicaciones y coordinaciones entre los diferentes profesionales, ya sean entre los profesionales de los Servicios Sociales de Base y los Servicios Especializados, o entre los profesionales de servicios Sociales y los profesionales de Educación.

Con el objetivo de superar esas ambigüedades y agilizar el sistema de derivación e intervención, en noviembre del 2016 El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura, en colaboración con otros Departamentos del Gobierno Vasco y servicios especializados y profesionales de la Comunidad Autónoma del País Vasco, elabora un *Protocolo básico de prevención y actuación en el ámbito educativo y de colaboración entre los distintos agentes que intervienen con personas menores de edad que estén sufriendo, hayan sufrido o puedan estar en riesgo de sufrir desprotección, maltrato, abuso o acoso sexual* (sea físico o psicológico), (Figura 28).

Este protocolo tiene como principal finalidad la prevención y protección de las personas menores de edad ante posibles situaciones de desprotección, maltrato, abuso y acoso sexual, que se detecten en el ámbito escolar (Gobierno Vasco, 2016b). Concretamente los objetivos del protocolo son: 1.) Ofrecer pautas para prevenir y detectar precozmente desde la escuela los riesgos y situaciones que puedan ocasionar que una persona menor de edad o adolescente sea objeto de desprotección o pueda sufrir maltrato, acoso y/o abuso sexual; 2.) Ofrecer pautas sobre cómo proceder desde el ámbito escolar ante situaciones de desprotección, maltrato, acoso y/o abuso sexual a niños, niñas y adolescentes; 3.) Establecer procedimientos de coordinación entre los Servicios Educativos, los Servicios Sociales, Ertzaintza, Fiscalía, Servicios de Salud... (cuándo y cómo notificar una sospecha, qué funciones tiene cada uno ante estos casos). 4.) Promover la coherencia de las actuaciones de todas las instituciones, para mejorar su eficacia, favorecer las garantías procesales, asistenciales y de protección, y garantizar que las intervenciones que se lleven a cabo con la persona menor sean sólo las estrictamente necesarias, a fin de evitar la repetición de diligencias, declaraciones y exploraciones que agravan la delicada situación emocional y victimización de la persona menor de edad.

Figura 28

Objetivos generales y específicos del Protocolo básico de prevención y actuación



Fuente: Gobierno Vasco (2016b).

Según este Protocolo las pautas para la detección de estas situaciones en el sistema educativo se engloban en tres grandes bloques (ver Tabla 19): Indicadores físicos, indicadores de comportamiento e indicadores en padres y/o madres. Los indicadores físicos se subdividen en

dos apartados: presencia de lesiones que puede requerir hospitalización o tratamiento médico como consecuencia del maltrato y/o abuso sexual de acuerdo a lo dispuesto en un informe médico y necesidades primarias relacionadas con la salud, la higiene y la alimentación. Los indicadores de comportamiento, a su vez, se subdividen en 4 apartados correspondientes al ámbito de las relaciones socio-familiares, a la conducta y personalidad, al rendimiento académico y a la sexualidad. Los indicadores en padres y/o madres hacen referencia a las actuaciones de los progenitores en relación con sus hijos e hijas.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Tabla 19

Indicadores propuestos por el Protocolo para la detección en el sistema educativo serán las siguientes de situaciones en las que las personas menores de edad que están sufriendo, hayan sufrido o puedan estar en riesgo de sufrir desprotección, maltrato, abuso o acoso sexual

INDICADORES FÍSICOS		INDICADORES DE COMPORTAMIENTO				INDICADORES EN PADRES Y MADRES	
Presencia de lesiones	Necesidades primarias: salud, higiene y alimentación	En las relaciones socio-familiares	En la conducta y personalidad	En el rendimiento académico	En la sexualidad		
-Señales físicas repetidas (cardenales, magulladuras, quemaduras...)	-Niños/as, adolescentes que van sucios, con malolientes, ropa inadecuada al tiempo, etc.	-El niño/a o adolescente evita ir a casa (permanece más tiempo de lo habitual en el colegio, patio o alrededores)	-Cambio significativo en la conducta escolar sin motivo aparente	-Muestra poco interés y motivación por las tareas escolares	-Conducta sexual explícita, juego y conocimientos inapropiados para su edad	-Parecen no preocuparse por el niño/a, adolescente	
-Explicaciones extrañas poco convincentes respecto a la lesión	-Presentan cansancio o apatía permanente (se suelen dormir en el aula).	-Parece tener miedo a sus padres, madres o cuidadores	-Conductas agresivas y/o severas y persistentes	-Se niega a colaborar en las actividades de grupo	-Manifiesta angustia ante el hecho de cambiarse de ropa delante de otras personas	-No acuden nunca a las citas y reuniones del centro	-Desprecian y desvalorizan al niño/a, adolescente.
-Cortes frecuentes	-Acuden al colegio sin desayunar	-Vuelve solo a casa	-Presenta conductas antisociales: fugas, vandalismo, pequeños hurtos, etc.	-Falta a clase de forma reiterada sin justificación	-Utiliza expresiones sexuales inapropiadas para su edad	-Hacer con mi hijo lo que quiero porque es mío")	-Sienten a su hijo/a como una "propiedad" ("puedo hacer con mi hijo lo que quiero porque es mío")
-Fracturas óseas continuas	-Cuentan no haber hecho alguna de las comidas del día anterior	-Rehúye hablar de su familia	-Relaciones hostiles y distantes	-Actitud vigilante (en estado de alerta, receloso...)	-Comportamientos sexuales inusuales con otros niños/as, con juguetes, consigo mismo	-Expresan dificultades en su matrimonio	-Recogen y llevan al niño/a al colegio sin permitir contactos sociales
			-Intento de suicidio y sintomatología depresiva	-Retrasos en el desarrollo físico, emocional e intelectual	-Conductas de seducción con adultos	-Los padres y/o madres están siempre fuera de casa (nunca tienen tiempo para...)	-Compensan con bienes materiales la escasa relación personal afectiva que mantienen con sus hijos/as
			-Regresiones conductuales (conductas muy infantiles para su edad)	-Pérdida de la capacidad de concentración	-Conductas de miedo con adultos		-Abusan de sustancias tóxicas (alcohol y/o drogas)
			-Apreensivo cuando otros niños/as lloran		-Relación entre el niño/a y adulto secreto, reservado y excluyente		-Trato desigual entre los hermanos/as
			-Se autolesiona				-No justifican las ausencias de clase de sus hijos/as
							-Justifican la disciplina rígida y autoritaria
							-Toleran y disculpan comportamientos del niño/a, adolescente sin ponerle límites

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

-Comen con apetito desmesurado	-Después de semana vuelve peor al colegio	-Trata mal y destroza el material	-Cambios bruscos en el rendimiento escolar	-Padres extremadamente protectores del hijo/a, limitan el contacto de su hijo/a con otros chicos/as, en especial si son del sexo opuesto	-Ven al niño/a, adolescente como malvado
-Presencia de piojos y parásitos	(triste, sucio, etcétera)	-Llora sin causa justificada	-Se cansa haciendo las tareas escolares		-Crean o manifiestan expectativas exageradas hacia el niño/a, adolescente
-Falta de cuidados médicos básicos	-Ejerce responsabilidades parentales con hermanos pequeños	-Es excesivamente responsable	-Problemas de lenguaje oral / verbal		-Ofrecen explicaciones ilógicas, contradictorias, no convincentes o bien no tienen explicación
-Pérdida del control de esfínteres	-Ausencia temporal para colaborar en trabajo familiar	-Tendencia a la soledad, tristeza, mutismo	-Suele presentar las tareas mal hechas		-Habitualmente utilizan una disciplina inapropiada para la edad del niño/a, adolescente
	-Manifiesta que no le dejan entrar en casa	-Busca llamar la atención constantemente	-No tiene material escolar		-Son celosos y protegen desmesuradamente al niño/a, adolescente
	-Deambula por la calle continuamente	-Rehúye hablar de sí mismo y/o su familia			
		-Parece excesivamente complaciente, pasivo, nada exigente			
		-Desconfianza hacia el adulto en sus promesas o actitudes positivas			
		-Tiene pocos amigos/as en la escuela o centro			
		-Presenta dolores frecuentes sin causa aparente			
		-Problemas alimenticios (muy glotón o con pérdida de apetito)			

Fuente: Adaptado de Gobierno Vasco (2016b).

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

Pero paralelamente, de manera más concreta y local también se van diseñando e instaurando otras iniciativas que, al fin y al cabo, comparten el mismo objetivo que no es más que garantizar los derechos y el bienestar de los niños, las niñas y adolescentes.

De esta manera, concretamente en Vitoria-Gasteiz, lugar en el que se contextualiza el presente estudio, en el año 2018 el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz pone en marcha el II Plan Local de Infancia y Adolescencia (PLINA, 2018-2022). El PLINA es una iniciativa dirigida a garantizar los derechos y el bienestar de los niños, niñas y adolescentes de esta misma localidad. El objetivo principal del Plan es instaurar una orientación común en las acciones de todos los departamentos municipales relacionados con la infancia y la adolescencia (SiiS, 2017).

La utilización de un recurso de este tipo permite diseñar e implementar medidas compensatorias que faciliten la evolución hacia un sistema basado en la equidad que avanza hacia la excelencia.

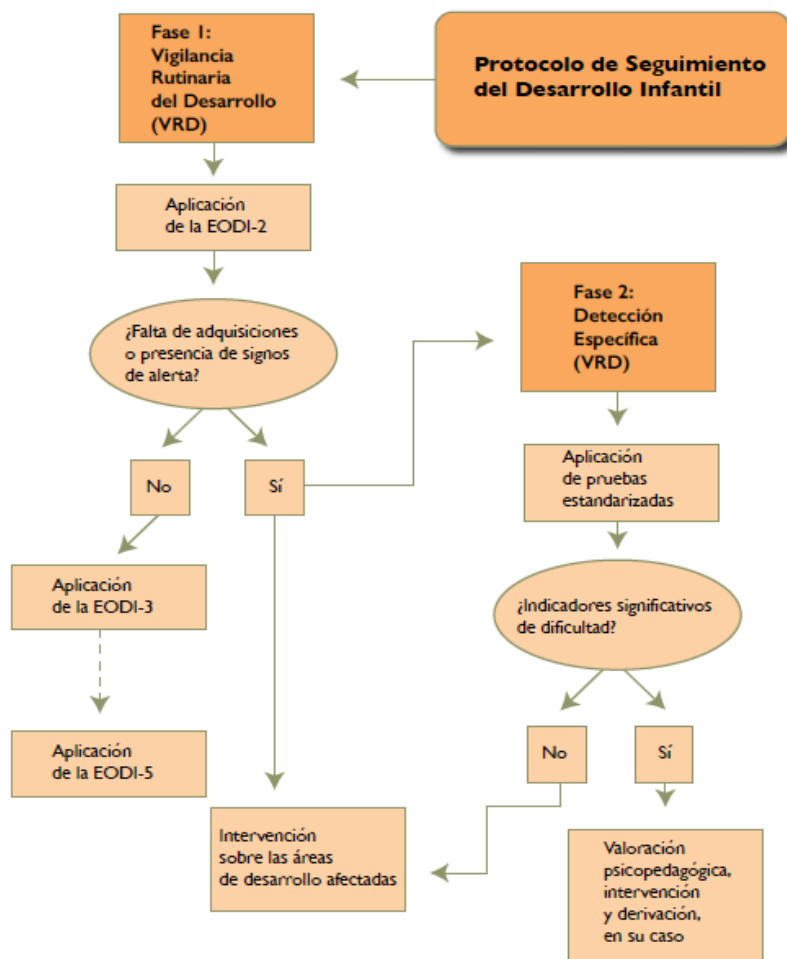
La Parentalidad Positiva es el objetivo 1.3. del II PLINA, pero también es un objetivo del plan estratégico de Políticas Sociales (2016-2020) del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. Este Programa de Parentalidad Positiva se sustenta en un mapa de programas y actividades realizado previamente (2015) en el Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, que facilitó información relacionada con los programas y acciones que se estaban llevando a cabo en el ámbito de la parentalidad positiva. De este trabajo de análisis y su contraste participativo (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y Haezi-Etxadi, 2019), se identificaron tres líneas estratégicas de acciones en Parentalidad Positiva dirigidas a las familias, profesionales e instituciones responsables de la implantación de políticas familiares: 1. La adaptación, mejora y promoción de las acciones de Parentalidad Positiva que se llevan a cabo a nivel municipal; 2. La capacitación de los padres y madres en las competencias propias de la Parentalidad Positiva y 3. La sensibilización de la ciudadanía sobre los aspectos claves de la Parentalidad Positiva.

Por otro lado, en el ámbito educativo, en los últimos 10 años se viene observando una tendencia por la que una parte del alumnado presenta unos niveles curriculares considerablemente inferiores a la media de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Con el objetivo de reducir el porcentaje de alumnado que se encuentre en estos bajos niveles cognitivos obtenidos a través de las diferentes evaluaciones externas realizadas en los centros escolares

(VDR) se aplica la EODI³-2. En caso de que no se detecte ninguna presencia de signos de alerta se aplica la EODI-3 y la EODI-5. Si se detecta falta de adquisiciones y presencia de signos de alerta se debe activar la intervención sobre las áreas de desarrollo afectadas y entonces se da paso a la Fase 2. Esta fase denominada fase de Detección Específica aplica pruebas estandarizadas y dependiendo de los resultados se activa un recurso u otro (Gobierno Vasco, 2016c). En caso de que no se detecten indicadores significativos de dificultad únicamente se activa la intervención sobre las áreas de desarrollo afectadas. En los casos en los que sí se detectan indicadores significativos de dificultad se debe realizar una valoración psicopedagógica e implementar la intervención necesaria. En los casos que así lo requieran se deberá realizar la derivación pertinente (Fase 3).

Figura 30

Resumen del proceso de detección temprana específica del Gobierno Vasco



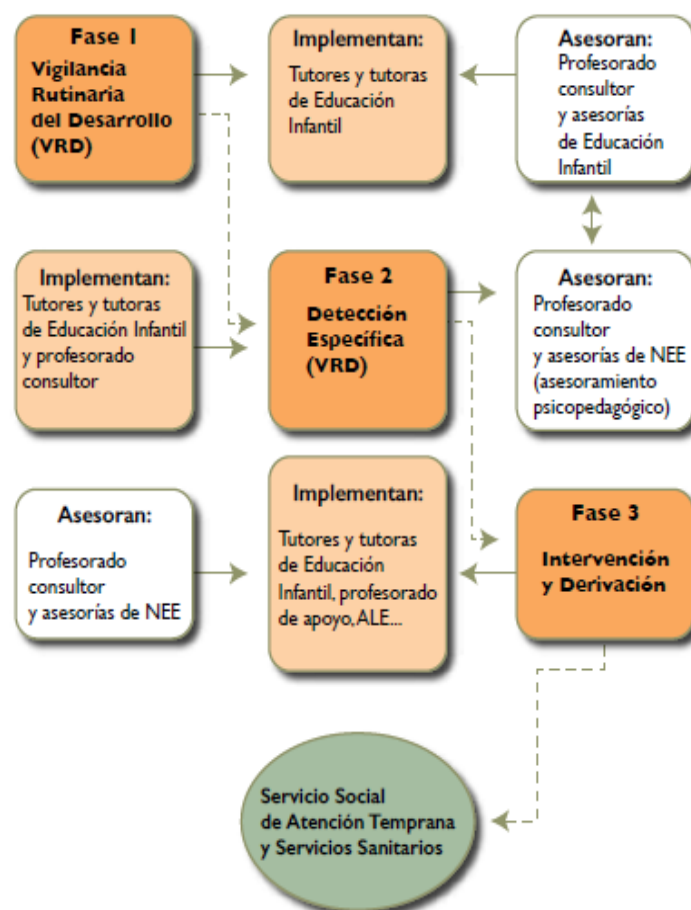
Fuente: Gobierno Vasco (2015, p.22).

³ Escalas de Observación del Desarrollo Infantil.

La Figura 31 explica el protocolo de seguimiento del desarrollo infantil del Gobierno Vasco donde se indica la consecución de las 3 fases descritas en la Figura 30 y se detallan los agentes involucrados en cada una de las fases.

Figura 31

Protocolo de seguimiento del desarrollo infantil del Gobierno Vasco



Fuente: Gobierno Vasco (2015, p.14).

A día de hoy no se dispone de un material similar dirigido a las poblaciones infantiles que se encuentran cursando educación primaria.

Finalmente, en el contexto escolar también hay toda una serie de recursos institucionales dentro de los programas de atención a la diversidad.

Una de estas iniciativas es el programa BIZIKASI del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, iniciativa dirigida a una convivencia positiva y contra el acoso escolar". Está orientada a mejorar la convivencia positiva y busca que los centros educativos sean espacios

seguros de convivencia positiva y de tolerancia cero ante situaciones de acoso. Para ello impulsa el desarrollo de capacidades prosociales en el alumnado y se basa en una intervención dirigida a la prevención y detección temprana de posibles casos de acoso en los centros escolares y a la reparación de las relaciones dañadas (Alonso, 2019).

En la figura a continuación (Figura 32) se recogen los objetivos generales y específicos del programa de carácter preventivo “Bizikasi, iniciativa para una convivencia positiva y contra el acoso escolar”:

Figura 32

Programa Bizikasi, iniciativa para una convivencia positiva y contra el acoso escolar del Gobierno Vasco⁴



Fuente: Alonso (2019).

⁴ El equipo BAT (Bullying-aren Aurkako Taldea o Equipo Contra el Bullying) normalmente está conformado por el director o la directora del centro, la jefatura de estudios, el orientador u orientadora y el profesor o la profesora encargada del ámbito de la convivencia.

BIDELAGUNA es otro de los programas dentro del marco de Escuela inclusiva y atención a la diversidad del Gobierno Vasco de atención a la diversidad. Este programa en particular va dirigido a facilitar apoyo fuera del horario lectivo en centros de educación primaria y de educación secundaria. Este programa concretamente va dirigido al alumnado de 5º y 6º de educación primaria y 1º y 2º de educación secundaria obligatoria y da prioridad al alumnado con dificultades o retraso escolar relacionado con su situación de desventaja social. Los objetivos específicos de este programa son los siguientes: 1) facilitar al alumnado, sobre todo a aquel que no goza de entorno físico ni estímulos adecuados, un acompañamiento y unos medios para dedicar un tiempo complementario a hacer frente a su retraso escolar o a prevenirlo; 2) mejorar el desarrollo de las competencias básicas, en particular las tareas asociadas a la lectura, las materias instrumentales, la organización del trabajo y la adquisición de hábitos de estudio; 3) mejorar las expectativas que tiene el alumnado sobre sus propias capacidades, y las que tiene el centro sobre su propio alumnado y mejorar la relación recíproca entre las familias y el centro (Gobierno Vasco, 2021).

Por último, otro programa es HAMAIIKA ESKU. Este también es un programa institucional dirigido a reducir el porcentaje de alumnas y alumnos de infantil, primaria y secundaria que han obtenido resultados considerados negativos en las diferentes evaluaciones externas (PISA) realizadas a los centros escolares. A través de este programa se pretende mejorar el desarrollo de las competencias del alumnado. El Programa Hamaika Esku se centra particularmente en el alumnado que ha manifestado dificultades en las evaluaciones y promueve acciones orientadas a la consecución de los siguientes objetivos específicos: 1) mejorar los resultados educativos de los alumnos y alumnas para modificar la tendencia negativa de los mismos en un plazo de tres cursos escolares y 2) disminuir de forma significativa el porcentaje de alumnos y alumnas situadas en los niveles iniciales de las diferentes competencias (Gobierno Vasco, 2017c).

3.2.2. Instrumentos de evaluación.

Otros recursos, normalmente de carácter más paliativo, son los instrumentos que tienen como objetivo de evaluar la existencia y/o gravedad de la desprotección infantil. Los instrumentos más desarrollados han sido los autoinformes para adultos, niños y adolescentes, administrados bien en forma escrita o a través de entrevistas personales o telefónicas (Arruabarrena, 2011). Este

tipo de instrumentos han pasado de incluir una sola pregunta –con dos únicas opciones de respuesta: sí/no– a recoger ítems más numerosos y específicos.

Otros instrumentos son los que se podrían denominar de cumplimentación con información recogida a través de la observación directa y/o múltiples fuentes. En este caso, se trata de herramientas que describen –de forma más o menos exhaustiva– las diferentes situaciones o conductas que pueden constituir desprotección, de forma que el instrumento sirve para calificar el conjunto de la información obtenida sobre el caso (Arruabarrena, 2011).

El instrumento BALORA es uno de los instrumentos empleado para valorar la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los Servicios Sociales Municipales y Territoriales de Atención y Protección a la Infancia y Adolescencia en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Fue desarrollado con el objetivo de responder a las disposiciones establecidas en los artículos 49, 53 y 54 de la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia en relación a la investigación y valoración de las situaciones de riesgo y desamparo. Este instrumento fue desarrollado durante los años 2007 a 2010, promovido por el Departamento de Empleo y Servicios Sociales del Gobierno Vasco. Se aprobó como decreto en noviembre 2011, implantándose de manera generalizada en la comunidad autónoma y se revisó, actualizó y aprobó de nuevo en el decreto de mayo 2017 (Arruabarrena y Hurtado, 2018). El objetivo principal fue utilizar el conocimiento disponible y avanzar en la línea de una mayor precisión tanto en la definición como en los criterios para valorar la gravedad de las situaciones de maltrato psicológico (Arruabarrena, 2011). En su elaboración participaron profesionales de los Servicios de Protección Infantil e investigadores. Información más detallada sobre el desarrollo y la versión original del instrumento se encuentra en Arruabarrena et al. (2013).

El instrumento Balora fue desarrollado para ayudar a profesionales de los Servicios de Protección Infantil a evaluar la gravedad del maltrato infantil. El diseño de este instrumento fue de gran relevancia para la asignación de competencias entre los servicios sociales municipales y forales de los distintos territorios. El criterio establecido por la ley para fijar qué situaciones deben ser atendidas e intervenidas es la gravedad y se diferencian los siguientes niveles: riesgo leve y moderado (competencia municipal) y riesgo grave y desamparo (competencia de las diputaciones) (Arruabarrena y Hurtado, 2018).

Las escalas referidas al maltrato que se incluyen en este instrumento fueron elaboradas tras una revisión, estudio y adaptación de los criterios e instrumentos descritos en trabajos previos. Las propuestas recogidas en relación al maltrato incluyen: 1. La diferenciación del maltrato psicológico por omisión y por acción; 2. La Negligencia hacia necesidades psíquicas y el Maltrato psíquico no se definen en base a incidentes aislados –aunque se contempla que pueda calificarse ante incidentes de alto contenido traumático– sino como un patrón reiterado o continuado de conductas negativas o de interacciones destructivas de los adultos hacia el niño o la niña; 3. El instrumento diferencia cuatro niveles de gravedad para cada escala: Muy elevada, Elevada, Moderada y Riesgo leve; 4. Los niveles de gravedad se establecen en base a la consideración combinada de cuatro elementos: (a) la intensidad y frecuencia del comportamiento del adulto; (b) la edad del niño/a; (c) la gravedad de las secuelas observables en éste y su previsible evolución y (d) el riesgo potencial de que tales secuelas aparezcan en un futuro próximo; 5. El instrumento diferencia daño psíquico significativo de daño psíquico grave y 6. Asimismo establece que la presencia y gravedad del daño psíquico debe ser evaluada por profesionales de la psicología o psiquiatría a través de la metodología e instrumentos propios de su disciplina profesional.

En general, los resultados muestran que el uso del instrumento Balora produce una significativa mejora en la evaluación de la gravedad de hipotéticas situaciones de maltrato psicológico infantil hecha por psicólogos del Servicio de Protección Infantil (Arruabarrena et al., 2013). El éxito de este instrumento ha dado pie a nuevos estudios o nuevas experiencias análogas en otras comunidades, como es el caso del instrumento VALORAME, el instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía (Molina y Martínez, 2016).

Finalmente, con el objetivo de mejorar del desempeño de los y las docentes de los centros públicos de educación primaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco planteó la creación de un “Índice de necesidades educativas (INE)”, como instrumento para la detección de las necesidades de cada centro en base a las circunstancias particulares de su contexto, para aportar respuestas más adecuadas, siempre desde una perspectiva inclusiva que conlleva la mejora de la atención a la diversidad del alumnado y de los resultados obtenidos (Alonso, 2019).

En definitiva, a pesar de que existen numerosos recursos institucionales dentro de diferentes programas dirigidos a la atención del bienestar del alumnado, hoy día, en materia de prevención relacionado con la cobertura de las necesidades básicas, en educación primaria aún no se dispone de un material específico similar al existente en Educación Infantil. En definitiva, esta revisión de literatura pone de manifiesto la necesidad de una herramienta para uso del profesorado de primaria, para que, de manera preventiva, sea utilizada en los casos en los que se percibe alguna señal de desprotección en su alumnado.

CAPÍTULO II. MÉTODO

A pesar de que el derecho a la educación inclusiva de todos los ciudadanos y ciudadanas se recoge desde hace décadas en las legislaciones y las diferentes convenciones citadas en el capítulo anterior, dicho derecho no siempre está garantizado (Ruiz, 2020a). Lejos de ser una problemática ajena a nuestra sociedad, la segregación escolar, entendida como la distribución escolar desigual del alumnado en función de sus características étnicas y sociales (El_Habib et al., 2006), es cada vez más visible en las ciudades europeas, por lo que en los últimos años se está debatiendo e investigando mucho en torno a la segregación escolar (El_Habib et al., 2006; Martínez y Ferrer, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2018). Asimismo, se estudian las consecuencias para el alumnado escolarizado en dichas escuelas, ya que se percibe una mayor incidencia de ciertas problemáticas como la falta de autocontrol o el absentismo escolar y su incidencia en el rendimiento académico y en el bienestar del alumnado (Escribano y Martínez, 2016; Martínez y Ferrer, 2018; Rincón-Perdomo, 2019), problemática objeto de estudio del presente trabajo.

Teniendo en cuenta la complejidad de las dinámicas sociales, se considera que la investigación cualitativa es la más idónea para este estudio, ya que es la más coherente con sus principios. En consecuencia, la investigación que se presenta es inductiva, abierta, flexible, cíclica y emergente a lo que ocurre en la sociedad (Chárriez, 2012; Rodríguez, 2000). En esta línea, Castro et al. (2016) consideran que la investigación cualitativa, entendida como un proceso creativo en constante construcción, proporciona un marco metodológico abierto, variante y cambiante a medida que se producen nuevos hallazgos.

Por ello, desde la perspectiva cualitativa, en este estudio se pretende dar un sentido y un significado a eso que acontece en el contexto escolar poniendo el foco en las relaciones inter e intrapersonales, el desarrollo socio-afectivo de las personas y las prácticas del profesorado dirigidas a potenciar el bienestar emocional y el aprendizaje del alumnado en situación de vulnerabilidad, todo ello desde una perspectiva etnográfica. En resumen, como dice Salgado (2007), se analiza la realidad social formada de significados compartidos de manera intersubjetiva entre las personas que conforman las escuelas participantes en esta investigación.

1. Objetivos de la investigación

Este trabajo de investigación, llevado a cabo en el contexto de la educación primaria atravesado por la vulnerabilidad social y la segregación escolar, tiene como principal objetivo descubrir y poner de relieve las respuestas emocionales disfuncionales del alumnado en los diferentes ambientes escolares para facilitar su detección.

Objetivo General:

Esta investigación pretende identificar los indicadores de desprotección o de vulnerabilidad social presentes en el ámbito educativo con la finalidad de crear un instrumento de carácter preventivo que facilite al profesorado la detección de situaciones de vulnerabilidad en la infancia, concretamente en el contexto de la educación primaria.

Para alcanzar dicho objetivo, el estudio se centra en el análisis de una realidad concreta, la de 3 centros escolares de Vitoria-Gasteiz caracterizados por el alto nivel de segregación escolar que atienden, siendo el principal interés conocer y comprender las características de las situaciones observadas. Con ello se pretende identificar los factores de riesgo que pueden obstaculizar el desarrollo socioemocional y la garantía de los derechos de la infancia y poder ofrecer una herramienta que facilite la identificación temprana de dichas situaciones, ya que, la prevención primaria en la escuela se considera fundamental para agilizar la atención a las necesidades educativas detectadas.

Objetivos Específicos:

1. Identificar indicadores de malestar psíquico-afectivo-emocional en el alumnado de educación primaria.

- 1.1. Observar si existe alumnado en riesgo de desprotección infantil.
- 1.2. Identificar los factores psicológicos, culturales, económicos y sociales que afectan al contexto escolar.

2. Analizar los factores asociados al contexto escolar que afectan a la desprotección infantil.

- 2.1. Analizar los factores de riesgo que afectan a la aparición de la desprotección infantil.
- 2.2. Analizar los factores protectores que contribuyen a la prevención de la desprotección infantil.

3. Identificar las prácticas del profesorado que responden a las necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad.

3.1. Detectar las respuestas del profesorado a las necesidades del alumnado en situaciones de vulnerabilidad.

3.2. Identificar elementos clave para la atención y respuesta a las necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad.

4. Diseñar un instrumento de carácter preventivo destinado al profesorado de educación primaria para facilitar la detección de situaciones de vulnerabilidad en el alumnado.

4.1. Recoger la opinión del profesorado respecto a la necesidad de un instrumento de detección.

4.2. Diseñar un instrumento que ayude al profesorado a identificar posibles situaciones de vulnerabilidad en el alumnado.

A modo de resumen, con este estudio se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación: ¿qué prácticas desarrolla el profesorado de los centros observados para garantizar el bienestar emocional del alumnado? Pero, sobre todo, dentro o quizás fuera de ese torrente de discusiones epistemológicas de las personas adultas, ¿cómo se puede garantizar el desarrollo socioemocional del alumnado en un contexto educativo como la escuela, atravesado por la segregación social? Y en este contexto ¿cómo se puede agilizar la detección de las situaciones de vulnerabilidad para activar lo antes posible los recursos necesarios?, ¿qué herramienta puede facilitar la adquisición de la información relevante para la detección temprana?

A continuación, se explicará la investigación, el diseño empleado para llevarla a cabo, el contexto y las personas participantes.

2. Diseño y planificación de la investigación

La metodología cualitativa es multidimensional por lo que se puede investigar desde diferentes métodos, esto es, desde una gran diversidad de técnicas, instrumentos, formas de acceso al campo y actuaciones que definen una manera de investigar (Barba, 2013). La amplia diversidad de métodos y sus múltiples usos dificultan que los y las investigadoras cualitativas estén de acuerdo en una definición única del campo, por lo que la metodología cualitativa no es un enfoque compacto, sino que agrupa diferentes perspectivas que dependen de las disposiciones de las diferentes tradiciones de investigación (Denzin y Lincoln, 2017; Vasilachis de Gialdino, 2006).

2.1. Opción metodológica

La investigación cualitativa, mediante el proceso de construcción del conocimiento del hecho social educativo de carácter dialógico, permite lograr nuevas perspectivas sobre el acto educativo. Posibilita obtener una definición de la educación teniendo como base las experiencias subjetivas de las personas que se encuentran inmersas en un determinado contexto, facilitando la comprensión de la significación que adquiere la realidad sociocultural para la comunidad educativa y la sociedad en general (Portilla et al., 2014; Sánchez-Gómez et al., 2019).

En este estudio nos hemos decantado por estructurar la investigación siguiendo la propuesta de Cisterna (2005) recogida en la Tabla 20:

Tabla 20

Propuesta de estructura de una investigación cualitativa

SECCIÓN	ELEMENTOS INTEGRANTES	FUNCIONES ESENCIALES
Planteamiento problemático	Enunciación del campo temático en que se investiga: definición del objeto de estudio y planteamiento del problema; revisión de los antecedentes claves para contextualizar el problema; enunciación de las preguntas de investigación; formulación de los objetivos; definición de los ejes temáticos que orientan la investigación.	Comunicar sobre el objeto de estudio, el problema concreto que se aborda, las finalidades y los ejes orientadores de la investigación.
Marco teórico	Revisión bibliográfica: discusión teórica.	Realizar una revisión reflexiva y discutida de la literatura especializada, actualizada y pertinente del ámbito temático de la investigación.
Diseño metodológico	Declaración del tipo de investigación que se realiza; de la unidad de estudio y de los actores o sujetos que se estudian: definición de los instrumentos que se utilizan para recoger la información y definición conceptual de las categorías y subcategorías apriorísticas; declaración de los procedimientos que el análisis de la información.	Dar cuenta de forma precisa, del aparato metodológico que sustenta el trabajo investigativo y le otorga validez epistemológica.
Presentación de resultados	Presentación de resultados por cada instrumento en cada estamento; triangulación de la información.	Informar organizada y coherentemente sobre los resultados. Utilizar el procedimiento de triangulación hermenéutica.
Discusión de resultados	Interpretación de la información y construcción de las tesis propiamente tales que surgen desde la investigación.	Construir conocimiento.
Conclusiones	Síntesis de la investigación; enunciación de las nuevas aperturas problemáticas que han surgido a partir del proceso investigativo que se ha realizado.	Sintetizar el trabajo realizado en torno a los interrogantes de la investigación.

Fuente: Adaptado de Cisterna (2005).

Una vez hecho el planteamiento problemático y la revisión teórica relacionada con el tema de la investigación, es hora de abordar el diseño metodológico de la misma.

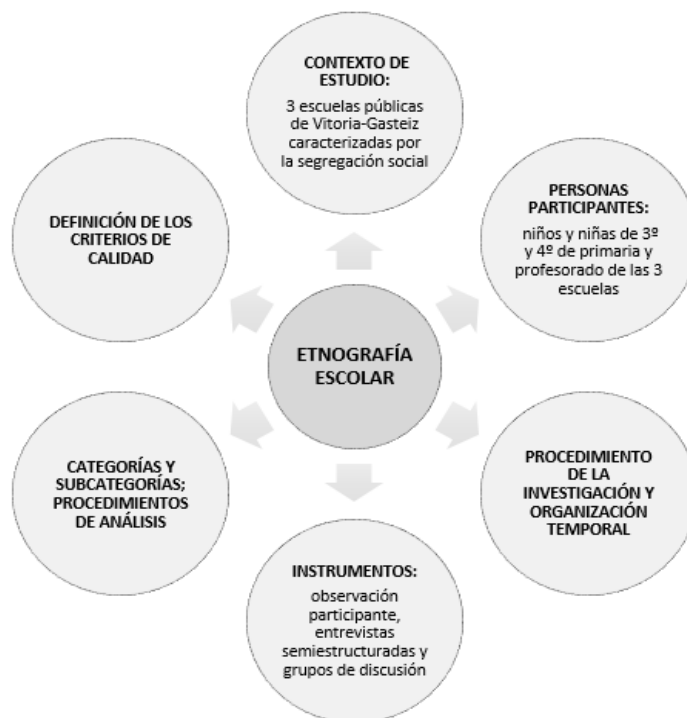
2.2. Diseño metodológico

Este marco permite pensar el sentido de la investigación desde otra perspectiva, con otros fundamentos y propósitos. Pero, sobre todo, con una abertura a la imaginación que permita pensar, porque investigar no es sólo seguir un camino prefijado en el que se aplican unos métodos, para dar cuenta de unos resultados que ya se preveían en las preguntas iniciales. (Hernández-Hernández, 2019, p. 27)

Siguiendo las aportaciones de Cisterna (Figura 33), se comenzará describiendo el tipo de investigación que se realiza, el contexto del estudio, las personas participantes, el procesamiento de la información y la organización temporal, los instrumentos, el procedimiento de análisis y los criterios de calidad.

Figura 33

Esquema de la investigación cualitativa realizada.



Fuente: Elaboración propia basada en las aportaciones de Cisterna (2005).

En los siguientes apartados se desarrollan con mayor profundidad las decisiones metodológicas tomadas para llevar a cabo el estudio.

2.2.1. Tipo de investigación: la etnografía

La investigación cualitativa entendida como un conjunto de prácticas interpretativas, no privilegia una única metodología frente a otras, ni tiene un conjunto de métodos íntegramente propios. Por lo que hay diferentes tipologías de diseños cualitativos, entre los más frecuentes se encuentran: etnográficos, narrativos, fenomenológicos, etc. (Salgado, 2007).

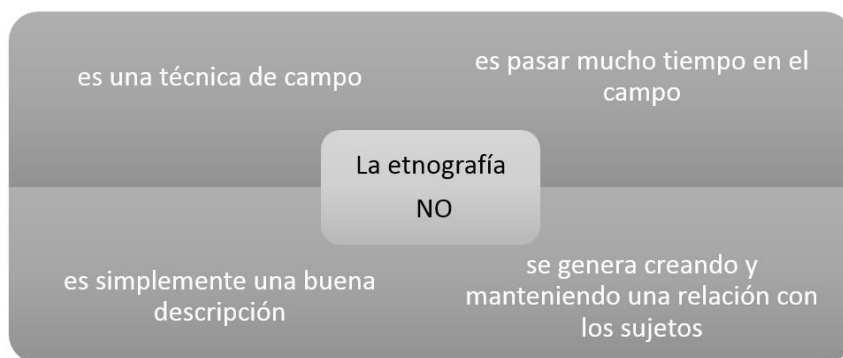
En esta investigación, de la mano de la metodología cualitativa se ha llevado a cabo una etnografía para describir desde dentro de la escuela el fenómeno social relacionado con la inclusión o exclusión de cientos de menores en situación de vulnerabilidad social debido a la segregación social que padecen sus familias.

La etnografía se suele conceptualizar de múltiples maneras, tales como: el encuentro etnográfico, una rama de la antropología, el trabajo de campo, un método de investigación, una monografía producto de la investigación etnográfica, una teoría de la descripción... (Goetz y Lecompte, 1988; Ingold, 2017; Rockwell, 2009; Wilcox, trad. en 2007). Al respecto, Ingold (2017) alerta sobre los efectos nocivos de la sobreutilización del concepto etnografía tanto en la antropología como en otras ciencias sociales limítrofes que ha provocado una devaluación de su significado. Esta polisemia no se da únicamente a consecuencia de las disciplinas en que convencionalmente se inscriben los investigadores y las investigadoras etnográficas (antropología, sociología o psicología), sino más bien debido a los enfoques metodológicos específicos empleados desde cada una de estas disciplinas que son las guías en su trabajo de investigación (Piña, 1997).

Ante esta gran diversidad y dispersión de significados, para definir lo que es etnografía Wolcott (1985) encontró útil describir lo que no es la etnografía:

Figura 34

Lo que no es etnografía



Fuente: Elaborado propia basada en las aportaciones de Wolcott (1985).

Para realizar etnografía el tiempo es uno de los elementos indispensables, pero solamente con él no se hace etnografía. Asimismo, establecer una relación de confianza con las personas participantes, aproximarse a sus creencias, preservar la confidencialidad... son aspectos esenciales, pero no garantizan que se vaya a realizar una etnografía de éxito (Wolcott, 1985).

En aras de proteger esta manera de hacer y entender la investigación, Ingold (2017) aboga por delimitar la etnografía, clarificando sus acepciones semánticas con claridad y rigor. Como bien defiende Rockwell (2009) el término etnografía hace alusión tanto al procedimiento empleado en el trabajo de campo de la investigación como al resultado final de la investigación, el cual, normalmente suele ser una monografía descriptiva.

Así, el término etnografía es mucho más que una técnica de recolección de datos. La etnografía no se puede entender como una herramienta neutral trasladable de una disciplina a otra, de un objeto de estudio a otro, esto es, la etnografía no es sinónimo de observación participante, tampoco es sinónimo de trabajo de campo o de investigación cualitativa (Rockwell, 2008; Wilcox, trad. en 2007). En esta misma línea, Rockwell (2008, 2009) concluye que la etnografía tampoco es un método, es más bien un enfoque, una perspectiva que atraviesa tanto el método como la teoría, por lo que, yendo más allá, la etnografía no termina con los problemas que ninguno de los dos plantea. Recordando las palabras de Wilcox (trad. en 2007, p. 96) "la etnografía es primero y ante todo una propuesta descriptiva en la que el investigador intenta ser fiel a la hora de describir e interpretar la naturaleza del discurso social de un grupo de personas". Siguiendo esta misma línea, autoras como Goetz y Lecompte (1988) defienden que la etnografía es una descripción analítica de escenarios y/o grupos culturales, que sólo puede definirse en relación con el concepto de cultura. "Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas" (Goetz y Lecompte, 1988, p. 28). Rappaport (2007, p. 197), por su parte, intentando aportar algo más de luz refiere que la "etnografía generalmente se entiende como una estrategia de representación, una forma de escritura y en menor medida, una metodología de investigación". Y, más recientemente, Restrepo (2018) refiere que

"la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. Esto quiere decir que a un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las

CAPÍTULO II. MÉTODO

realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a dudas, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía con respecto a otros tipos de descripción” (p. 24).

Con todo ello, se puede concluir que etimológicamente etnografía hace alusión a dos cuestiones diferentes (Goetz y Lecompte, 1988; Ingold, 2017; Kupper, trad. en 2012; Rockwell, 1980; Serra, 2004; Velasco et al., 1993b; Wolcott, 1985): por un lado, el término se refiere al trabajo, al proceso o la manera de investigar que facilita la realización de un estudio descriptivo y un análisis teórico de una cultura concreta, en nuestro caso, centros educativos con un alto nivel de segregación escolar, o de algunos aspectos particulares de una cultura, captando sus significados tanto manifiestos como encubiertos. Y, por otro lado, hace alusión al resultado final de ese trabajo, que suele ser la monografía o el texto que recoge la descripción de dicha cultura, en nuestro caso el presente relato etnográfico.

Muchos autores y autoras parecen coincidir en que lo que realmente define y diferencia a la etnografía de otros enfoques de investigación cualitativos es la estrategia seguida en la investigación para acercarse a la realidad empírica, que es el trabajo de campo, el cual requiere de una estancia más o menos prolongada para posibilitar la construcción de preguntas y la obtención de respuestas. Para realizar esta labor se consideran aspectos clave como son, el tiempo de convivencia, los intercambios entre las personas participantes, la observación de las actitudes y del sistema de valores, la realización de entrevistas estructuradas y no estructuradas... (Barrio, 1995; Murillo y Martínez, 2010).

Tabla 21

Características de la etnografía

-
1. Tiene un carácter fenomenológico o émico: con este tipo de investigación se puede obtener un conocimiento interno de la vida social dado que supone describir e interpretar los fenómenos sociales desde la perspectiva de las personas participantes del contexto social.
 2. Permanencia relativamente persistente por parte de la persona que realiza la etnografía en el grupo o escenario objeto de estudio por dos razones: para ganarse la aceptación y confianza de las personas participantes y para aprender la cultura del grupo.
 3. Es holística y naturalista. Un estudio etnográfico recoge una visión global del ámbito social estudiado desde distintos puntos de vista: un punto de vista interno (el de las personas participantes del grupo) y una perspectiva externa (la interpretación de la propia investigadora).
 4. Tiene un carácter inductivo. Se basa en la experiencia y la exploración de primera mano sobre un escenario social, a través de la observación participante como principal estrategia para obtener información. A partir de aquí se van generando categorías conceptuales y se descubren regularidades y asociaciones entre los fenómenos observados que permiten establecer modelos, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio.
-

Fuente: Adaptado de Murillo y Martínez (2010, p. 7).

En resumen, para la realización de una etnografía se utilizan técnicas diferentes según el tema de estudio y la propia elección de la etnógrafa. La metodología de esta etnografía está caracterizada principalmente por el trabajo de campo. La observación participante, las entrevistas individuales y grupos de discusión, culminan con un informe etnográfico, que recoge el análisis y la interpretación previa de la información aportada por las personas pertenecientes a la comunidad estudiada (Barrio, 1995; Murillo y Martínez, 2010).

No obstante, para la investigadora de este estudio resulta crucial recoger una cuestión que Wolcott subrayó tiempo atrás (1985, p. 130): “el propósito de la investigación etnográfica tiene que ser describir e interpretar el comportamiento cultural”. Partiendo de esta premisa, en este estudio se considera necesario definir antes de nada qué se entiende por *cultura*. En este ámbito de la investigación etnográfica en la que nos encontramos y pretendemos definir, la cultura es entendida como “el universo de los símbolos, las actitudes y los valores que implican un modo particular de conducta y que suponen una forma de adaptación al medio natural y social en que se desenvuelve la vida humana” (Barrio, 1995, p. 166). Pero, como sostienen diferentes autores (Díaz de Rada, 2011; Jociles, 2018; Wolcott, 1985), no es posible observar directamente la cultura, sin inferirla a través de las prácticas de la gente, ya que ahí es donde mejor se revela. Por ello, la investigadora se ha aproximado a los acontecimientos de la vida cotidiana de la escuela pública y a los significados que alumnado y profesorado, personas pertenecientes a esta comunidad les otorgan. Asimismo, un aspecto metodológicamente principal y a la vez condicionante ha sido la familiarización de la investigadora con la cultura analizada (Barrio, 1995). En este sentido, Rockwell (2008) explica que la etnografía, a diferencia de otras maneras de investigar, al interrogarse sobre cuestiones sociales y culturales relacionadas con las prácticas y los procesos socio-culturales en la vida cotidiana, nos insta a colocarnos en otros lugares dentro de la cultura, en este caso de la cultura escolar. Para poder realizar ese constante movimiento ha sido imprescindible la reflexividad de la investigadora y de las directoras, condición recogida en otro apartado más adelante (apartado 2.2.7.1.3).

Pero antes, para poder comprender mejor los entresijos de esta investigación etnográfica realizada en el contexto escolar, debemos detenernos en la descripción específica de la etnografía escolar.

2.2.1.1. Etnografía escolar.

La investigación etnográfica de los procesos educativos se inició en los países anglosajones en la década de los sesenta. Procedente de la antropología y de la psicología cualitativa, no tardó mucho en postularse como una alternativa que difería totalmente de los paradigmas preeminentes en la investigación educativa, los cuales provenían principalmente de la psicología experimental y de la sociología cuantitativa, por lo que la irrupción de la etnografía en el contexto educativo generó múltiples respuestas (Rockwell, 2009).

La particularidad de la etnografía educativa es que indaga en los significados de la realidad social que acontece en las escuelas a través de las relaciones humanas (Cotán, 2020). Siguiendo las ideas de Barrio (1995), la principal aportación de la etnografía a los estudios sobre educación es fomentar que las personas educadoras comprendan mejor las pequeñas prácticas y costumbres de la escuela y las grandes prácticas y costumbres de la sociedad en general.

Dietz y Mateos (2010) recogen que ante el proceso de interculturalización educativa para la interpretación de los fenómenos sociales en la vida cotidiana en la escuela, ante la clásica etnografía antropológica, surgen nuevas elecciones metodológicas, por lo que los estudios etnográficos realizados en el contexto escolar se apoyan en diferentes disciplinas, pero especialmente, en distintos enfoques teóricos como pueden ser: la fenomenología de Schütz (1996, 2015); el interaccionismo simbólico de Goffman (2001); la sociología comprensiva de Weber (trad. en 2004) y la perspectiva antropológica de Geertz (1987).

Apoyándonos en el trabajo de Velasco et al. (1993b), en esta investigación la etnografía escolar se distingue del resto de etnografías no por el objeto teórico de estudio, la cultura, sino por las personas que participan en el estudio. La educación es una de las actividades culturales y como cualquier otro aspecto de la cultura, es posible describirla considerando el parentesco, la organización de la política, las formas de intercambio, etc. Cuando lo que se desea es describir el funcionamiento de la cultura de una institución educativa se habla de etnografía de la educación, pero normalmente, se habla más de etnografía escolar, ya que la mayoría de las etnografías de la educación estudian lo que sucede en las escuelas, debido a que, en muchas sociedades, las escuelas son las instituciones que se han especializado en la educación de los niños, las niñas y los jóvenes (Serra, 2004).

CAPÍTULO II. MÉTODO

De esta manera, algo que también debe considerarse al hacer etnografía en la escuela es su condición de institución burocrática. Al hacer etnografía buscamos sujetos atravesados por la cultura que como agentes de socialización generan comunicación y significado, pero, a consecuencia de las burocracias planificadas que acotan a las personas, la labor etnográfica se ve puede ver dificultada si no imposibilitada (Díaz de Rada, 2008). Llegados a este punto, cabe añadir que no todas las escuelas son iguales a la hora de llevar a cabo sus planificaciones educativas, de hecho, en el trabajo de campo realizado esta ha sido una de las principales cuestiones a destacar. Al hacer etnografía en la(s) escuela(s), al margen de las particularidades, hemos de tener presente que las escuelas son escuelas justamente porque los procesos educativos específicos en los que se sostienen están inscritos en diversas teorías pedagógicas formuladas por personas expertas, que establecen y definen los roles de enseñante-aprendiz, y diseñan una “aplicación diferida de los saberes en el tiempo y en el espacio” (Díaz de Rada, 2008, p. 26).

Otra cuestión que se ha procurado tener presente en todo momento, es el hecho de que la propia etnografía también es producto y resultado de la escuela (Jociles y Franzé, 2008). De esta manera, desde la reflexividad (apartado 2.2.7.1.3.), la investigadora ha procurado en todo momento ser consciente de esta condición.

La etnografía convencional ha sido unilocal o, lo que es lo mismo, ha estado caracterizada por el localismo. Como sostiene este mismo autor Marcus (2001), cualquier etnografía sobre una formación cultural concreta también es una etnografía del sistema mundo, por lo que no puede ser entendida de manera reduccionista, es decir, sólo en términos de etnografía clásica unilocal.

Figura 35

Etnografía multilocal



Fuente: Marcus (2001).

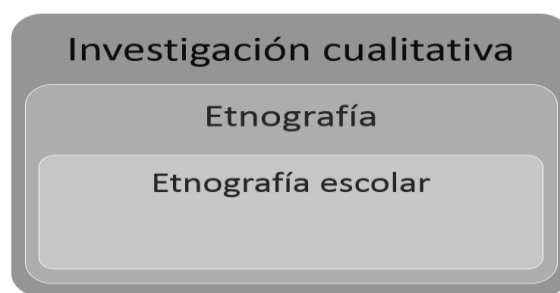
Por su parte, otra característica de esta investigación etnográfica escolar es su condición multilocal (Marcus, 2001). Al realizarse simultáneamente en tres escuelas, se otorga preferencia

a la formación cultural producida en diferentes contextos, diferentes escuelas, sin centrarnos únicamente en las condiciones de un grupo particular de sujetos, con los beneficios de poder reflexionar con la ida y vuelta de un lugar a otro (Cruces, 2003; Hannerz, 2003).

Resumidamente, este estudio de carácter cualitativo se define como una etnografía escolar multilocal que se centra en el análisis de la realidad social desde una perspectiva etnográfica (Marcus, 2001; Maturana y Garzón, 2015) a través del trabajo de campo paralelo en 3 contextos escolares diferentes. Así, se profundiza en los aspectos del contexto, los procesos, las personas y sus interacciones, para poder identificar los factores de protección y desprotección en el desarrollo infantil.

Figura 36

Tipo de investigación que se ha realizado



Fuente: Elaboración propia.

2.2.2. El contexto de la investigación

La tendencia de la investigación realizada desde la perspectiva educativa (desde la Psicología, la Pedagogía, etc.) ha sido centrarse en las consecuencias de las interacciones entre el profesorado (personas adultas) y el alumnado (infancia), siendo las interacciones más estudiadas las que se dan entre profesorado y alumnado, sin reparar apenas en la influencia del contexto específico en las que estas actividades se desarrollan (Ortega et al., 2009).

Sin embargo, la educación ni es exclusivamente escolar ni se puede explicar todo lo que sucede en los límites de esa institución. Al margen de la influencia de las relaciones pedagógicas, en esta investigación también se ha prestado atención a la influencia que ejercen los factores exteriores supuestamente ajenos a la escuela (Velasco et al., 1993a).

En la etnografía, la selección de informantes suele ser posterior al conocimiento de los elementos considerados significativos percibidos mediante la interacción, la adopción de roles y la asimilación de rutinas (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Por este motivo, para llevar a cabo este estudio, se seleccionaron 3 centros públicos de educación primaria Obligatoria de Vitoria-

Gasteiz que acogen alumnado de gran diversidad étnica y cultural, que implementan modelos educativos con un enfoque multicultural. La ciudad de Vitoria-Gasteiz se ubica en la Comunidad Autónoma Vasca, en la provincia de Álava. En las últimas décadas la población de Vitoria-Gasteiz ha aumentado considerablemente, aumentando asimismo la diversidad étnica y cultural. A día de hoy, cuenta con 255.042 habitantes, de los cuales 129.892 son nacidos/as en Vitoria-Gasteiz, 59.135 en otras provincias, 36.296 en el extranjero, 10.865 en Álava, 10.060 en Bizkaia y 8.794 en Gipuzkoa (Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, 2020).

Los tres centros escolares participantes se ubican en 3 distritos diferentes: dos de ellos (Centro A y C) se hallan en barrios de larga historia, de carácter obrero, donde la población antes de la era de la globalización también era heterogénea, pero acogiendo gente de diversas procedencias de ámbito estatal (Castilla y León, Castilla y la Mancha, Galicia, Andalucía, etc.). El tercer centro (Centro B), se ubica en un barrio de creación más reciente, en el que reside gente de clase media y cuenta con diferentes centros escolares públicos y concertados.

Por lo tanto, en el momento de seleccionar los grupos de informantes se ha tenido en cuenta a aquellos centros escolares públicos donde hay mayor segregación escolar, ubicados en diferentes barrios de la ciudad.

2.2.3. Características y datos sociodemográficos de las participantes

La investigación cualitativa se basa en el principio de representación socioestructural, esto quiere decir que cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación. Razón por la cual el muestreo de este trabajo es intencional y no probabilístico (Mena, 2018). A diferencia de la investigación positivista, en la investigación cualitativa lo determinante no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos obtenidos por parte de las personas participantes, así como de las habilidades de observación y análisis de la persona que investiga y por supuesto, del lugar que ocupan las personas participantes dentro de su contexto social, cultural e histórico (Martínez-Salgado, 2012).

Este trabajo ha contado con la participación de un total de 174 personas, de las cuales 144 son niñas y niños escolarizados en 3º y 4º de primaria con edades comprendidas entre los 8 y los 11 años de edad. Dado que son menores de edad, han participado con la autorización

CAPÍTULO II. MÉTODO

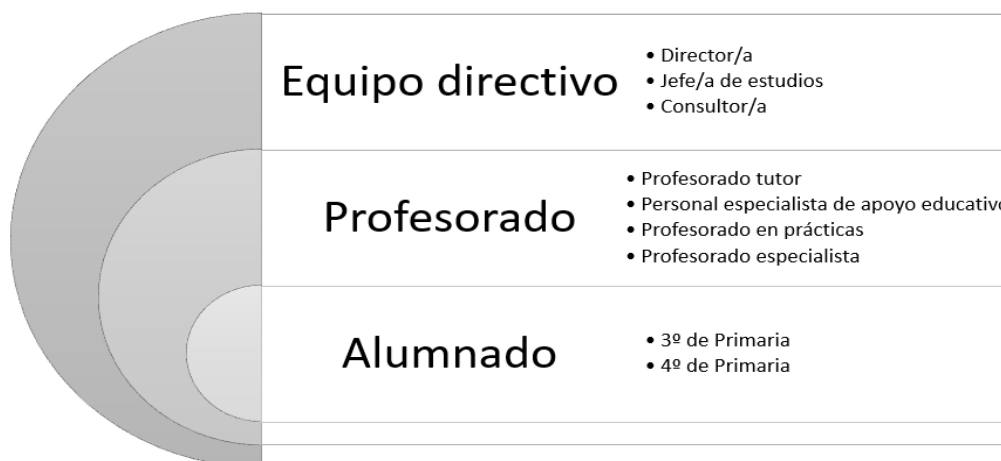
previa de sus familias, mediante la formalización del consentimiento informado (Anexo 5) y se ha omitido la información referente a los menores cuyas familias han denegado su autorización.

Por otro lado, han participado un total 30 personas, todas ellas profesionales pertenecientes al equipo directivo (director/a, jefe/a de estudios y consultor/a), profesorado (profesorado tutor, profesorado específico, profesorado de prácticas, etc.) y especialistas de apoyo educativo y personal del comedor. Considerando que no todas las personas de una comunidad a estudiar emplean los mismos significados, en los diseños cualitativos, se considera esencial el papel de los informadores clave que ocupan posiciones particularmente principales (Landrum et al., 2017; Mena, 2018; Polkinghorne, 2005). Estas personas son las que en el momento de realizar esta investigación se encontraban trabajando en los centros escolares seleccionados, las que diariamente estaban conectadas con las situaciones que se pretenden recoger en este estudio.

A continuación, en la Figura 37, se muestra el organigrama general de las personas participantes en este estudio:

Figura 37

Organigrama formal de las personas participantes integrantes de las escuelas participantes.



Fuente: Elaboración propia.

Desde los últimos cincuenta años en la historia de la investigación educativa, el profesorado ha sido objeto de estudio en lugar de sujeto investigador. Por suerte, en la actualidad, la investigación sobre la enseñanza se centra más en los procesos de pensamiento del profesorado, en la determinación compleja del contenido curricular y en el conocimiento pedagógico del docente, por tanto, esta corriente reconoce la sabiduría y el pensamiento del profesorado como elementos críticos en la enseñanza. Pero, aunque al profesorado se le esté

reconociendo como sujeto activo en la toma de decisiones en el aula, apenas se le invita a decidir sobre la obtención de conocimiento obtenido en el estudio (Cochran-Smith y Lytle, 2002). En este sentido, Kawulich (2006) sostiene que el trabajo más efectivo lo realizan aquellos investigadores y aquellas investigadoras que ven a las personas informantes como colaboradoras. Desde este otro paradigma centrado en las personas y “comprometido con la transformación social y educativa” (Rivas, 2020, p. 6) este estudio se pretende hacer para las personas, por lo tanto, desde un inicio se construyó con ellas. Habría sido imposible realizarlo sin su participación, y sin observar, escuchar y recoger sus relatos y sus experiencias desde diferentes perspectivas y necesidades (Parrilla, 2013, p. 7-8). Por todo ello, ha sido imprescindible su colaboración. Asimismo, a lo largo de todo el proceso del trabajo de campo la investigadora ha procurado flexibilizar su postura (Guber, 2001; Ruiz-Bejarano, 2018), manteniendo una actitud agradable y cercana, para desde esa disponibilidad poder recoger sus inquietudes relacionadas con su vida cotidiana en la escuela. Desde esta postura cercana y receptiva, la investigadora ha mostrado predisposición ante cualquier intento de comunicación por parte de las personas participantes contrastando con ellas lo observado y construyendo significados conjuntos. Es entonces cuando se da la objetividad, cuando hay acuerdo entre la investigadora y las personas participantes acerca de lo que ocurre en la escuela (Kawulich, 2006).

2.2.3.1. Alumnado participante en el estudio.

Muchos países advierten de la ausencia actual de conocimiento sobre el alumnado migrante. No existe una recopilación sistemática de datos relativos a dicho alumnado, por lo que el modo más práctico en la actualidad de acceso a la información es buscarlo en los centros escolares donde se encuentran los niños y las niñas (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009; De Carlos et al., 2016). De esta forma, uno de los principales criterios a la hora de seleccionar al alumnado a observar, ha sido hacerlo en su contexto natural, concretamente en diferentes asignaturas y momentos de la jornada escolar, para poder discriminar la posible influencia de factores externos como la segregación social, la influencia de la gestión institucional en relación a la agrupación, la influencia del uso de diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje, etc. en el desarrollo socioafectivo de los niños y de las niñas participantes.

CAPÍTULO II. MÉTODO

Asimismo, considerando los avances que, de manera natural, se dan a nivel madurativo en el desarrollo socioemocional de los niños y de las niñas (Gallardo, 2009), se decidió que fuesen alumnos y alumnas de 3º y 4º de Primaria. En esta fase evolutiva se espera que, mediante el contacto social, su desarrollo madurativo haya avanzado en ese proceso de estructuración tanto de las emociones como de las funciones cognitivas, presentando así mayor estabilidad tanto a nivel de comprensión emocional como a nivel cognitivo (Da Silva y Calvo, 2014).

Los centros educativos escogidos presentan una diversidad étnica significativa siendo sus orígenes culturales de lo más diversos: Nigeria; diferentes países Latinoamericanos (Bolivia, Colombia, Brasil...); diferentes países del Magreb (Marruecos, Argelia...); Italia; Vitoria-Gasteiz, etc. Estos datos sociodemográficos se recogen en la Tabla 22 que se presenta a continuación:

Tabla 22

Alumnado participante en la observación

CENTRO ESCOLAR	Nº PARTICIPANTES	GÉNERO	ETNIAS	NEAE ⁵
A	3º Primaria: 25	12 chicos; 13 chicas	Marruecos, Sahara, Nigeria, Camerún, Bolivia, China, Euskadi	1
	4º Primaria: 23	11 chicos; 12 chicas		0
B	3º Primaria: 25	12 chicos; 13 chicas	Marruecos, Nigeria, Camerún, Bolivia, China, Euskadi, Gitanos/as	0
	4º Primaria: 24	12 chicos; 12 chicas		2
C	3º Primaria: 25	13 chicos; 12 chicas	Italia, Marruecos, Brasil, Nigeria, Bolivia, India, China, Euskadi	0
	4º Primaria: 22	12 chicos; 10 chicas		2

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, en las diferentes aulas en las que se realiza la investigación se encuentran algunos niños y algunas niñas con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) debido a que presentan diversidad funcional y diferentes diagnósticos (Trastorno Específico del Lenguaje; conductas disruptivas; bajo rendimiento académico/intelectual, por lo que algunos de ellos y ellas requieren Adaptaciones Curriculares Individuales, y otros tipos de apoyo educativo). Asimismo, hay algunos niños y niñas aparentemente con sintomatología (tics nerviosos, excesiva movilidad

⁵ Necesidades específicas de apoyo específico.

motriz, inhibición intelectual y corporal, etc.) que carecen de diagnóstico y por ello no reciben apoyo educativo especial.

2.2.3.2. Profesionales participantes en el estudio.

Se ha trabajado con un total de 30 profesionales de los 3 centros escolares seleccionados. 20 de esas personas son parte del profesorado de los centros escolares participantes. Estos profesionales han sido el director/a, profesor/a tutor/a, profesor/a especialista, profesora de Pedagogía Terapéutica (PT), consultor/a, jefe/a de estudios y las personas especialistas de apoyo educativo. Las otras 10 personas restantes son parte del personal del comedor (coordinadora de comedor y educador/a de comedor) y del profesorado de prácticas, con quien se coincidió únicamente en las primeras semanas en las que se realizó el trabajo de campo. Estas 10 personas únicamente participaron en algunas de las sesiones de observación realizadas.

Algunas de estas personas participantes forman parte del equipo directivo del centro (director/a, jefe/a de estudios y consultor/a) y el resto del profesorado (profesorado tutor, profesorado específico y personal especialista de apoyo educativo). A continuación, en la Tabla 23, se recogen el perfil profesional del profesorado participantes:

Tabla 23

Informantes participantes en la investigación

CENTROS ESCOLARES	INFORMANTES PARTICIPANTES	DESCRIPCIÓN	NUMERO
A	Equipo directivo	Directora, jefe/a de estudios	2
B			2
C			1
A	Profesorado tutor y	Tutoras/es y profesorado en prácticas	4
B	profesorado en prácticas		3
C			3
A	Personal especialista de	Profesorado de pedagogía	1
B	apoyo	terapéutica, consultor/a, especialista	1
C		de apoyo	2
A	Profesorado específico	Profesora de inglés, profesor de	1
B		educación física, profesora de Lengua	3
C		castellana, profesor de música	1
A	Personal del comedor	Coordinadora de comedor, educador/a	2
B		de comedor	2
C			2

Fuente: Elaboración propia.

Estas personas son las que están conectadas diariamente con las situaciones que se han recogido mediante la observación. En todo el proceso ha sido sustancial, contrastar la opinión de estas personas, no sólo una vez finalizada la recogida la información mediante la observación y las entrevistas, sino durante todo el proceso de recogida.

Así, una vez obtenida la información a través de la observación, se volvió a contrastar con la opinión de las personas participantes. En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas de manera individual en las que las personas participantes pudieron completar detenidamente sus opiniones. En segundo lugar, a través del grupo de discusión realizado en cada centro se les devolvieron las principales conclusiones e impresiones y finalmente, tras la realización de la herramienta de detección temprana se volvió a los centros escolares para recoger su opinión sobre la idoneidad del instrumento.

2.2.3.3. La persona investigadora

Un científico busca modificar su saber, si es posible mejorándolo en cuanto a su capacidad para dar cuenta de los fenómenos; un científico no busca conformarse con lo que ya (cree que) sabe (Díaz de Rada, 2011, pp. 19-20).

Esta investigación centra su atención en el desarrollo y bienestar socioemocional de un colectivo de niños y niñas de 3º y 4º de primaria en el contexto educativo. Como investigadora y como formadora deseaba comprender qué era lo que sucedía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo sucedía y en su caso por qué sucedía. De esta manera me convertí en participante de lo observado, “ya que la observación supone un posicionamiento y una construcción de la mirada, siendo una mirada que construye y produce la realidad observada. Cuando observamos interrogamos, indagamos, cuestionamos lo observado” (Fernández, 2009, p. 50).

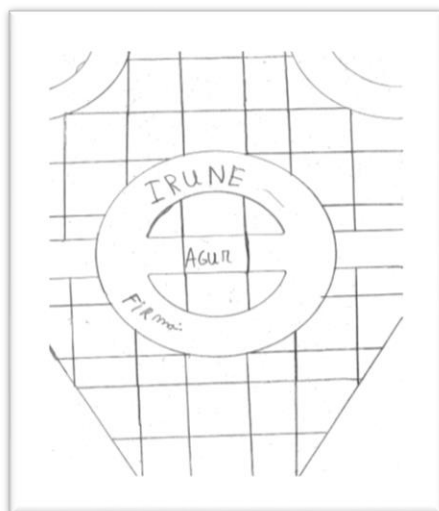
Mi propia implicación como investigadora en el trabajo conllevó la involucración y el establecimiento de relaciones sociales con las personas participantes. Por lo tanto, hay que considerar los múltiples papeles que tuve que desempeñar. En ocasiones distante casi llegando a confundirme en el escenario, otras veces cómplice del juego de los niños y de las niñas, otras veces confidente de las preocupaciones del profesorado. Así, mi presencia como investigadora no pasaba desapercibida para las personas participantes. El dibujo de la Figura 38 es una

CAPÍTULO II. MÉTODO

muestra de ello. El último día de la observación participante uno de los niños, casualmente uno de los niños que por su inquietud con frecuencia perturbaba el curso de la clase, me entregó un dibujo que había realizado voluntariamente a modo de despedida.

Figura 38

Dibujo de despedida de un alumno para la investigadora.



Fuente: Elaboración propia.

Siempre en constante dinamismo, como investigadora me movía constantemente de la empatía al extrañamiento respecto a las diferentes culturas. Se entiende el extrañamiento, de manera positiva como una capacidad, *“una forma de curiosidad que se despierta cuando uno descubre que las vidas de las gentes, sus formas, de entender la realidad y de ponerla en práctica, son diversas”* (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 95).

A pesar de que como científicas buscamos la comprensión de la realidad, consideramos que el discurso científico no es una suma de verdades incuestionables, sino un conjunto de interpretaciones teóricas siempre discutibles, ya que no existe ninguna verdad absoluta e incuestionable (Díaz de Rada, 2011). Así, la función de una investigadora es sostener unos argumentos, siempre en dinamismo, para que otras personas nos los desmientan.

Además, resulta imprescindible la neutralización del etnocentrismo, principalmente el de la persona investigadora para poder mantener el interés sobre el etnocentrismo de los demás. Así, desde un principio, he estado en constante comunicación con las directoras de la investigación y manteniendo una actitud receptiva y abierta ante cualquier intento de comunicación por parte de las personas participantes, concretamente de las personas

profesionales (equipos directivos y equipos docentes) participantes en el estudio. Velasco y Díaz de Rada (1997) sostienen que es imposible investigar obviando que toda persona está provista de categorías previas. Por ello, ha sido imprescindible el cuidado del proceso de comunicación, a través del cual, se ha procurado hallar significados comunes con las otras investigadoras, las directoras de la investigación.

2.2.4. El trabajo de campo: instrumentos de recogida de información

El proceso de cualquier investigación se inicia con las primeras formulaciones del problema, continúa con la elaboración de una guía de campo inicial que recoja las unidades de observación, de nuestro interés, hasta finalizar con la transformación de esa guía de campo en un escrito sobre el que se construye el texto etnográfico como producto de la investigación (Díaz de Rada, 2011).

Cuando en ciencias sociales se habla de trabajo de campo se hace referencia a investigaciones que implican en su desarrollo la comprensión de los fenómenos sociales en sus escenarios naturales, mediante la combinación de diversas fuentes de información, tales como la observación y la entrevista (Di Virgilio et al., 2007; Piza et al., 2019). Así, una característica propia de la investigación etnográfica es la naturalidad y flexibilidad del proceso de investigación, a través del cual se seleccionan y construyen las técnicas de recogida de datos (Goetz y Lecompte, 1988; Mendizábal, 2006). Desde esa flexibilidad, en el presente estudio optamos por recoger la información mediante la observación participante (Denzin y Lincoln, 2017; Goetz y Lecompte, 1988; Pedrosa et al., 2013), la entrevista (Flick, 2011; Ruiz, 2012) y los grupos de discusión (Barbour, 2013; Flick, 2014).

En la Tabla 24 se recogen las herramientas utilizadas, los contextos analizados y el perfil de las personas participantes en la recogida de la información, que se analizan en los siguientes apartados.

Tabla 24

Instrumentos de recogida de información

INSTRUMENTO	CONTEXTO	PARTICIPANTES
Guía de campo	Aula	Alumnado
Notas de campo	Patio	Profesorado
Diario de campo	Comedor	Equipo directivo
Observación participante		
Entrevista	Despachos de dirección	Equipo educativo
Grupos de discusión	Salas del profesorado	

Fuente: Elaboración propia.

2.2.4.1. Guía de campo

Cualquier forma de investigación empírica conlleva esta aparente paradoja: sólo siendo consciente de que, al observar, convierto un fenómeno del mundo en objeto, al contemplarlo desde mis propias categorías de percepción e interpretación, puedo tener acceso a nuevas propiedades de ese fenómeno que no estaban incluidas en mis propias categorías de percepción e interpretación. Pero si confundo de entrada mis categorías con las propiedades del fenómeno, entonces no tengo ya posibilidad de escapar a lo que me dictan esas categorías, porque no tengo posibilidad de entender que el fenómeno es una cosa independiente de mis propias categorías (Díaz de Rada, 2011, 19).

Al investigar, es imprescindible comprender que desde el inicio de la misma está presente el análisis de la información, es decir, desde el inicio de la investigación comenzamos a interpretar lo que observamos (Cabrera y Gil, 2016). De igual modo, es importante considerar que no siempre toda información recogida es provechosa para la investigación y que también puede ocasionar dispersión, por lo que la construcción de una guía de observación que de manera más o menos sistemática facilite el registro de datos es uno de los pasos más importantes del método etnográfico (Bárcenas y Preza, 2019). Por este motivo, para evitar cualquier malinterpretación, antes de ir al campo, elaboramos una guía de campo, esto es, una planificación previa donde se recogían las pautas a seguir en la observación, el conjunto de unidades de observación y un desglose de las dimensiones del problema que deseábamos investigar. Esta guía fue la que orientó el trabajo de campo, los ámbitos a observar, los momentos y los tiempos de observación.

CAPÍTULO II. MÉTODO

Así, el proceso previo de reflexión sobre los ámbitos de observación constituyó el eje principal de la investigación, al poner en relación el material empírico con las ideas teóricas, momento en el que las piezas clave que componen esos argumentos teóricos son las categorías analíticas (Díaz de Rada, 2011). Sin embargo, la relación entre esas categorías analíticas (columna vertebral de la investigación etnográfica) y el material empírico es compleja.

En esa elección preliminar de categorías, pudimos apreciar los comportamientos que sucedían en un determinado escenario: la escuela pública caracterizada por la segregación escolar. En este punto recordamos que desde la perspectiva etnográfica se comprende el comportamiento como una manera de proceder, como la acción social de un agente social.

Cabe recordar que por mucho que algunos creen que la etnógrafa habla y escribe sobre lo que ya se sabe, esto no deja de ser una ilusión engañosa puesto que nadie, ni la etnógrafa, puede aprehender todo lo que acontece en una interacción social (Wolcott, 1985). Al respecto, algunos autores, como Jackson (1992), distinguen entre aspectos advertidos e inadvertidos, considerando que éstos últimos, los inadvertidos, aunque sólo sea por el desprecio que padecen, parecen merecer más atención que la obtenida hasta hoy por parte de las personas interesadas en temas concernientes a la educación. Para prestar atención a esos aspectos inadvertidos (comunicación no verbal, interacciones entre iguales en momentos considerados inapropiados, etc.) optamos por llevar a cabo una observación que se realizó a lo largo de 3 meses.

Según Torres (1986), comprender cómo el profesorado interpreta, realiza y evalúa la vida del aula es fundamental, principalmente para dicho colectivo, pero también para cualquier otra persona profesional interesada en el ámbito educativo. Asimismo, es necesario apreciar el significado y reflexionar sobre ciertos hechos triviales del aula porque su comprensión contribuye a que entendamos la manera en que el alumnado siente su experiencia escolar (Jackson, 1992): tener en cuenta la frecuencia de su aparición; la homogeneidad del contexto escolar (p.ej., la adjudicación de los sitios; el establecimiento de un horario; el carácter ritualista de las actividades diarias...); y la asistencia diaria obligatoria.

Por lo tanto, en esta investigación en la guía de campo previamente elaborada se definieron las unidades de observación y las dimensiones del problema objeto de estudio y se planificó cómo recoger dicha información mediante la observación especificando el día, la hora, la asignatura, el profesor/a, etc., para orientar el trabajo de campo. Para recoger esa información fue indispensable la utilización de las notas de campo, que se exponen en el apartado continuo.

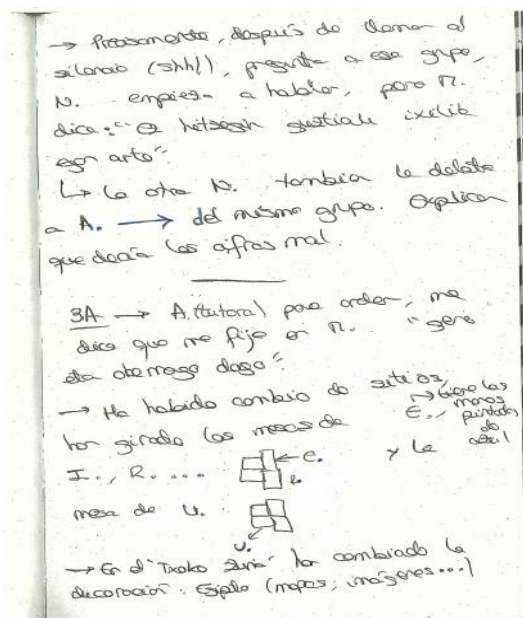
2.2.4.2. Notas de campo.

Para facilitar la recogida de datos, debemos intentar recabar la nueva información lo antes posible, en el momento preciso en que ocurren los acontecimientos, para evitar distorsiones y olvidos significativos (Gibbs, 2012). En nuestro caso esta labor se realizó mediante las notas de campo, renunciando a anotar todo, ya que las dinámicas interaccionales son tan numerosas que la aprehensión completa de esa realidad no está al alcance de ninguna persona observadora, ni siquiera para un equipo de personas observadoras (Goetz y Lecompte, 1988). Por ello, la mayoría de las personas investigadoras se limita al registro de los fenómenos más relevantes para su tema de estudio.

Además, autores como Woods (1987) desaconsejan el uso constante de las notas de campo por el efecto, a veces de desconfianza, que puede generar en las personas participantes. Así, no siempre fue posible anotar de forma fiel lo que estaba ocurriendo, por lo que en alguna ocasión se empleó la estrategia de anotar alguna palabra, impresión o sentimiento (Kawulich, 2006) que posteriormente facilitase el recuerdo de lo sucedido para recogerlo acto seguido a la observación.

Figura 39

Notas de campo



Fuente: Elaboración propia.

En las notas de campo, la persona investigadora incluye interpretaciones basadas en sus percepciones, las cuales están influidas por el rol social que desempeña en su grupo y por las

reacciones derivadas en el resto de las personas del grupo (Flick, 2015; Goetz y Lecompte, 1988). Partiendo siempre de la empatía, resulta imprescindible, que la investigadora comprenda el lenguaje y se familiarice con las jergas lingüísticas tanto del profesorado como del alumnado. De esta manera, en los casos puntuales en los que se desconocía el significado de alguna palabra en un momento considerado oportuno, lo más inmediato posible, se preguntó sobre el significado de dichas palabras al alumnado y principalmente al profesorado.

Siguiendo las recomendaciones de Torres (1986), procuramos que las descripciones fuesen lo más fidedignas y ajustadas a la realidad. Para ello, siguiendo las recomendaciones de este autor se incluyeron citas textuales y describieron las acciones e interacciones de las personas de interés. Todo ello con el máximo detalle posible, especificando el día, la hora, el contexto dónde tuvieron lugar, y, los antecedentes y las condiciones de esa escena, las personas involucradas, etc. En resumen, se intentó recoger toda la información descriptiva que facilitase comprender ese suceso en un momento posterior.

2.2.4.3. *Diario de campo.*

El diario de campo, otra de las técnicas habituales para el registro de información desde la perspectiva cualitativa, es otro de los instrumentos que hemos empleado para recopilar la información relacionada con la investigación. En él se recogieron actividades como la formulación de nuevos proyectos, comentarios sobre el curso de la investigación, registro de observaciones de acontecimientos, registro de conversaciones casuales, registro de entrevistas, dibujos, comentarios a lecturas, reflexiones e interpretaciones generadas durante la investigación (Bárceñas y Preza, 2019; Emerson et al., 2011; Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Según Torres (1986) el diario de campo es un recurso necesario para analizar la influencia de los posibles estímulos o exigencias externas provenientes de la administración, de las familias, etc. en el desarrollo del trabajo escolar tanto del alumnado como del propio profesorado. Así, a través del diario se pretende adquirir una mayor comprensión de la vida en esa comunidad que es el aula, para entender mejor la forma de pensar y actuar del personal docente, e interpretar lo que sucede en el aula.

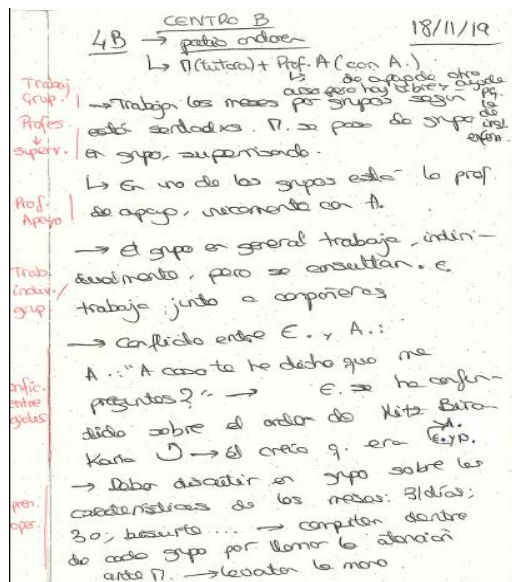
La premisa fundamental reside en considerar el diario como un espacio de confluencia entre la objetividad y la subjetividad, entre el pensamiento y la acción (Zabalza, 1986). En este punto, hemos prestado una especial atención a no confundir la descripción de los hechos con su

CAPÍTULO II. MÉTODO

interpretación. En cualquier caso, cada comentario en el diario representa un acto comunicacional que forma parte de un discurso y es únicamente en ese discurso donde tiene sentido en su totalidad.

Figura 40

Diario de campo y categorías emergentes.



Fuente: Elaboración propia.

2.2.4.4. Observación participante.

Otra técnica utilizada para la recogida de información ha sido la observación participante. La observación es el proceso de contemplación ordenada y detallada a través del cual la persona investigadora se apropia de los datos, tal cual sobrevienen los acontecimientos sociales por sí mismos, incorporándolos a su tarea investigadora sin manipularlos ni alterarlos (Castro et al., 2016; Ruiz, 2012).

La observación participante es la principal, y más antigua, técnica etnográfica de recogida de datos debido a que posibilita el análisis del conjunto de interacciones y conductas, en este caso tanto del alumnado como del profesorado, tanto dentro del aula como en cualquier contexto de enseñanza (Goetz y Lecompte, 1988; Pedrosa et al., 2013; Ruiz, 2012).

Para poder observar y recabar información relevante suficiente para el estudio, necesitamos pasar largos periodos en el campo, hasta adquirir una conciencia suficiente. Al contemplar la cultura desde el punto de vista de las personas participantes, como investigadoras nos impregnamos de los discursos, de la comunicación no verbal, de las reglas de acción social, del funcionamiento de los sistemas de conducta de una cultura, de los significados, etc. Esto

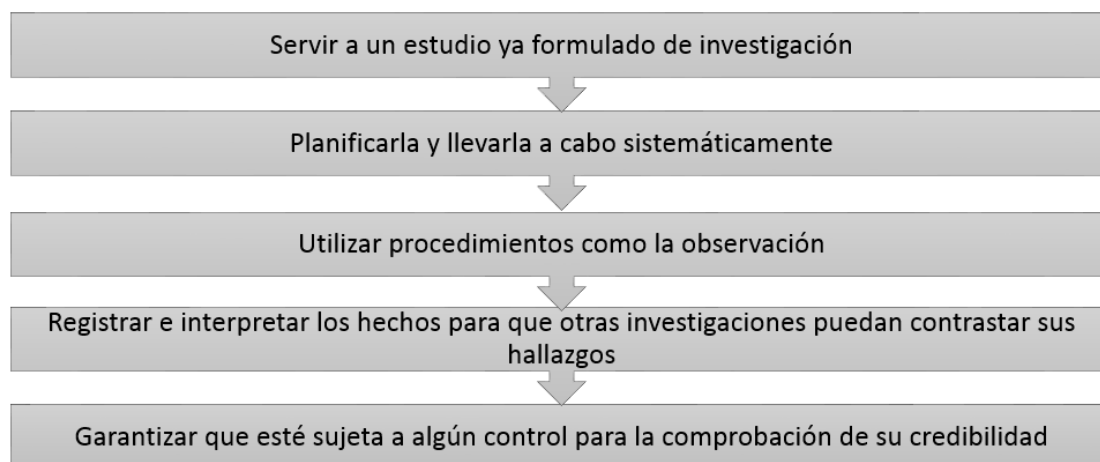
CAPÍTULO II. MÉTODO

implicó que la naturaleza del compromiso de la investigadora fuera doble: al margen de registrar lo que veía, posteriormente debió interpretarlo en base a su conjunto de ideas teóricas (Díaz de Rada, 2011). Para autores como Woods (1987) la observación participante, en la práctica realmente tiende a ser una mezcla de métodos.

La observación participante se realiza mediante una persona investigadora que sirve como medio para la recolección de datos, en este caso la propia autora de este trabajo. Para llevar a cabo la observación la investigadora me involucré en las prácticas cotidianas de las otras personas, miembros de un grupo o institución. Pero desde un inicio tuve conocimiento sobre su condición, es decir, que también está sesgada por la cultura, es subjetiva, por lo que se debió comprender que, estando atravesada por diferentes identidades e identificaciones de género, sexo, etnia, clase social, aproximación teórica, etc. estas podían afectar a la observación y al análisis e interpretación posteriores (Kawulich, 2006). Para garantizar que la observación realizada pueda considerarse científica se cumplieron las condiciones señaladas por Gómez (2011):

Figura 41

Condiciones para garantizar que la observación sea científica.



Fuente: Elaborado a partir de Gómez (2011).

Observar desde la menor distancia posible tiene sus ventajas y sus desventajas. Al estar implicada en la misma escena se pudo tener acceso a todo lo que ocurre. Pero, las ventajas que implica que la persona investigadora se encuentre implicada en la propia escena que observa también conlleva ciertos riesgos. Por ello la optamos por combinar una real implicación personal

CAPÍTULO II. MÉTODO

en el contexto con un mínimo distanciamiento para procurar ser consciente de la globalidad de la escena.

Otra dificultad frecuente radica en discriminar la relevancia de los datos a la hora de decidir incluirlos o no, dependiendo de distintos factores como son: el tema central de la investigación, el marco teórico que lo sostiene, la información que se empieza a recoger a medida que se va interactuando, etc. Para facilitar esa labor, Goetz y Lecompte (1988) recogen algunas categorías que se suelen utilizar con frecuencia en las investigaciones etnográficas (Tabla 25). Por este último motivo, en esta investigación, en un inicio partimos de estas mismas categorías, las cuales fueron modificándose a lo largo del curso del trabajo de campo y de la fase de análisis de los datos dando como resultado el sistema categorial final que se presenta más adelante (Tabla 29, apartado dedicado al sistema categorial 2.2.5.1.).

Tabla 25

Categorías frecuentes en las investigaciones etnográficas

CATEGORÍAS	ACLARACIÓN
Quienes	¿Quiénes están en la escena? ¿Cuántas personas participan, y cuáles son sus características e identidades principales?
Qué	¿Qué está sucediendo? ¿Qué hacen los y las participantes? ¿Qué comportamientos son repetitivos, y cuáles son extraños? ¿Cómo se relacionan y vinculan las personas participantes entre sí? ¿Qué estatus y roles aparecen en su interacción? ¿Cuál es el contenido de sus conversaciones? ¿Qué comunicación verbal y no verbal utilizan para comunicarse?
Dónde	¿Dónde está situada la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos integran el contexto? ¿Cómo usan el espacio y los objetos físicos? ¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos se detectan en los contextos del grupo?
Cuándo	¿Cuándo interactúa el grupo? ¿Con qué frecuencia se producen las reuniones y cuánto se prolongan?
Cómo	¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social? ¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?
Por qué	¿Por qué funciona el grupo como lo hace? ¿Qué significados atribuyen las personas participantes a su conducta? ¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?

Fuente: Adaptado de Goetz y Lecompte, 1988.

La observación se realizó en contextos escolares caracterizados por atender a alumnado de procedencias étnicas diversas en situación vulnerable, durante 3 meses de manera simultánea en los 3 centros escolares, dedicando uno o dos días determinados a la semana a cada escuela. Así, se realizaron un total de 90 sesiones de trabajo de observación, 30 sesiones en cada centro escolar. Las visitas se acordaron previamente al inicio del trabajo de campo con la dirección y el

CAPÍTULO II. MÉTODO

equipo docente de cada uno de los centros educativos. Esta fase de contacto se inició a finales del 2018. La observación se realizó en 3 espacios diferentes (en el aula, el patio y el comedor).

Para las sesiones a observar se escogieron diferentes situaciones desarrolladas en diferentes contextos. Por un lado, realizamos la observación en contextos considerados más estructurados como pueden ser las aulas (Gil-Jaurena, 2012). En las aulas se observaron las situaciones desarrolladas en diferentes asignaturas: en las impartidas por el profesorado tutor o tutora, las impartidas por el profesorado específico (p. ej. inglés, Educación Física o Lengua castellana), las dirigidas por otro profesorado (profesorado en prácticas) o por el personal especialista de apoyo educativo, etc. Por otro lado, se realizó la observación en el espacio interno del comedor y otros aparentemente menos estructurados como son el espacio del patio que se comparte con el contexto externo del comedor. El espacio del recreo también se encuentra inmerso en el contexto institucional educativo, por lo que algunas cuestiones relacionadas con su forma y su utilización vienen previamente reguladas mediante las políticas educativas. Por lo tanto, a la hora de llevar a cabo la observación participante, se ha considerado en todo momento que el marco institucional es transversal a cualquier actividad e interacción que acontezca en la escuela.

A continuación, mediante la tabla 26, se muestran las categorías utilizadas para realizar la observación (información más detallada en el ANEXO 1).

CAPÍTULO II. MÉTODO

Tabla 26

Categorías de observación utilizadas para la observación

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	
Quienes están en el grupo o en la escena	Profesorado	Enseñanza: formas de actividad	
		Autoridad/ Disciplina	
		Rol del adulto	
	Alumnado	Tipos de grupo	
		Comportamiento/ Conducta	
		Participación	
		Tiempos de espera	
		Interacciones: respuestas de los participantes	
	Qué está sucediendo	Actividad	Tipo de actividades
			Dirección de la actividad
Secuencia/ Rutina de la actividad			
Interrelaciones		Vinculación	
		Conflicto	
		Comunicación	
Dónde está situado el grupo o la escena	Patio	Organización de la institución	
		Utilización del alumnado	
	No- lugares	Utilización alumnado	
		Utilización del profesorado	
	Aula	Organización y utilización del aula	
		Pautas/patrones idiosincráticos	
Cuando se reúne el grupo	Tiempo	Distribución institucional	
		Distribución del profesorado	
		Distribución del grupo	
		Interrupciones	

Fuente. Elaboración propia.

2.2.4.5. Entrevista.

El trabajo de campo se entiende como una interacción social, por lo que además de la observación la entrevista también se suele utilizar como herramienta para recabar información (Folgueiras, 2016). En consecuencia, la segunda técnica de investigación cualitativa por excelencia para recopilar gran cantidad de información sobre el comportamiento, pensamiento, actitud y la percepción de las personas entrevistadas es la llamada entrevista en profundidad. En nuestro caso la entrevista ha sido utilizada para obtener información relacionada con la investigación mediante la conversación con profesionales participantes en el estudio (Ruiz, 2012).

Estas dos técnicas básicas, la observación y la entrevista, corresponden, respectivamente a lo que aluden las categorías *etic*, “discurso que basa su racionalidad fuera de un sistema (en un sistema de aplicación universal, por ejemplo), y *emic*, discurso que basa su racionalidad dentro de un sistema particular” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 35). En todo caso,

CAPÍTULO II. MÉTODO

la información producida es el resultado de una interacción entre ambos tipos de discurso, el discurso orientado desde el exterior, *etic*, y el discurso dentro de una misma cultura, *emic* (Murillo y Martínez, 2010). Así, la información recopilada mediante este estudio es el resultado de la interacción del discurso teórico construido por la autora de este trabajo (*etic*) en torno a la afectación de la segregación social y escolar en el desarrollo socioafectivo del alumnado y del discurso de las personas participantes, profesorado y alumnado, en torno a esos fenómenos sociales (*emic*). De esta manera, esa información obtenida ha cumplido el doble objetivo de comprensión, a veces difícil de alcanzar: por parte de la comunidad científica en general y por parte de la población participante.

La técnica de la entrevista engloba una variedad de múltiples tipos de entrevistas. La entrevista puede adoptar diversas formas, desde la entrevista individual hablada, la más común, hasta la entrevista de grupo, o las desarrolladas por correo electrónico o teléfono, de forma estructurada y controlada o la entrevista no estructurada y libre (Ruiz, 2012). Según este mismo autor la entrevista no estructurada suele oponerse a la entrevista estructurada, por lo que en la Tabla 27 se recogen las principales diferencias entre la entrevista no estructurada y la estructurada:

CAPÍTULO II. MÉTODO

Tabla 27

Diferencias entre la entrevista estructurada y no estructurada

LA ENTREVISTA ESTRUCTURADA	LA ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA
<p>La entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pretende explicar más que comprender -Busca minimizar los errores -Adopta el formato estímulo/respuesta, suponiendo que la persona entrevistada contesta con la verdad. -Obtiene con frecuencia respuestas racionales, pero pasa por alto la dimensión emocional. 	<p>La entrevista</p> <ul style="list-style-type: none"> -Pretende comprender más que explicar. -Busca maximizar el significado. -Adopta el formato de estímulo/respuesta sin esperar la respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera. -Obtiene con frecuencia respuestas emocionales, pasando por alto la racionalidad.
<p>La persona entrevistadora</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formula una serie de preguntas con una serie de respuestas prefijadas entre las que elegir. -Controla el ritmo de la entrevista siguiendo un patrón estandarizado y directo. -No altera el orden ni la formulación de las preguntas. -No permite interrupciones ni intervención de otras personas en las respuestas. -No expresa su opinión personal a favor o en contra. Su papel es el de un rol neutral. -No interpreta el sentido de las preguntas, sólo da las explicaciones previstas. -Nunca improvisa el contenido o forma de las preguntas. -Establece una “relación equilibrada” que implica familiaridad al mismo tiempo que impersonalidad. -Adopta el estilo de “oyente interesado” pero no evalúa las respuestas oídas. 	<p>La persona entrevistadora</p> <ul style="list-style-type: none"> -Formula preguntas sin esquema fijo de categorías de respuestas. -Controla el ritmo de la entrevista en función de las respuestas de la persona entrevistada. -Altera con frecuencia el orden y forma de preguntas, añadiendo nueva si es preciso. -Permite interrupciones e intervención de terceros si es conveniente. -Si es requerido no oculta sus sentimientos ni juicios de valor. -Explica cuanto es necesario el sentido de las preguntas. -Con frecuencia improvisa el contenido y la forma de las preguntas. -Establece una “relación equilibrada” entre familiaridad y profesionalidad. -Adopta el estilo del “oyente interesado” pero no evalúa las respuestas.
<p>La persona entrevistada</p> <ul style="list-style-type: none"> -Todas las personas entrevistadas reciben el mismo paquete de preguntas. -Escucha las preguntas en el mismo orden y formato. 	<p>La persona entrevistada</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cada persona entrevistada recibe su propio conjunto de preguntas. -El orden y formato de las preguntas puede diferir de uno a otro.
<p>Las respuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Son cerradas al cuadro de categorías preestablecido -Son grabadas conforme al sistema de codificación previamente establecido. 	<p>Las respuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> -Son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas. -Son grabadas conforme a un sistema de codificación flexible y abierto a cambios en todo momento.

Fuente: Adaptado de Ruiz, 2012.

En la entrevista estructurada se decide previamente qué información se desea obtener, se establece un guion de entrevista en base a ello y se controla el ritmo de la entrevista siguiendo un patrón estandarizado (Folgueriras, 2016). En este tipo de entrevista, se pretende explicar más que comprender, la persona investigadora no altera el orden ni la formulación de las preguntas,

CAPÍTULO II. MÉTODO

no expresa su opinión personal en favor o en contra, esto es, su papel pretende ser neutral, no interpreta el sentido de las preguntas, sólo da las explicaciones previstas y nunca improvisa el contenido o forma de las preguntas (Ruiz, 2012).

La entrevista no estructurada por su parte permite aproximarse de forma más natural y abierta a las personas participantes sin que se sientan violentadas ni examinadas, ya que pretende comprender más que explicar y busca capturar discursos particulares que remiten a otros significados sociales y generales, conectando prácticas y significados (Merlinsky, 2006; Trindade, 2017).

Considerando la diversidad de los perfiles profesionales y personales de las personas participantes y las diferentes condiciones laborales en las que se encontraban dichas personas, en esta investigación el tipo de entrevista utilizado ha sido la entrevista no estructurada o, mejor dicho, semi-estructurada. Siguiendo las indicaciones de Flick (2007), se elaboró un diseño flexible, formulando las preguntas y controlando el ritmo de la entrevista en función de las respuestas de la persona entrevistada, alterando con frecuencia el orden y la forma de las preguntas y añadiendo nuevas preguntas si era preciso. Asimismo, también se permitieron interrupciones e intervención de terceros si se consideró pertinente.

Los temas principales abordados en la entrevista no estructurada han sido sobre la diversidad cultural, las NEAE, la información sobre necesidades básicas e información sobre cuidados, el estado del profesorado, las relaciones de la escuela con la administración, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la convivencia, los tipos de comunicación, el rendimiento académico y evaluación, y el uso y gestión del tiempo y del espacio.

En las entrevistas no estructuradas, las respuestas son abiertas por definición, sin categorías de respuestas preestablecidas, por lo que el empleo de este tipo de entrevista ha permitido incluir una gran flexibilidad para manejar el orden de los temas y de las preguntas acomodándolas al discurso que las personas entrevistadas iban construyendo (León y Montero, 2015; Merlinsky, 2006).

Como bien indica Ruiz (2012), al realizar las entrevistas la investigadora no ha ocultado sus sentimientos ni juicios de valor si la situación así lo ha requerido, explicando cuando ha hecho falta, el sentido de las preguntas y con frecuencia adaptando el contenido y la forma de las preguntas; todo ello, siempre estableciendo una relación equilibrada basada en el respeto con las personas entrevistadas y posicionándose entre la familiaridad y la profesionalidad, y nunca

evaluando sus respuestas.

Resumidamente, este estudio se ha decantado por el uso de la entrevista semi-estructurada. Se entrevistó a los diferentes agentes sociales implicados en los contextos escolares seleccionados, esto es, se entrevistó a parte del personal educativo mediante la entrevista en profundidad semiestructurada (17 entrevistas a profesionales de las comunidades educativas seleccionadas) que a su vez fueron participantes de la fase de observación, con el objetivo de recibir información sobre sus preocupaciones, inquietudes u opiniones sobre el objeto de estudio. Para ello, intentamos propiciar las condiciones necesarias para garantizar un buen ambiente en la entrevista y de esta manera, garantizar la tranquilidad de las personas entrevistadas.

2.2.4.6. Grupos de discusión.

Otra de las herramientas para la recogida de información utilizadas en el estudio ha sido el grupo focal. El grupo focal es un proceso dinámico en el que las personas participantes intercambian ideas, por lo que, mediante la discusión y el debate, sus opiniones pueden ser ratificadas o cuestionadas por el resto de participantes. En estas discusiones es habitual percibir negociaciones en torno a cuestiones construidas colectivamente, pero esta técnica no busca consensos, las personas participantes pueden mantener sus opiniones iniciales, modificarlas o adoptar nuevas ideas a partir de las reflexiones compartidas en el grupo de discusión (Da Silveira et al., 2015).

Barbour (2013) entiende que un debate de grupo puede denominarse grupo de discusión cuando es estimulado por la persona investigadora, en lugar de interactuar únicamente como investigador/a o moderador/a. El grupo de discusión parte de una serie de preguntas guía desarrolladas y sugeridas por el equipo investigador para que surja el debate, la discusión e ir generando el discurso (Castaño et al., 2017). Este listado de temas o preguntas abiertas no debe ser extenso para no limitar las posibilidades de interacción entre las personas participantes (Pérez-Sánchez y Víquez-Calderón, 2010).

Partiendo de la premisa de que la heterogeneidad y el respeto a la diversidad son características de cualquier grupo social, buscamos factores en común entre los miembros del grupo, que ya habían sido escogidos previamente, como, por ejemplo, su preocupación por la segregación escolar o por la falta de recursos (materiales y personales), etc. Para recoger las

voces tanto del profesorado como de los equipos de dirección que trabajan cotidianamente con personas menores que se encuentran en situaciones desfavorecidas, elaboramos un guion con las preguntas que orientarían los grupos de discusión (anexo 2). Las preguntas se dividen en 4 bloques: en el primer bloque se abordan cuestiones relacionadas con las manifestaciones emocionales y/o comportamentales del alumnado; en el segundo bloque se profundiza sobre la noción de autoridad y la gestión que hacen de dichas manifestaciones los profesionales de la educación en su actividad cotidiana; en el tercer bloque se les pregunta acerca de los recursos de apoyo educativo disponibles para hacer frente a la diversidad de necesidades existente en los centros escolares; y, por último, en el cuarto bloque, se pregunta sobre su opinión acerca de la idoneidad y conveniencia de una herramienta específica para la detección de las respuestas emocionales del alumnado de primaria, concretamente de 3º y 4º de primaria.

Se realizó un único grupo de discusión en cada centro escolar que accedió a participar (centros A y C). El tercer grupo de discusión no se pudo realizar debido a que el centro B decidió no participar. El equipo directivo del centro explicó tener poca disponibilidad debido a que a consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19 se habían incrementado las tareas a realizar; gran parte de las personas que habían participado en la observación ya no se encontraban trabajando en el centro escolar y, por último, también consideraban no disponer de nueva información que aportar. Así, en total realizamos 2 grupos de discusión. La duración de cada uno de estos grupos fue aproximadamente de 1 hora y media.

Se comenzó dando la bienvenida a las personas participantes y agradeciendo su participación. A continuación, se informó a las personas participantes de que el debate se facilitaría mediante preguntas guías, que consistían en un resumen de temas a ser tratados. Seguidamente fueron recordados y aclarados los aspectos éticos como la confidencialidad de los datos, preservación del anonimato de las personas participantes, etc. y se solicitó su consentimiento para la grabación del audio de la sesión. Tras aclarar las consignas y confirmar que no había ningún aspecto confuso u objeción por parte de las personas participantes, se procedió con los grupos de discusión, siempre con flexibilidad y respetando sus ritmos.

2.2.5. Análisis de la información

Posterior a la recogida de datos se realizó su análisis (4ª fase de la investigación). A través de este estudio pretendíamos conocer y comprender las dificultades que manifiestan las personas

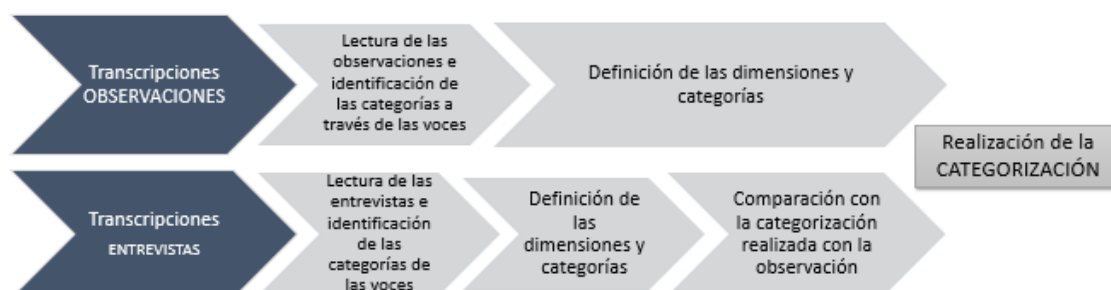
CAPÍTULO II. MÉTODO

en el contexto educativo para poder diseñar propuestas de mejora. En consecuencia, en esta fase de análisis anhelábamos que los datos obtenidos satisficieran la apremiante necesidad de generar conciencia sobre las situaciones que se viven y experimentan día a día en el contexto educativo, en aras de dar respuesta de manera adecuada a las necesidades que cotidianamente tanto el alumnado como el profesorado de primaria manifiesta en la escuela pública atravesada por la segregación social.

A la hora de analizar la información, la mayor dificultad reside en discriminar los datos relevantes y definir las estrategias para obtenerlos (Goetz y Lecompte, 1988). Al realizar el análisis se ha puesto el foco en las situaciones de especial vulnerabilidad detectadas en los centros escolares. Para facilitar la tarea de categorización de la información obtenida, siempre desde un enfoque intercultural (Gil-Jaurena, 2008), por un lado, mediante el diario de campo se registraron todos los datos recabados en la observación minuciosamente y después se transcribieron fielmente. Por otro lado, respecto a las entrevistas y los grupos de discusión, éstos fueron grabados, siempre con el consentimiento previo de las personas participantes (Anexo 4), y después se transcribieron igual de meticulosamente que las observaciones (ver Figura 42).

Figura 42

Transcripción de observaciones y entrevistas



Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado anteriormente, mientras se realizaban las observaciones y las entrevistas, revisamos y redefinimos constantemente las categorías de análisis, dando lugar a la aparición de nuevas categorías de análisis, denominadas categorías emergentes, categorías que surgen a partir de la misma indagación y normalmente modifican o amplían lo planteado en un inicio (Cisterna, 2005; Rico et al., 2002).

Dado el gran volumen de información generado en las observaciones, las entrevistas y los grupos focales, no resultó sencillo abordar esta tarea. Esta dificultad del trabajo a desempeñar

a lo largo de esta fase nos ha requerido muchas horas de trabajo y dedicación que se ha extendido en el tiempo en más de 2 años. Para facilitar el proceso de codificación y categorización de la información utilizamos el software NVIVO 12, el cual facilita el establecimiento de relaciones jerárquicas entre las diferentes categorías y la posterior interpretación de la información clasificada.

En resumen, se puede concluir que, para realizar la construcción del sistema categorial, hemos seguido un proceso analítico inductivo-deductivo de categorización (Miles et al., 2014). Esta manera de proceder, esto es, el uso de estrategias analíticas inductivas de categorización, facilita la integración de nuevas informaciones y/o nuevos datos obtenidos en el transcurso de la investigación, dotándole de una flexibilidad que le permitirá su modificación en caso de que se requiera. Según Cisterna (2005), estas categorías pueden ser construidas antes del proceso de recogida de datos (categorías apriorísticas) o pueden ser emergentes, a partir de la propia indagación. Partiendo de la premisa de Taylor y Bogdan (1987) de que la investigación cualitativa es inductiva, el diseño de esta investigación ha sido flexible, partiendo de interrogantes enunciados a priori y manteniendo una actitud de alerta desde la cual poder percibir la nueva información emergente. En el apartado a continuación se recoge el sistema categorial utilizado.

2.2.5.1. El sistema categorial.

Durante el trabajo de campo la principal función ha consistido en aportar un amplio conjunto de datos empíricos que las investigadoras (investigadora principal y autora de este trabajo y directoras de la investigación) han ido relacionando con sus categorías de análisis. Por tanto, para facilitar la aprehensión de la información requerida se ha utilizado un sistema categorial, una de las técnicas habituales de análisis de la información cualitativa (Abela, 2008).

El sistema categorial resulta útil por partida doble: por un lado, facilita el análisis de los textos seleccionados y, por otro lado, es útil para estructurar el discurso del apartado de resultados. Pero, como sugieren Rico et al. (2002), la existencia de una categoría de análisis previa no debe impedir la posibilidad de aparición de nuevas categorías en el proceso de recolección de la información. Así, siguiendo el modelo de desarrollo de categorías inductivas, hemos analizado el material continuamente hasta el final, extrayendo poco a poco las categorías y empleando una codificación descriptiva para identificar unidades de significado que

CAPÍTULO II. MÉTODO

posteriormente fueron utilizadas en la co-construcción del sistema categorial hasta obtener la categoría principal (Abela, 2008; González-Calvo et al., 2020).

Para ello, primeramente, fue necesario identificar las principales dimensiones emergentes en el estudio. La investigadora es quien otorga significado a los resultados de su investigación, por lo que uno de los elementos básicos que consideramos fue la elaboración y diferenciación de categorías, a partir de las que recogimos y organizamos la información, y las subcategorías, que definían los microaspectos. Así, llevamos a cabo el análisis por categorías y subcategorías (por ejemplo: la diferente tipología de actividades según la materia y la persona que la imparte; los momentos de inactividad; aspectos relacionados con la convivencia y con el rendimiento académico) de manera independiente en cada uno de los tres centros escolares y prestando atención a las categorías emergentes.

El proceso de categorización en buena parte es intuitivo. Mediante él se pretende una homogeneidad interna entre los diferentes aspectos clasificados en cada categoría y una homogeneidad externa entre las categorías, siempre respetando la condición de mutua exclusividad que implica la garantía de no solapamiento (Anguera, 1986). Siguiendo a Ruiz (2012) y cómo se recoge en la Tabla 28, para la elaboración del sistema categorial hemos seguido los siguientes criterios: cada una de las categorías ha sido construida de acuerdo a un criterio único (en nuestro caso el párrafo); cada una de las categorías es exhaustiva y a su vez, son mutuamente excluyentes; las categorías son significativas; se ha procurado que las categorías sean claras y no ambiguas y por último, las categorías se han diferenciado según el lenguaje utilizado para su construcción.

Tabla 28

Reglas de la categorización

-
- Cada serie de categorías ha de construirse de acuerdo con un criterio único. Así, si en un texto se reducen a categorías sus registros (por ejemplo, las palabras) según el criterio del tamaño tipográfico, éstos pueden dividirse en 3 categorías: palabras de tipo mayor de 1 cm., palabras mayores de 0,5 cms. Pero no superiores a 1 cm., palabras menores o iguales a 0,5 cms. Lo que no puede aceptarse es una categorización que use dos criterios mezclados: palabras redondas, palabras mayores de 1 cm., palabras en tipo cursivo, etc., ya que en este caso se mezclan varios criterios: la forma (redonda, cuadrada), el tamaño (centímetros), tipo (cursivo, llano).

 - Nada impide, sin embargo, la confección de categorías complejas a base de una combinación de criterios únicos. Así, puede construirse una categorización de los artículos de un periódico sobre la combinación de tamaño y estilo (Criterio del tamaño: página entera, media, menor de media. Criterio de estilo: opinión, reportaje. Lo que daría una categorización de seis categorías diferentes y exclusivas).

 - Cada serie de categorías ha de ser exhaustiva de forma que no quede ningún dato sin que pueda ser incluido en alguna de las categorías establecidas. Una categorización defectuosa será aquella que clasifica las palabras en a) mayores de 1 cm., y b) menores de 0,5 cm. ¿Dónde clasificaríamos las palabras de tamaño igual a 0,60 cms?

 - Las categorías de cada serie han de ser mutuamente excluyentes de forma que un dato no puede ser incluido en más de una categoría. Así, una categorización que clasificase las palabras en dos clases o categorías: a) palabras iguales o mayores a 1 cm., y b) palabras iguales o inferiores a 1 cm. sería defectuosa por cuanto que las palabras de 1 cm. exacto podrían ser clasificadas tanto como a) como b).

 - Las categorías tienen que ser significativas, esto es, que posean capacidad descriptiva y significativa suficiente. ¿Qué sentido tendría clasificar los artículos sobre la segregación en a) artículos con puntos y aparte b) artículos sin puntos y aparte? Absolutamente ninguno. Deben reflejar los objetivos de la investigación.

 - Las categorías tienen que ser claras, no ambiguas, y consistentes consigo mismas, de forma que la persona analista no dude en cuál de ellas debe ser incluido un dato determinado.

 - Por esto mismo deben de ser replicables, es decir, dos autores o autoras deben ser capaces de incluir los datos en las mismas y no en diferentes categorías, una vez conocido el criterio de clasificación.

 - Las categorías se diferencian según el lenguaje que se utilice para su construcción. Así a) pueden darse categorías nominales que clasifican los datos según posean o no determinadas características. Entre los datos clasificados existe una relación de equivalencia (sanitario, político, educativo); b) pueden darse categorías ordinales que clasifican los datos en base a un orden que existe entre ellas, de modo que se puede afirmar la condición mayor-igual-menor, o primero-segundo-tercero, respecto a cualquier dato; y c) pueden darse categorías de intervalo que clasifican los datos en función de la distancia, de modo que las relaciones numéricas entre ellas equivalgan a las distancias existentes entre ellos.
-

Fuente: Adaptado de Ruiz, 2012.

La información la analizamos organizando las observaciones, las entrevistas y los grupos focales mediante una codificación axial (Monge, 2015; Strauss y Corbin, 1994). Finalmente, la herramienta de análisis utilizada ha sido el sistema categorial recogido en la Tabla 29:

CAPÍTULO II. MÉTODO

Tabla 29

Sistema categorial

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS		
1. La escuela segregada. Características del profesorado y del alumnado en la nueva realidad escolar	1.1. Perfiles y roles desempeñados por el equipo profesional	1.1.1. Equipo directivo		
		1.1.2. Equipo de apoyo		
		1.1.3. Equipo docente		
		1.1.4. Rol del profesorado en la investigación	1.1.4.1. preocupación por el alumnado	
			1.1.4.2. Percepción del profesorado sobre la situación de segregación en los centros escolares	
	1.1.4.3. Compromiso y colaboración profesional			
	1.1.5. Personal del comedor			
	1.2. Características y necesidades del alumnado	1.2.1. Diversidad étnico- cultural		
		1.2.2. Necesidades básicas en el desarrollo infantil	1.2.2.1. Necesidades físico-biológicas	
			1.2.2.2. Necesidades emocionales y sociales	
			1.2.2.3. Necesidades relacionadas con el aprendizaje	
			1.2.2.4. Otras manifestaciones de malestar	
	1.2.3. Diferencias en función del género			
	2. Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje	2.1. Comunicación	2.1.1. Elementos comunicacionales	2.1.1.1. Tipos de comunicación
				2.1.1.2. Uso del euskera
2.1.1.3. Otros elementos comunicacionales: silencio y ruido				
2.1.2. Relaciones pedagógicas entre iguales y con el profesorado			2.1.2.1. Interacciones positivas	
			2.1.2.2. Interacciones negativas	
			2.1.2.3. Falta de interacción	
2.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje		2.2.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje	2.2.1.1. Explicaciones del profesorado	
			2.2.1.2. Actividades pedagógicas y participación	
			2.2.1.3. Juego	
		2.2.2. Agrupamientos y rutinas como estrategias organizativas	2.2.2.1. La formación de grupos	
			2.2.2.2. Rutinas	
2.2.3. Rendimiento académico		2.2.3.1. Cotidiano, diario		
		2.2.3.2. Evaluación final		
2.3. La convivencia		2.3.1. Valores	2.3.1.1. Valores positivos	
			2.3.1.2. Valores negativos	
	2.3.2. Conflicto, normas de convivencia y gestión del profesorado	2.3.2.1. Momentos más proclives para la aparición de conflictos		
		2.3.2.2. Establecimiento y recuerdo de las normas de convivencia		
		2.3.2.3. Establecimiento de límites. Refuerzo positivo, refuerzo negativo y castigo		
		2.3.2.4. Otras maneras de potenciar una convivencia armoniosa		

CAPÍTULO II. MÉTODO

3. Los aspectos organizativos espacio y tiempo y su influencia en el bienestar del alumnado	3.1. Espacio escolar	3.1.1. Centro escolar como institución	3.1.1.1. Edificios, instalaciones	
		3.1.2. Aula	3.1.2.1. Zona de trabajo del alumnado	
			3.1.2.2. Zona del profesorado	
			3.1.2.3. Otras zonas	
	3.1.3. Patio	3.1.3.1. Diseño del patio		
		3.1.3.2. Utilización del patio		
	3.1.4. Comedor			
	3.2. Tiempo escolar	3.2.1. Distribución institucional		
		3.2.2. Gestión del tiempo por parte del profesorado		
		3.2.3. Gestión del tiempo y de la espera por parte del alumnado		
		3.2.4. Interrupciones	3.2.4.1. Interrupciones internas	
	3.2.4.2. Interrupciones externas			
	4. Dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado	4.1. El peso de la institución: burocratización del proceso	4.1.1. Inestabilidad laboral	4.1.1.1. Alta movilidad del profesorado
				4.1.1.2. Escasez de personal y escasez de recursos
4.1.1.3. Descontento con la oferta de formación continua				
4.1.2. Enseñanza-aprendizaje administración		La administración	4.1.2.1. Criterios de escolarización	
			4.1.2.2. Dificultades de relación con la administración	

Fuente: Elaboración propia.

2.2.5.2. Codificación de la información.

Una vez establecidas las categorías de análisis, se ha procedido a realizar la codificación y la categorización de dicha información.

En la codificación realizada no sólo se ha identificado el origen de la información, de dónde procede, sino que también se ha etiquetado a cada párrafo, a cada voz. Esta tarea se ha realizado primero de manera manual y después mediante el software NVIVO-12.

En primer lugar, hemos realizado la codificación utilizando los códigos que aparecen recogidos en la Tabla 30 y en la Tabla 31:

CAPÍTULO II. MÉTODO

Tabla 30

Codificación de las voces recogidas en las transcripciones

INSTRUMENTO	CUÁNDO	DÓNDE	QUIEN	EJEMPLOS
Diario de campo (observación): D	Hora lectiva: H01	CA: Centro A	Al: Alumnos/as (1-50)	PrE, CB, 3º, H01, D
	(primera hora); H02 (segunda hora), etc.	CB: Centro B CC: Centro C P: Patio C: Comedor	Coor: Coordinadora Ec: Monitor/a PrT: Profesor/a tutor/a PrE: Profesor/a específico/a PrP: Profesor/a en prácticas	(Profesor/a especialista del Centro B, en el grupo de 3º de Primaria en la primera hora del día. Información recabada mediante observación y recogida en el diario de campo)
Entrevistas en profundidad: Nº entrevista: E1-En			PrA: Especialista de apoyo PrS: Profesor/a sustituto/a Dr: Director/a	PrT, CC, E1 (Entrevista realizada a un/a de los/as profesores/as tutores participantes del centro C)
Grupos de discusión: Grupo: G1-G3			JfE: Jefe/a de estudios Ct: Consultor/a 3º: grupo de 3º de Primaria 4º: grupo de 4º de Primaria	JfE, CC, G2 (Intervención realizada en el grupo focal por el jefe de estudios del centro C)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 31

Codificación de las voces recogidas en las transcripciones de las entrevistas

CENTRO	PERFIL	CODIGO
Centro A	Directora	[Dr, CA, E1/ E18]
	Jefa de estudios	[JfE, CA, E2/ E19]
	Profesora Tutora	[PrT1, CA, E3]
	Profesora Tutora	[PrT2, CA, E4]
	Profesora específica	[PrE, CA, E5]
Centro B	Directora	[Dr, CB, E6]
	Jefe de estudios	[JfE, CB, E7]
	Profesora Tutora	[PrT1, CB, E8]
	Profesora Tutora	[PrT2, CB, E9]
	Profesor específico	[PrE1, CB, E10]
	Profesora específica	[PrE2, CB, E11]
	Profesor específico	[PrE3, CB, E12]
Centro C	Jefe de estudios	[JfE, CC, E13]
	Consultor	[C, CC, E14]
	Profesora Tutora	[PrT1, CC, E15]
	Profesor Tutor	[PrT2, CC, E16]
	Personal especialista de apoyo educativo	[PrA, CB, E17]

Fuente: Elaboración propia.

2.2.6. Procedimiento de la investigación y organización temporal

Al realizar una investigación cualitativa, las personas investigadoras no siempre intervienen siguiendo un esquema de acción determinado de manera anticipada y, cuando tal esquema existe, tampoco es siempre el mismo (Rodríguez et al., 1996).

Numerosos autores y autoras proponen distintas fases o etapas que estructuran la organización de una intervención cualitativa. Goetz y Lecompte (1988) diferencian cuatro fases en el diseño de la investigación etnográfica: 1) La primera fase: constituye el período previo al trabajo de campo, se determinan las cuestiones de la investigación y los marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para su estudio. 2) La segunda fase: plantea el acceso de la persona investigadora al escenario, la selección de informantes y fuentes de datos, así como decisiones en torno al tipo de estrategias de recogida de información y tipos de registro para su almacenamiento. 3) La tercera fase: nos remite al trabajo de campo propiamente dicho. 4) La cuarta fase: se centra en el análisis intensivo de la información. Wood y Smith (2018), para llevar a cabo un proyecto de investigación a pequeña escala, establecen las siguientes etapas básicas: identificar el problema; desarrollar las preguntas para la investigación; buscar literatura en el área de interés; revisar y contrastar las preguntas de investigación con las lecturas; escoger y definir la metodología de investigación y cuidar la dimensión ética; desarrollar herramientas de recogida de datos y considerar el tipo de análisis que se va a hacer; recoger, ordenar y analizar los datos; interpretar y describir los datos; comunicar los resultados de la información mediante un informe final. Otros trabajos como el de Sandín (2003) también establecen en cuatro fases las etapas que deben caracterizar las investigaciones etnográficas: 1) Demarcación del campo; 2) Preparación y documentación; 3) Investigación y 4) Conclusión. En la Tabla 32 se describe la clasificación que presenta dicha autora.

CAPÍTULO II. MÉTODO

Tabla 32

Fases de la investigación etnográfica

FASES	DESCRIPCIÓN
Demarcación del campo	<ul style="list-style-type: none">- Elección de la comunidad, delimitada y observable.- Redacción de un proyecto definido: objeto, lugar, tiempo, etc.- Redacción de un presupuesto y búsqueda de financiación.- Aprobación del proyecto.
Preparación y documentación	<ul style="list-style-type: none">- Documentación bibliográfica y de archivo. Fuentes orales.- Preparación física y mental.- Mentalización.
Investigación	<ul style="list-style-type: none">- Llegada.- Informantes.- Registro de datos.- Observación participante.
Conclusión	<ul style="list-style-type: none">- Elaboración de la ruptura.- Abandono del campo.

Fuente: Sandín (2003, p. 26-27).

Siguiendo también a Rodríguez et al. (1996) en esta investigación hemos intentado ordenar didácticamente el modo de aproximarnos a la realidad educativa desde una metodología cualitativa. Estos autores concretamente identifican 4 fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa:

Figura 43

Proceso de investigación cualitativa.



Fuente: Rodríguez, Gil y García, 1996.

Así, considerando las aportaciones mencionadas, finalmente en este trabajo hemos optado por diseñar la investigación etnográfica y a las fases planteadas (recogidas en la Figura 43: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa) hemos añadido una serie de fases que interfieren y combinan unas con otras, con el fin de dar respuesta a los principales interrogantes de la investigación.

Debido a la constante interacción entre la recogida y el análisis de datos se dice que la etnografía tiene un carácter circular y emergente, por lo que, a diferencia de otras investigaciones

de tipo cuantitativo en las que los diseños se definen claramente de antemano y se llevan a cabo de forma lineal, el diseño de la investigación etnográfica se va reformulando y reconstruyendo constantemente durante la propia investigación, por lo que las fases no pueden establecerse previamente de manera definitiva (Sandín, 2003). La constante interacción que se mantiene con las personas participantes durante el trabajo de campo, el análisis y la interpretación de la información, dificulta la definición de manera sistemática de las fases de las investigaciones etnográficas promoviendo el formato cíclico en forma de espiral en vez del lineal (Del Rincón, 2000).

Como se puede apreciar en la Figura 44, estas fases no han acontecido de manera secuenciada ni lineal, sino que han permitido retroceder y regresar al campo para poder responder a las nuevas necesidades que hayan surgido a lo largo de la investigación.

Figura 44

Fases de la investigación etnográfica realizada.



Fuente: Elaboración propia.

Por lo tanto, todo el proceso de esta investigación ha estado atravesado por un constante ejercicio de reflexión por nuestra parte, lo cual ha permitido que la investigadora principal haya mantenido una actitud flexible para recibir nuevos conocimientos o sucesos surgidos a lo largo del proceso. A su vez, esta flexibilidad nos ha permitido reformular los objetivos previamente

CAPÍTULO II. MÉTODO

fijados de la investigación, la cual no ha finalizado hasta darse por alcanzados todos los objetivos (Cotán, 2020).

Teniendo en cuenta las diferentes propuestas revisadas, finalmente, la tesis se ha desarrollado en siete fases recogidas a continuación en la Tabla 33: 1) Primera fase: Periodo previo; 2) Segunda fase: Entrada al campo; 3) Tercera fase: Trabajo de campo; 4) Cuarta fase: Análisis de la información; 5) Quinta fase: Elaboración del texto etnográfico; 6) Sexta fase: Creación de instrumento y 7) Séptima fase: publicación del informe final y vuelta al trabajo de campo.

CAPÍTULO II. MÉTODO

Tabla 33

Fases de la investigación

FASE DE INVESTIGACIÓN	PARTICIPANTES	TÉCNICAS UTILIZADAS	DESCRIPCIÓN
1º fase: periodo previo	Investigadoras del estudio Equipos Directivos de los centros escolares Equipos docentes	Sesiones de trabajo del grupo investigador Reuniones con los equipos directivo y los equipos docentes de los centros escolares participantes.	Definición del problema de investigación, sus objetivos y elección de contextos y personas participantes. Tramitación permisos requeridos por el Comité de Ética de la Universidad del País Vasco. Contacto con los equipos directivos de los centros participantes y propuesta del proyecto de investigación.
2ª fase: Entrada al campo	Investigadoras del estudio Alumnado Equipos directivos Equipos docentes	Observación participante	Durante la primera semana de inicio de la observación, se contactó por primera vez con el profesorado y el alumnado y se conocieron los espacios donde se desarrollaría la observación...
3ª fase: Trabajo de campo	Investigadoras del estudio Alumnado Equipos directivos Equipos docentes	Observación participante Entrevistas en profundidad Grupos de discusión	Desarrollo de la observación en el contexto escolar con el objetivo de identificar indicadores de malestar psíquico-afectivo-emocional de origen familiar, escolar o social. Las técnicas principales empleadas han sido la observación participante, la entrevista, la recogida constante de información mediante el diario y los grupos de discusión. La complejidad que conlleva la diversidad cultural, en ocasiones requiere un estudio diacrónico.
4ª fase: Análisis de la información	Investigadoras del estudio	Sistema categorial Software N-vivo 12	Análisis de los datos obtenidos y redacción del informe de resultados.
5ª fase: Elaboración del texto etnográfico	Investigadoras del estudio	Reuniones con el equipo investigador	Redacción del texto etnográfico.
6ª fase: creación de instrumento	Investigadoras del estudio	Reuniones con el equipo investigador	Creación de un instrumento para la detección del estado de vulnerabilidad de menores en educación primaria.
7ª fase: publicación del informe final y vuelta al trabajo de campo	Investigadoras del estudio Equipos directivos Equipos docentes	Reuniones con los equipos directivos y los equipos docentes de los centros escolares participantes.	Publicación del informe final. También se retornó a las escuelas participantes para poder completar los interrogantes que hubieran surgido a lo largo de la trayectoria investigadora.

Fuente: Elaboración propia.

En la 1ª fase del estudio, previa al trabajo de campo, las investigadoras del estudio (investigadora principal y las directoras de la investigación), nos reunimos en varias ocasiones para precisar la

CAPÍTULO II. MÉTODO

definición del problema de investigación, sus objetivos y la elección de los contextos y las personas participantes. Asimismo, procedimos a tramitar los permisos pertinentes a través del Comité de Ética de la Universidad del País vasco. En este tiempo también llevamos a cabo sendas reuniones con los equipos directivos y los equipos docentes de los centros escolares participantes, con el objetivo de establecer contacto y exponer la propuesta del proyecto de investigación. En la 2ª fase, es cuando tiene lugar la entrada al campo. Durante la primera semana de inicio de la observación, la investigadora conoció al profesorado, al alumnado, los espacios donde desarrollar la observación... En este primer tiempo se coincidió con el profesorado en prácticas, que se encontraba finalizando su estadía en los centros escolares. A pesar de haber sido breve este encuentro no dejó de ser significativo como se puede apreciar en el capítulo de los resultados. En la 3ª fase del estudio, la correspondiente al trabajo de campo, mediante las técnicas de la observación participante, la entrevista y los grupos de discusión, se procedió a la recogida de la información con el objetivo de identificar indicadores de malestar psíquico-afectivo-emocional presentes en el contexto escolar. En la 4ª fase, la fase del análisis de la información las investigadoras de la investigación junto a la redacción del informe de los resultados analizamos la información recabada a través del sistema categorial y del uso del software N-vivo 12. En la 5ª fase, se redactó el informe final, es decir, el relato etnográfico resultado de esta investigación. En la 6ª fase, se creó un instrumento para la detección temprana del estado de vulnerabilidad de menores en educación primaria. Teniendo en cuenta la complejidad que conlleva la diversidad cultural, en ocasiones se plantea su estudio de modo diacrónico. Por este motivo, finalmente, en la 7ª fase de este estudio planteamos volver a los centros educativos. Así, en esta última fase, junto a la publicación del informe final, también se realizó un breve periodo de retorno para dar respuesta a los interrogantes que hubieran podido surgir a lo largo del recorrido y poder completar, en el caso de que fuera posible, los vacíos que hubieran quedado a lo largo de la trayectoria investigadora.

2.2.6.1. Periodo previo al trabajo de campo.

La primera fase representa el período previo al trabajo de campo, momento en el que se establecen las razones de la investigación y los marcos teóricos iniciales y se seleccionan los grupos para su estudio (Sandín, 2003).

La investigadora responsable de la recogida de datos cuenta con formación y experiencia práctica en el uso de dicha técnica de observación en otras disciplinas del Campo de las Ciencias Sociales como la Psicología y la Antropología Social y Cultural.

Sobre el acceso al campo la primera acción fue la toma de contacto con los diferentes centros escolares. En esta fase preliminar al desarrollo de la investigación, las investigadoras mantuvimos varias reuniones con los equipos directivos de los centros escolares que finalmente accedieron a participar en la investigación, con el fin de presentar nuestro proyecto de investigación. De los 7 centros contactados 3 de ellos (A, B y C) accedieron a participar en la investigación y 4 de ellos se negaron a colaborar, alegando en general, estar saturados de personal externo (alumnado en prácticas de la escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz; personal especialista en diversidad funcional: educadoras, etc.). Uno de los centros en particular, rehusó participar en el proyecto por considerar que al contar con un programa educativo eficaz no aportaría información relevante a este estudio.

El contacto inicial siempre fue a través del personal de dirección. Respecto a los centros participantes, en el Centro A se mantuvo relación tanto con la directora como con la jefa de estudios. En el Centro B, el contacto inicial se hizo a través de la figura del jefe de estudios, aunque puntualmente también se contactó con la directora del centro. Por último, en el Centro C tanto el contacto inicial como los posteriores (reuniones, entrevistas, etc.) los realizamos a través del jefe de estudios, no habiendo tenido un contacto directo con la directora del centro en ningún momento.

El contacto con el equipo docente, se realizó a través de la dirección del centro escolar. Para explicarles los pormenores de la investigación, se les entregó una carta-presentación (Anexo 6, Autorización de los centros educativos), donde se recogía la información básica de la tesis (objetivos y finalidades). También se les realizó una invitación personalizada solicitándoles su colaboración, asimismo se les solicitó que firmaran el consentimiento informado para participar en la investigación.

CAPÍTULO II. MÉTODO

Cabe subrayar la buena predisposición mostrada desde un comienzo por el equipo profesional de los centros educativos en los que se ha realizado la investigación facilitando en todo momento la recogida de cualquier tipo de información. Así pues, es de agradecer la motivación mostrada para colaborar en la investigación. Consideramos que las bases principales de las inquietudes del profesorado crítico deben residir en el cómo se deben hacer las cosas en el aula y sobre todo en los porqué (Torres, 1986) y para qué, mediante la reflexión constante. A continuación, en la Tabla 34 se recoge una muestra del cronograma de las reuniones y entrevistas realizadas durante el inicio del trabajo de campo:

CAPÍTULO II. MÉTODO

Tabla 34

Extracto del cronograma de las reuniones y entrevistas durante el trabajo de campo

FECHA	ACTIVIDAD	CONTENIDO	PARTICIPANTES	LUGAR	DURACIÓN
18/11/02	Reunión/ Coordinación interna	Preparación de reunión de presentación en Centro A	Equipo de investigación	Cafetería Zabaltegi	09.30 (1.30 h)
18/11/02	Reunión/ Presentación	Presentación del proyecto	Directora; Jefa de estudios; Consultora y doctoranda	Centro A	11 h (1 h)
18/11/02	Encuentro presencial; entrevista presencial	Presentación del proyecto	Jefe de estudios y doctoranda	Centro D	12.00 (15 min.)
18/11/02	Conversación telefónica	Propuesta de contacto para realización del proyecto en centro escolar Centro B y Centro E	Profesora (Centro B) y doctoranda Profesora (Centro E) y doctoranda	Contacto telefónico Cafetería Artium	20 min. 30 min.
18/11/02	Envío emails y contacto telefónico	Propuesta de contacto para realización del proyecto en centro escolar en Centro C, Centro E, Centro F y Centro G	Centro C: dirección Centro E: equipo directivo	Casa (contacto telefónico y mediante emails)	30 min.
18/11/04	Reunión/Coor dinación interna	Diseño y estructuración de la parte empírica de la tesis (técnicas de recogida de datos; representación de la población que se va a estudiar	Equipo de investigación	Sala del profesorado, Escuela de Magisterio de Vitoria- Gasteiz, EHU	11.30h-16.00 (4.30 h)
18/11/04	Comunicación telefónica/ Presentación	Presentación del proyecto para poder realizar el trabajo de campo en el Centro B	Jefe de estudios y doctoranda	Sala del profesorado, Escuela de Magisterio de Vitoria- Gasteiz, EHU	20 min.
18/11/05	Comunicación telefónica/ Presentación	Presentación del proyecto para poder realizar el trabajo de campo en el Centro B	Directora académica y doctoranda	Casa	20 minutos

CAPÍTULO II. MÉTODO

18/11/08	Comunicación telefónica/ email	Concertar fecha/hora comienzo del trabajo de campo en el Centro A	Directora académica y doctoranda	Casa	20 minutos
----------	--------------------------------	---	----------------------------------	------	------------

Fuente: Elaboración propia.

Tras proporcionar su consentimiento y aceptación por parte de los centros escolares, antes de la entrada al campo, las investigadoras de la investigación realizamos varias reuniones para realizar un mapa provisional sobre las unidades a observar. Asimismo, solicitamos el consiguiente permiso al Comité de Ética de la Universidad del País Vasco, para obtener su visto bueno. Paralelamente, negociamos con el equipo directivo de los centros escolares seleccionados la forma de desarrollo de la fase de recogida de información. De esta manera, acordamos fechas y horas para el desarrollo de la observación participante, así como las personas participantes (profesorado y alumnado). Finalmente, también se decidió el profesorado con el que se realizarían las entrevistas y los grupos de discusión. Tanto las entrevistas como los grupos focales se llevaron a cabo con el profesorado más presente en el día a día del alumnado de 3º y 4º de primaria en las fechas acordadas para ello.

2.2.6.2. Entrada al campo.

La segunda fase supone el acceso de la investigadora principal al contexto, la selección de las personas informantes y las fuentes de los datos, así como decisiones en torno al tipo de estrategias e instrumentos de recogida de información (Sandín, 2003).

El trabajo de campo, se inicia con la entrada en el campo. Así, una de las principales tareas fue la familiarización de la investigadora con los diversos entornos escolares. En esta fase inicial de contacto y primera aproximación al contexto de las aulas se procuró que una vez que los niños y niñas se habituaran a la presencia de la persona investigadora, vivieran su presencia dentro de la clase como algo natural, para evitar que se sintieran intimidados o que su conducta se viera alterada durante las sesiones de observación (Ortega et al., 2009). La estrategia de contacto principal consistió en una presentación personal, invitando a formar parte de la observación que se pretendía llevar a cabo, siempre en presencia del profesorado tutor de referencia. A la hora de entrar en contacto con los niños y las niñas se adecuó el discurso a su edad evolutiva (vocabulario, etc.) y se les explicó, de forma didáctica, los objetivos y la finalidad de la tesis, y los pormenores del consentimiento informado para que, después, los firmasen sus

familias-tutor(a)s legales. Se subrayó también que esta información se recogería mediante anotaciones anónimas en un diario de único uso de la principal investigadora y se insistió en que, en ninguna ocasión, se realizaría ninguna grabación (ni visual ni auditiva) de los y las menores.

La primera semana en la que se llevó a cabo la observación participante se coincidió con diferentes estudiantes de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz que se encontraban en periodo de prácticas. Sus estancias suelen prolongarse, en torno a dos meses dependiendo del curso escolar en el que se encuentren. Pasado ese tiempo, su colaboración con los centros educativos finaliza junto con el cierre de sus prácticas. La despedida de los estudiantes de prácticas tuvo lugar a las pocas semanas de iniciar esta investigación, pero en el tiempo coincido estas personas también fueron participantes del estudio.

2.2.6.3. Recogida de datos: Trabajo de campo.

La creencia en la posibilidad de aprehender la totalidad de un fenómeno conlleva la idea de que la investigadora debe llevar a cabo la observación de manera omnipotente, de manera ubicua. La práctica en la realidad, muy lejos de esa ilusión, lleva frecuentemente a la frustración de la persona investigadora, al tener que escoger diversas situaciones y lugares dentro de ese “todo” inicial. Esa complejidad o imposibilidad de abarcar una totalidad obliga a seleccionar grupos de esa sociedad que se quiere investigar.

Durante el tiempo del trabajo de campo se llevaron a cabo varias tareas principales: la observación, las entrevistas, los grupos de discusión, etc. El período de recogida de datos comprendió diferentes momentos determinando también el uso de una técnica u otra: la observación se llevó a cabo durante tres meses (abril de 2019-mayo de 2019); las entrevistas a lo largo de la primavera y del verano (abril y julio del 2019) y los grupos de discusión en el otoño del 2020 (noviembre y diciembre del 2020).

Por un lado, la recogida de datos mediante la observación se puede sintetizar en 30 visitas en total en cada centro escolar (una por semana a cada centro), esto es 90 visitas en total y un promedio de 64 sesiones en cada una de las aulas. Por otro lado, respecto a las entrevistas, su participación fue muy alta, accediendo a participar todas las personas a las que se les propuso. Se realizaron un total de 17 entrevistas a los profesionales de los 3 centros escolares participantes.

Finalmente, como se ha especificado en el apartado 2.2.4.6., únicamente se realizaron 2 grupos focales debido a que uno de los tres centros escolares no accedió a participar.

2.2.6.4. Elaboración del relato etnográfico.

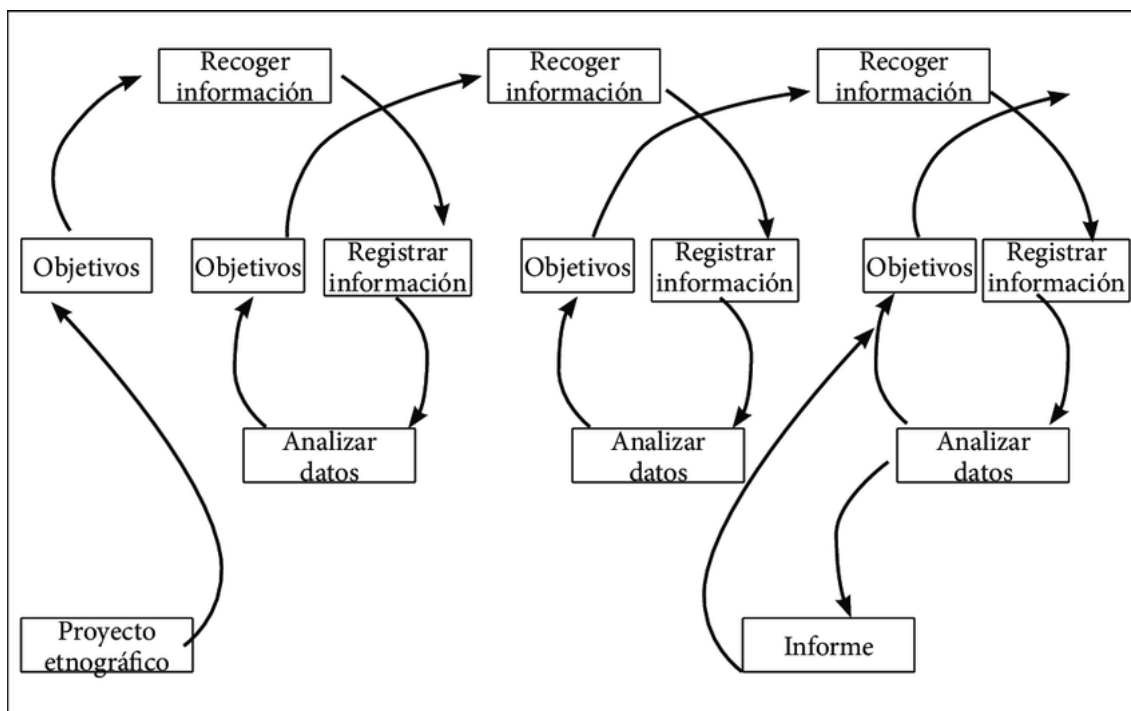
El trabajo de campo y el análisis cualitativo descritos hasta ahora representan sólo una parte de la investigación etnográfica realizada. Siguiendo a Rockwell (2008) como cualquier otra etnografía, este trabajo etnográfico culmina con la realización de la otra mitad, es decir, con la elaboración del texto etnográfico, el texto que el lector o la lectora se encuentra leyendo en este preciso instante.

De esta manera, posterior al trabajo de campo (3ª fase de esta investigación) y al análisis de los datos (4º fase) se ha elaborado este texto etnográfico (5ª fase) con el único fin de trasladar la información obtenida al resto de la comunidad tanto científica como a la sociedad en general. Para ello, este relato etnográfico integra las descripciones analíticas y recoge el desarrollo conceptual clasificando los resultados en ítems etnográficos tales como la estructura social y sistema de valores. Todo ello ubicado dentro del campo de investigación concreto de este trabajo que es la manifestación de los estados emocionales de los niños y de las niñas atravesados por la vulnerabilidad y segregación social en la escuela (Barrio, 1995; Rockwell, 2008).

Siguiendo un proceso inductivo, a partir de los datos obtenidos, las investigadoras fueron desarrollando interpretaciones, conceptos y conocimientos, los cuales, tras muchas idas y venidas, finalmente dieron como resultado el texto etnográfico. Rockwell (2008) explica detalladamente en qué consiste el análisis inductivo: el análisis inductivo requiere durante todo el proceso de la investigación leer y releer los textos producidos en el campo, para poder reflexionar, cuestionar y relacionar recogiendo todas esas ideas en las anotaciones que darán como resultado, de manera preliminar, los textos descriptivos. Estos textos descriptivos preliminares probablemente serán descartados y desechados hasta que se pueda dar un sentido a todo ello y así, paulatinamente, aparecerán las relaciones internas y externas que finalmente explicarán una parte de la experiencia de campo, aunque como bien señala Del Rincón (2000), nunca la podrán explicar en su totalidad. Este proceso queda reflejado en la figura 45.

Figura 45

Proceso etnográfico según el modelo en espiral.



Fuente: Del Rincón (2000, p.16).

Considerando en todo momento la posible contradicción que puede surgir entre la investigación empírica, la teorización y difusión de los resultados, de la que Dietz y Mateos (2010) alertan, durante el proceso de elaboración del relato etnográfico se ha procurado ser consciente tanto de la perspectiva de las propias investigadoras como de las perspectivas de las personas participantes expertas en su propia vida para poder integrar todo ello en el texto etnográfico.

Ello nos lleva a reflexionar sobre los criterios de calidad de la investigación cualitativa utilizados en este estudio que se analizan en el apartado a continuación.

2.2.7. Criterios de calidad de la investigación

La validez, como sinónimo de verdad, siempre ha sido una preocupación en la investigación educativa; las cuestiones sobre la validez emergieron históricamente en el contexto de la investigación experimental y es un término que, aunque haya sido reformulado desde diversas perspectivas se ha mantenido como elemento principal para la valoración de la calidad o rigor científico de los estudios en las ciencias sociales (Sandín, 2000).

A pesar de que la investigación cualitativa tiene una amplia historia en el campo de las disciplinas sociales, en los últimos tiempos ha tenido que luchar por desarrollar espacios de

investigación y reflexión que permitan otras formas de aproximación a la realidad y sobre todo por el reconocimiento de su legitimidad.

En este momento de guerra de paradigmas cuantitativo/cualitativo, ahora acrecentado por la crisis de la postmodernidad, existe una gran polémica respecto a lo que se entiende como válido, adecuado o con rigor en la investigación cualitativa (Moral, 2016).

Siguiendo a Rada (2007), para garantizar la calidad de nuestra investigación llevada a cabo con metodología cualitativa en el contexto educativo, se ha aplicado, siempre con rigor científico, la categorización como la técnica principal de análisis de datos cualitativos que ha aportado gran información acerca de la estructura, dimensiones y significaciones de los discursos de sus autores y autoras en los procesos didácticos.

Veamos a continuación con más detalle en qué consisten esos criterios de rigor científico en la investigación cualitativa.

2.2.7.1. Los criterios de rigor en la investigación cualitativa.

La calidad y el rigor son conceptos esenciales en cualquier proceso de investigación. El rigor metodológico surge como concepto elemental de la investigación científica y racionalista basada en el paradigma newtoniano que enfatiza los criterios de objetividad, recobrando importancia en todas las etapas del proceso investigativo, “no sólo por el deber ser, sino también en el cómo hacer” (Arias y Giraldo, 2011, p. 512).

En la investigación cualitativa diferentes corrientes definen el concepto de rigor desde diversas posturas. Debido a la gran heterogeneidad de enfoques o teorías de referencia (filosóficas, sociológicas y antropológicas) existentes en la investigación cualitativa, el establecimiento de criterios de evaluación es una difícil tarea. Para Palacios et al. (2013) en la actualidad, existen tres enfoques sobre la calidad en la investigación cualitativa: búsqueda de nuevos criterios; integración de criterios y uso de los mismos criterios que otro tipo de metodologías. Desde este tercer enfoque, uno de los más usados, la investigación cualitativa tiene sus propios criterios análogos a los de la investigación cuantitativa: credibilidad (validez interna), transferibilidad (validez externa), dependencia (fiabilidad) y confirmabilidad (objetividad).

Siguiendo esta misma línea, Sandín (2000) sostiene que en la investigación cualitativa los criterios de rigor científico se han ido desarrollando desde las propuestas iniciales afines a

CAPÍTULO II. MÉTODO

los planteamientos positivistas, pasando por el establecimiento de sus propios criterios hasta su reconceptualización desde el pensamiento postestructural. En la Tabla 35 se muestra el desarrollo de los términos convencionales de criterios de calidad en la investigación cualitativa.

Tabla 35

Términos convencionales y alternativos de criterios de calidad en la investigación cualitativa

ASPECTO	TÉRMINO	GUBA Y LINCOLN (1985)	MILES Y HABERMN
	CONVENCIONAL	GUBA (1989)	(1994)
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad	Autenticidad
Aplicabilidad	Validez externa/ Generalización	Transferibilidad	Adecuación
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia	Auditabilidad
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad	Confirmabilidad

Fuente: Elaborado a partir de Sandín (2000).

Según Sandín (2000, p. 230) *el valor de la verdad*, una vez superado la conceptualización estructuralista desde la cual se denominaba *credibilidad* y *autenticidad*, sería el resultado del desarrollo del término positivista convencional de *validez interna*; la *aplicabilidad* sería el resultado del término convencional de *validez externa* o *generalización*; la *consistencia* el resultado del desarrollo del término positivista de *fiabilidad* y por último, la *neutralidad* sería el resultado del término positivista convencional de *objetividad*.

Pero generalmente en el paradigma cualitativo se considera que las personas investigadoras deben ser conscientes de que, al estudiar fenómenos humanos, las realidades que observan o analizan con sus múltiples significados, se transforman en realidades palpables a través de la reconstrucción versátil de la persona investigadora (Noreña et al., 2012).

De cualquier modo, en el desarrollo de cualquier investigación el rigor es un concepto transversal que permite valorar la aplicación precisa y científica de los métodos de investigación y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos. Tras haber realizado una revisión de la literatura sobre los criterios de calidad de mayor rigor científico utilizados en la investigación cualitativa (Flick, 2014), más concretamente en la investigación etnográfica, la Tabla 36 a continuación recoge a modo de síntesis los criterios de rigor más frecuentes en la investigación cualitativa que son a su vez los criterios utilizados en esta investigación: la credibilidad de los datos, la transferibilidad, la reflexividad, la triangulación y la cristalización.

Tabla 36

Criterios de calidad de la investigación cualitativa utilizados en esta etnografía

CRITERIOS	CARACTERÍSTICAS DEL CRITERIO	PROCEDIMIENTOS
Credibilidad	Aproximación de los resultados de una investigación frente al fenómeno observado.	1. Observación participante
Transferibilidad	Los resultados derivados de la investigación cualitativa no son generalizables sino transferibles	1. Descripción detallada del contexto y de las personas participantes 2. Muestreo teórico 3. Recogida abundante 4. Descripción exhaustiva
Reflexividad	Los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por las personas participantes	1. Comprobaciones de las personas participantes 2. Recogida mecánica de datos 3. Triangulación 4. Transcripción textual de las entrevistas 5. Contrastar los resultados con la literatura existente 6. Explicar posicionamientos de la investigadora 7. Identificar y describir las limitaciones y alcances de la investigadora
Triangulación	La complejidad de la investigación cualitativa dificulta la estabilidad de los datos.	Triangulación: de datos (fuentes de información); de la investigadora (varias investigadoras); teórica (diferentes perspectivas para interpretar los datos); metodológica (múltiples métodos); disciplinar (disciplinas complementarias)
Cristalización	Los sucesos sociales pueden ser definidos con matices diferentes en función de la posición que ocupan las personas participantes en el contexto social que se estudia. No imponer ninguna sobre las otras.	1. Escuchar y reflejar todas las voces de las personas participantes 2. Identificar y escuchar todas las narrativas 3. Reflexividad

Fuente: Adaptado de Moral (2016), Noreña et al. (2012), Palacios et al. (2013), Sandín (2000) y Susinos (2013).

2.2.7.1.1. La credibilidad de los datos

La escritura da vigor a la conciencia. La alienación de un medio natural puede beneficiarnos y, de hecho, en muchos sentidos resulta esencial para una vida humana plena. Para vivir y comprender totalmente, no necesitamos sólo la proximidad, sino también la distancia. Y esto es lo que la escritura aporta a la conciencia como nada más puede hacerlo (Ong, 2016, p.143).

La credibilidad se obtiene cuando a través de observaciones y conversaciones prolongadas con las personas participantes en el estudio, se recoge información que produce hallazgos y luego éstos son devueltos a las y los informantes para confirmarlos (o no) y revisar algunos datos

CAPÍTULO II. MÉTODO

particulares, es decir, para alcanzar el criterio de credibilidad (Rada, 2007). Siguiendo a esta misma autora (Rada, 2007, pp. 22-23), para garantizar la credibilidad de esta investigación cualitativa se han tomado las siguientes decisiones:

- Resguardo de las notas de campo que surgieron de las acciones y de las interacciones durante la investigación siempre en el mismo lugar, en el despacho de la investigadora.
- Uso de transcripciones textuales de las entrevistas para respaldar los significados e interpretaciones presentadas en los resultados del estudio.
- Consideración de los efectos de la presencia de la investigadora sobre la naturaleza de los datos.
- Discusión de los comportamientos y experiencias en relación con la experiencia de las personas informantes.
- Uso de la triangulación de las herramientas en la recolección de datos para determinar la congruencia entre los resultados.
- Discusión de las interpretaciones entre las investigadoras del estudio.
- Considerar si los hallazgos se aprecian como significantes y aplicables en el propio contexto de la persona lectora.

Wolcott (1985) defiende que la cultura no existe hasta que alguien posicionado como etnógrafo/a la sitúa allí; intentando describir y poner en palabras lo que se produce en la relación social de las personas, siempre cuidando de no descontextualizar ni una práctica, ni una palabra del contexto desde el que se obtiene (Lahire, 2008b). Particularmente, la etnografía educativa ayuda a desenmarañar la complejidad característica de los fenómenos educativos y tiene una clara finalidad: comprender la realidad mediante la percepción, atribución de significado y opinión de las personas que la conforman, facilitando a las personas responsables de la política educativa y a las profesionales de la educación un conocimiento ajustado y detallado de esa realidad para poder orientar la toma de decisiones que promuevan las requeridas reformas innovadoras (Sandín, 2003).

Para evitar garantizar la credibilidad de esta investigación cualitativa se sostiene en varios importantes apoyos en los que destacan la transferibilidad y la reflexividad (Martínez-Salgado, 2012; Moral, 2016), que se describen a continuación.

Finalmente, al utilizar este criterio a su vez también se ha considerado otro de los criterios más compartidos en metodología cualitativa, la saturación de los datos. Este consiste en dejar

de recoger unidades muestrales cuando las unidades seleccionadas dejan de aportar nueva información destacable en relación a la previamente obtenida y se agotan las estrategias de búsqueda (Álvarez y San Fabián, 2012; Mena, 2018). De esta forma, en esta investigación se ha considerado que ha ocurrido la saturación en el momento en el que, tras obtener cierta variedad de datos con cada entrevista u observación nueva, ya no aparecían nuevos elementos. Así, hasta alcanzar dicha saturación, mientras ha continuado surgiendo nueva información no hemos finalizado ni la exploración y ni la recogida de datos (Martínez-Salgado, 2012).

2.2.7.1.2. La transferibilidad.

La transferibilidad o aplicabilidad consiste en la posibilidad de transferir los resultados obtenidos en la investigación a otro contexto, colectivo o población cuyo significado sea análogo al contexto estudiado, y esto únicamente es alcanzable a partir de la descripción detallada e intensa de los fenómenos en su contexto (Guba y Lincoln, 1981; Martínez-Salgado, 2012; Rada, 2007).

Considerando este criterio se ha realizado una descripción total y detallada de las características del contexto en el que se ha llevado a cabo la investigación y de las personas participantes, para poder compararlas con las de otros estudios y así poder revelar lo común. Por lo que los resultados obtenidos en esta investigación cualitativa son transferibles de acuerdo con el contexto en que se aplican (Noreña et al., 2012).

2.2.7.1.3. La reflexividad.

En el contexto de la investigación cualitativa, la investigadora forma parte del mundo que estudia y se ve afectada por él; la influencia mutua y dinámica entre la persona investigadora y el campo de investigación es denominada reflexividad (Sandín, 2003).

Reflexión y reflexividad, los cuales provienen de la bibliografía anglosajona, no son términos intercambiables: reflexión se refiere a pensar después del acontecimiento y reflexividad a examinar críticamente el efecto que se produce en el desarrollo de la investigación. Respecto al clásico debate entre objetividad versus subjetividad, la investigación cualitativa reconoce la subjetividad como un hecho objetivo que no debe descuidarse y la reflexividad sería el criterio a través del cual se reconocen las diferentes tonalidades de las relaciones intersubjetivas entre las personas participantes, por tanto, los investigadores y las investigadoras etnográficas sólo alcanzan la tan ansiada objetividad a través de la realización de una investigación intersubjetiva (Díaz de Rada, 2011; Martínez-Salgado, 2012). Por tanto, “mantener la objetividad significa ser

CAPÍTULO II. MÉTODO

consciente de los propios sesgos, prejuicios, asunciones, opiniones y valores” (Kawulich, 2006, p.23).

Por consiguiente, la reflexividad desafía las ideas de objetividad y distanciamiento tan apreciadas en el paradigma positivista y el proceso reflexivo impregna todos los niveles de una investigación, como se ha visto en este estudio, desde su orientación teórica a las reacciones de las personas participantes y a la investigación expresa de la conciencia de la investigadora (Mruck y Maey, 2008). Tras examinar más de 30 años de práctica, De la Cuesta-Benjumea (2011) identifica los cinco modelos para llevar a cabo la reflexividad que se presentan en la Figura 46:

Figura 46

Modelos para aplicar la reflexividad

Modelos para aplicar la reflexividad				
<p>La introspección individual: la reflexividad se entiende como un relato confesional sobre la metodología o un examen de las reacciones personales posiblemente inconscientes.</p>	<p>Examen de las interacciones mutuas: se examina la dinámica de las relaciones con las personas participantes.</p>	<p>Reflexividad en la investigación colaborativa: las personas participantes, como investigadoras que son, se implican en ciclos de reflexión y experiencia.</p>	<p>Crítica social: Destacan prácticas coercitivas de las instituciones. A los y las investigadoras les preocupa cómo manejar el desequilibrio de poder entre la persona que investiga y las personas participantes.</p>	<p>Reflexividad como una desconstrucción del paradigma posmoderno: La persona investigadora tiene que desenmascarar la retórica de ser «una voz autorizada», permitiendo así que se escuchen las múltiples voces que compiten en un parloteo sin que ninguna de ellas goce de estatus privilegiado.</p>

Fuente: Adaptado de De la Cuesta-Benjumea (2011, p. 165) basado en Finlay (2003).

Cuidar bien las cuestiones de rigor en una investigación cualitativa va de la mano de la reflexividad de la investigadora; ello le posibilita ser consciente de la influencia de su perspectiva y de sus planteamientos sobre el fenómeno de estudio y desarrollar una conciencia autocrítica que le permita comprender mejor el fenómeno de estudio. Por este motivo, en esta investigación se ha dado tanta importancia al registro, al análisis y al relato de la persona investigadora, considerando el lugar que ocupa en la elaboración de su discurso y en la interpretación de los hechos (Noreña et al., 2012).

Dietz y Mateos (2010) señalan la dificultad de romper con la asimetría de relaciones entre las personas que investigan y las personas investigadas, poniendo de relieve la “colonialidad” de las relaciones sociales que se crean. Por ello, para que realmente pueda surgir una etnografía

CAPÍTULO II. MÉTODO

antropología “descolonizada” es necesario partir del claro reconocimiento de que existe asimetría en las relaciones durante el proceso de investigación. Esta información se recoge en la Tabla 37 a continuación:

Tabla 37

Asimetría en las relaciones entre quien investiga y quien es investigada

DESCRIPCIÓN DE LA RELACIÓN ASIMÉTRICA	FUENTE BIBLIOGRÁFICA
Entre la persona investigadora-como-persona, la ciencia como institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades del norte o del sur que constituyen el marco político-social que articula las relaciones entre estos tres elementos.	Antweiler, 1986; Krotz, 2005
Entre la persona investigadora, la persona investigada y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo.	Leyva y Speed, 2008
Entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias, que interactúan como “comunidades de validación”* y aplicación del conocimiento científico**.	* Kvale, 1996 ** Dietz y Mateos, 2010
Entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en la persona que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contra-hegemónico, centradas en las personas investigadas.	Escobar, 1992, 1993; Restrepo y Escobar, 2004
Entre un enfoque <i>etic</i> necesariamente parcial, que sólo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado, y un enfoque <i>emic</i> también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno.	Dietz y Mateos, 2010

Fuente: Adaptado de Dietz y Mateos (2010, p. 110).

En referencia a la relación intersubjetiva y dialéctica que surge entre la investigadora y las personas investigadas, al realizar esta etnografía hemos considerado lo que Dietz (2012) defiende que es necesaria la doble reflexividad. Constantemente cuestionando las conceptualizaciones de ambos tipos de participantes, en esta investigación se ha oscilado de los lugares *emic* al *etic*. Esto es, la persona participante ha oscilado constantemente entre los papeles de investigada a activa; y en el caso de la investigadora ha oscilado de su papel de observadora al de acompañante activa.

2.2.7.1.4. Triangulación.

En el campo de las ciencias sociales, dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación de la información entiende la necesidad de usar varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, implica el uso de varios métodos (observación, entrevistas, grupos focales, etc.) en el estudio de un mismo objeto (Cisterna, 2005; Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Vallejo y De Franco, 2009). En la Figura 47 a continuación se recogen las aclaraciones de Vallejo y De Franco (2009) para realizar triangulación en investigaciones educativas:

Figura 47

Aplicación de la triangulación en investigaciones educativas



Fuente: Vallejo y De Franco (2009).

Cuanto más variadas sean las metodologías, los instrumentos, las teorías, las fuentes de datos, los ambientes en el estudio de un fenómeno y las personas investigadoras implicadas mayor será la consistencia de los resultados obtenidos (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Vallejo y De Franco, 2009). El principal objetivo de cualquier proceso de triangulación es aumentar la credibilidad (apartado 2.2.7.1.1.) de los resultados de una investigación a través de la mejora de las carencias inherentes a la utilización de un sólo método de recogida de datos y del control del sesgo personal de las personas investigadoras (Rodríguez, 2005). Considerando estas premisas en este estudio hemos realizado una triangulación de las herramientas optando por utilizar diferentes métodos como la observación, las entrevistas y los grupos focales. Asimismo, en la reconstrucción de los datos obtenidos, con el único fin de garantizar la credibilidad de los datos y así evitar cualquier sesgo, fundamentalmente se ha utilizado la triangulación reflexiva de manera intersubjetiva (Buetow, 2019).

La clasificación más extendida a la hora de triangular recoge 4 posibilidades: la triangulación de datos, la triangulación de la persona investigadora, la triangulación teórica y la triangulación metodológica (Aguilar y Barroso, 2015; Denzin, 1970) recogidas en la Tabla 38.

Tabla 38

Diferentes formas de triangulación

TIPO DE TRIANGULACIÓN	DESCRIPCIÓN
Triangulación de datos	La utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos que permite contrastar la información recabada. La triangulación de datos puede ser: a) temporal: son datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial: los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; c) personal: diferente muestra de sujetos.
Triangulación de investigadoras	El contraste de la información entre las personas investigadoras de un mismo grupo de investigación. De esta forma se incrementa la calidad y la validez de los datos ya que se cuenta con distintas perspectivas de un mismo objeto de estudio y se elimina el sesgo de una única persona investigadora.
Triangulación teórica	La utilización de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva, y así dar respuesta al objeto de estudio, pudiendo incluso ser estas teorías antagónicas. Este tipo de triangulación es poco utilizada ya que en la mayoría de los casos se pone en cuestionamiento o se realizan críticas referentes a las distintas epistemologías.
Triangulación metodológica	La aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento.

Fuente: Adaptado de Aguilar y Barroso (2015) y Denzin (1970).

Sin embargo, principalmente debido a la imposibilidad de participar varias observadoras en el campo de investigación (triangulación de la investigadora) y a la dificultad que entraña la triangulación teórica, finalmente en esta investigación se han utilizado los tres tipos de triangulación propuestos por Álvarez y San Fabián (2012):

- Triangulación de métodos, que ha permitido cotejar la información recabada a través de la observación, con la obtenida a través de las entrevistas y los grupos focales.
- Triangulación de sujetos, contrastando los puntos de vista de las personas participantes de los centros en los que se ha llevado a cabo la investigación.
- Triangulación de espacios y tiempos. Para ello la recogida de información ha tenido lugar en diferentes espacios y tiempos, para comprobar si los resultados obtenidos son consistentes.

Asimismo, a la hora de aplicar este criterio de la triangulación, también se han considerado en todo momento las ventajas y las desventajas de la triangulación que señalan algunos autores (Arias, 2000; Rodríguez, 2005). Respecto a los problemas o riesgos inherentes

a la triangulación se recogen los siguientes (ver Figura 48): una persona investigadora puede no diferenciar las divergencias entre los métodos seleccionados; se corre el peligro de recoger grandes cantidades de datos imposibles de analizar en un posterior momento o los cuales pueden ser tratados superficialmente.

Figura 48

Riesgos de la triangulación.

- Acumulación de gran cantidad de datos sin análisis exhaustivo
- Dificultad de organización de los materiales en un marco coherente
- No existen explicaciones claras de la utilización de la técnica
- Control de los sesgos
- Complejidad derivada de la multidimensionalidad de las unidades observadas
- Ausencia de directrices para determinar la convergencia de resultados
- Coste
- Dificultad de réplica
- El enfoque global orienta los resultados a la teorización

Fuente: Rodríguez (2005).

Pero especialmente nos hemos decantado por el uso de la triangulación teniendo en cuenta las ventajas que proporciona: la creatividad, la flexibilidad y la profundidad en la recolección y en el análisis de datos recogidos en la Figura 49.

Figura 49

Ventajas de la triangulación.

- Mayor validez de los resultados
- Creatividad
- Flexibilidad
- Productividad en el análisis y recolección de datos
- Sensibilidad a los grados de variación no perceptibles con un solo método
- Descubrimiento de fenómenos atípicos
- Innovación en los marcos conceptuales
- Síntesis de teorías
- Cercanía del investigador al objeto de estudio
- Enfoque holístico
- Multidisciplinariedad

Fuente: Rodríguez (2005).

2.2.7.1.5. Cristalización.

Como se ha visto en el apartado anterior, en la triangulación se recurre a diferentes métodos (observación, entrevistas, grupos focales, documentos, etc.) para aumentar la credibilidad de la información obtenida en una investigación. Sin embargo, para Richardson y St. Pierre (2017), estos métodos suponen la misma acción. Para estos autores, la metáfora del triángulo,

entendiendo el triángulo como objeto rígido y únicamente de dos dimensiones, puede ser sustituida por un cristal, considerando que los cristales cambian y son alterados. Siguiendo esta línea, para Moral (2016) en la actualidad se defiende cada vez más tener como icono central de la investigación cualitativa el cristal y no el triángulo, esto es, se apuesta por tener variados prismas frente a una sola posición. Los cristales “reflejan externalidades y refractan dentro de sí mismos, creando diferentes colores, diseños y matrices que zarpan en diferentes dimensiones” (Richardson y St. Pierre, 2017, p. 135). El cristal es un cuerpo prismático que se refleja externamente y se modifica dentro de sí mismo dando como resultado diferentes colores y modelos, partiendo de esta realidad en el proceso de cristalización la investigadora cuenta el mismo acontecimiento desde diferentes ópticas (Moral, 2016).

Desde una epistemología postmoderna, más allá de la tradicional triangulación, los sucesos sociales pueden ser definidos y descritos con matices o connotaciones diferentes por las personas participantes en función de la posición que ocupan en el contexto social que se estudia, por lo que las realidades que investigamos no tienen una única explicación verdadera ni se ajustan a una narrativa uniforme que pueda ser completamente consensuada. Así, siguiendo las aportaciones de Susinos (2013), en esta investigación se ha procurado escuchar y reflejar todas las voces de las personas participantes, todas las narrativas, con el único fin de no imponer ninguna sobre las otras. A esto se refiere el criterio de la cristalización.

Considerando las estructuras simbólicas e ideológicas existentes socialmente en relación al objeto de esta investigación y en lo referido al grado de cristalización de los discursos sociales en general, en este estudio se han intentado presentar los siguientes puntos característicos de la cristalización de todo estudio cualitativo: profundidad, descripciones densas, complejidad orientada a las interpretaciones y significados de un fenómeno o grupo (Conde, 2014; Ellingson, 2009).

2.2.7.2. Los criterios éticos de la investigación cualitativa.

Tras la Segunda Guerra Mundial en el ámbito de la investigación biomédica se comenzó a debatir sobre la regulación de las prácticas de investigación con personas y se hizo evidente la necesidad de definir marcos reguladores colectivos del trabajo investigativo con personas. Pero no es hasta finales de los 70 y durante la década de 1980 cuando el debate se extiende al campo de las ciencias sociales, proliferando los diferentes comités éticos y la promoción de varios

mecanismos reguladores de la conducta y de las prácticas de investigación, dejando de manifiesto la institucionalización de este debate y su marco general de referencia (Abad, 2016; Meo, 2010).

Según el marco general de ética y responsabilidad la persona investigadora debe evitar daños a las personas que participan en sus investigaciones, salvaguardando su integridad, su autonomía y su dignidad (Estalella y Ardévol, 2011). En este sentido, la investigación cualitativa comparte muchos aspectos éticos con la investigación convencional positivista de carácter cuantitativo. Los aspectos éticos que son aplicables a la ciencia en general también son aplicables a la investigación cualitativa y la práctica científica es igual cuando realizamos investigación cualitativa.

Sin embargo, considerando que la cultura (las ideologías, las identidades, los juicios, los prejuicios, etc.) impregna todos los elementos de la investigación cualitativa (el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos, la divulgación etc.), se manifiestan algunos conflictos añadidos por lo que la investigación cualitativa tiene retos adicionales (Parra y Briceño, 2013).

Por ello, al realizar esta investigación nos hemos centrado en las dos dimensiones éticas fundamentales que según Chárriez (2012) se deben adoptar al realizar una investigación cualitativa: una ética procedural, que implica la búsqueda de la aprobación por parte de un comité de personas expertas autorizadas (comité de ética) para el desarrollo de la investigación; y una ética en la práctica, que alude a los desafíos que día a día impone la misma investigación

En relación a la primera dimensión, la ética procedural, toda la propuesta de la investigación ha sido recogida previamente de manera detallada en el protocolo presentado al comité de ética de la Universidad del País Vasco para su aprobación. Uno de los principales aspectos al iniciar una investigación cualitativa es el abordaje de las personas participantes y la manera cómo se les invita a tomar parte, sobre todo cuando se trata de niños y niñas. En el ámbito de la investigación, la posición de los niños y de las niñas está estructuralmente privada en términos de poder respecto de las personas adultas investigadoras. De esta manera, se ha dejado claro anticipadamente el papel de la investigadora durante las observaciones y en las interacciones con las personas participantes del estudio (Abad, 2016; Noreña et al., 2012).

CAPÍTULO II. MÉTODO

Por ello, para realizar este estudio se solicitó el visto bueno del Comité de Ética por para la Investigación con seres Humanos, CEISH-UPV/EHU BOPV 32, 17/2/2014, y fue aprobado el 20 de junio de 2019 con la siguiente identificación: M10_2019_134 (Anexo 3).

En referencia a la segunda dimensión, una ética en la práctica, considerando que la investigación cualitativa únicamente puede resolver sus dilemas éticos desde una ética situada, desde un inicio la investigadora ha informado de las actuaciones profesionales que mantenía durante la investigación a las personas responsables de los centros escolares donde ha realizado su trabajo de campo. La investigadora cualitativa está en constante interacción con las personas participantes en la investigación, en consecuencia, los descubrimientos son resultado del proceso interactivo, por lo tanto, la subjetividad de las personas es imprescindible en el proceso de la investigación, así como los valores son necesarios e inevitables en la investigación cualitativa (Moscoso y Díaz, 2018; Parra y Briceño, 2013). De esta manera, la investigadora se ha visto obligada a realizar una reflexión constante sobre la responsabilidad ética de su trabajo. Asimismo, la gran responsabilidad de la investigación en ciencias sociales está en devolver la información a las personas participantes del estudio. La difusión de la información con frecuencia ha sido un tema de debate ético, ya que involucra confidencialidad, a la vez que conlleva la necesidad de la publicación y difusión de los resultados. Se debe señalar que en ocasiones se prioriza la publicación de los resultados a la devolución que debe hacerse a las personas participantes de la investigación. Esta falta de devolución de la información puede llegar a atentar contra sus derechos o bien incrementar en ocasiones las desigualdades que motivaron el tema de la investigación (Mondragón, 2007). Por ello, desde un primer momento se comunicó a los equipos profesionales el compromiso de volver a los centros escolares una vez culminada la investigación para facilitarles una copia escrita del trabajo y poder ofrecerles la información necesaria por parte de la investigadora principal. Este compromiso se ha mantenido vigente recordándolo a través de la investigadora en cada uno de los encuentros presenciales que han tenido lugar a lo largo de los años que ha durado el trabajo de campo.

En resumen, con el fin de evitar daños a las personas que participan en esta investigación cualitativa se han respetado los criterios éticos propuestos por Noreña et al. (2012) que se recogen en la Tabla 39 y así, principalmente se ha reconocido la subjetividad de las personas participantes como parte constitutiva de su propio proceso, por lo que en todo momento se ha velado por su integridad, autonomía y dignidad:

Tabla 39

Criterios éticos de la investigación cualitativa

CRITERIOS	CARACTERÍSTICAS ÉTICAS DEL CRITERIO
Consentimiento informado	Las personas participantes y/o sus familiares o tutores legales (en caso de menores) deben estar de acuerdo con ser informantes y conocer sus derechos y responsabilidades.
Confidencialidad	Asegurar la protección de la identidad de las personas que participan como personas informantes de la investigación.
Manejo de riesgos	Este requisito tiene relación con los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con seres humanos.
Observación participante	La incursión de la persona investigadora en el campo exige una responsabilidad ética por los efectos y las consecuencias que pueden derivarse de la interacción establecida con las personas participantes del estudio.
Entrevistas	Se trata de una interacción social donde no se deben provocar actitudes que condicionen las respuestas de las personas participantes.
Grabaciones de audio o vídeo	Deben resguardarse en archivos confidenciales y la persona investigadora necesita ser cautelosa anteponiendo la confidencialidad, el respeto y el anonimato de las personas participantes.

Fuente: Adaptado de Noreña et al. (2012).

En esta investigación se han respetado en todo momento los tres principios fundamentales de obligado cumplimiento a la hora de diseñar el estudio y en la recolección de datos de la investigación que indican Abad (2016) y Noreña et al. (2012): el consentimiento informado, la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes, que se explican a continuación.

2.2.7.2.1. El consentimiento informado.

Tras el descubrimiento y exposición pública de los experimentos realizados por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial, se estableció el Código de Nuremberg en 1946 que estableció distintos principios para la investigación con seres humanos, y entre ellos, uno de los más relevantes, anunció por primera vez que las personas participantes deben consentir voluntariamente su participación en los estudios para proteger sus derechos. Otro predecesor importante fue la Declaración de Helsinki de 1964 patrocinada por la XVIII Asamblea General de la Organización Mundial de la Salud (OMS) a favor de la protección del rigor científico de los procesos de investigación, su autorregulación ética y científica (Carreño-Dueñas, 2016; González et al., 2012).

CAPÍTULO II. MÉTODO

El consentimiento informado irrumpe como un referente fundamental, y lejos de ser sinónimo de trámite complejo, embarazoso e incomprensible, está relacionado con el deber de respeto mutuo entre las personas, especialmente por el riesgo de que una relación tan asimétrica en términos de poder se convierta en motivo de abuso (Mutizábal, 2014). El consentimiento informado es más que un recurso, es un proceso que consiste en la declaración manifiesta de una persona competente (física, mental y moralmente) de participar en una investigación, una vez conocidos los riesgos, beneficios, dificultades y consecuencias que puedan darse durante el desarrollo de la investigación en la que participan (Mondragón-Barrios, 2009).

Cualquier investigación social genera cierta tensión al invitar a la gente a colaborar en un proceso que no está hecho directamente en su beneficio y en cuyo diseño no ha participado. Para que la autonomía de las personas sea respetada, este consentimiento debe ser informado, es decir, las personas participantes deben recibir información acerca de los objetivos de la investigación, el tipo de participación solicitada, el origen del financiamiento del proyecto (en caso de hacerlo) y los posibles usos de los resultados del estudio. Asimismo, se debe solicitar autorización para el tratamiento anónimo de los datos y garantizar el derecho a interrumpir su participación y abandonar el estudio en cualquier momento (Meo, 2010; Suárez et al., 2013).

La investigadora ha sido la responsable de garantizar que se ha comunicado de manera clara la descripción del estudio, suministrando de manera comprensible y no sesgada la información necesaria, facilitando explicaciones a las personas participantes, repitiendo y respondiendo a sus preguntas para asegurar que cada persona participante comprende adecuadamente lo que va a suceder dentro de la investigación (Mondragón-Barrios, 2009). Por tanto, la investigadora ha puesto en práctica en todo momento los principios fundamentales del consentimiento informado (Carreño-Dueñas, 2016; Mondragón-Barrios, 2009): la información, la comprensión y el entendimiento de la información, la capacidad para consentir y la voluntariedad.

Considerando todas estas cuestiones, se solicitó la autorización parental o del tutor/a y acuerdo de colaboración por parte de las personas adultas participantes mediante los documentos de consentimiento informado. Una vez entregados los consentimientos informados y corroborado que todas las personas implicadas habían comprendido la información que se recogía en dicho documento, en la fase 2 de entrada al campo, la investigadora pudo recoger todos los consentimientos informados firmados por las personas participantes. Exceptuando una

familia en el centro A y otra familia en el centro C el resto de familias y de profesionales dio su consentimiento.

Pero los principios éticos van más allá del consentimiento informado, por lo que también incluyen entre otros, la interacción con las instituciones, los grupos y las comunidades y el compromiso social de la investigadora, esto es, el comportamiento en el campo, la dinámica de las relaciones con las personas participantes en el estudio, etc. (Granda, 1991 en Arias y Giraldo, 2011) que se relacionan tanto con la confidencialidad como con el anonimato tanto de las personas participantes como de la información obtenida.

2.2.7.2.2. Confidencialidad y anonimato.

Hoy día asistimos a una creciente reflexión e interés por los aspectos morales y éticos que rodean la investigación. En este sentido, según Álvarez (2018) desde hace décadas se están estableciendo pautas y códigos para guiar la investigación con personas respetando ante todo los principios de beneficencia y justicia de las personas participantes. Así, una cuestión central de la investigación ha sido la confidencialidad e intimidad, aspecto preferencial que se encuentra en el centro de todos los debates actuales.

En el ámbito de la investigación, sea social o de otra naturaleza, hay un cierto acuerdo sobre la necesidad de respetar estos dos principios que a pesar de estar relacionados y que se utilicen como sinónimos, no significan lo mismo (Abad, 2016; Anguita y Sotomayor, 2011). En la Tabla 40 que se presenta a continuación se recogen sus diferentes acepciones:

CAPÍTULO II. MÉTODO

Tabla 40

Diferentes acepciones de confidencialidad y anonimato

	CONFIDENCIALIDAD	ANONIMATO
Anguita y Sotomayor (2011)	La confidencialidad radica en asegurar a la persona confidente la preservación de un secreto cuyo contenido se conoce claramente	Anonimato es la omisión de la identidad de una o varias personas en cuestión, porque no se conocen o porque se desean ocultar.
Abad (2016)	La confidencialidad hace alusión a lo confidencial, a todo aquello que se hace o se dice en confianza o con seguridad recíproca entre dos o más personas, en particular en las situaciones en que entre estas personas comparten informaciones privadas. Como garantía de confidencialidad se debe hacer una mención explícita a la forma en que se almacenarán los datos obtenidos, especificando durante cuánto tiempo.	El anonimato por su parte remite al desconocimiento u ocultamiento de la autoría, por lo que en el ámbito de la investigación cualitativa el anonimato tiene sus limitaciones por su propia definición, una aproximación que busca la interpretación del significado para lo cual la contextualización es indispensable.

Fuente: Elaboración propia.

Sea como fuera, en esta investigación nos hemos basado en la aportación de Noreña et al. (2012) quienes sostienen que la confidencialidad hace referencia tanto al anonimato en la identidad de las personas participantes en el estudio como a la privacidad de la información que es divulgada por estas. De esta manera, para preservar el anonimato de las personas desde un primer momento se ha ocultado la identidad de las personas participantes cambiando su nombre real por un nombre ficticio. Asimismo, como sugiere Abad (2016) se ha vinculado la confidencialidad con la privacidad, por lo que, desde esta perspectiva, se ha llevado a cabo el principio de confidencialidad manteniendo los asuntos privados, es decir, toda la información aportada por las personas participantes, en la esfera de lo privado.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

En este capítulo se recopilan los resultados obtenidos a través de las observaciones, entrevistas y grupos de discusión realizados en los tres centros escolares participantes en el estudio. Siguiendo el sistema categorial expuesto en el método de la investigación, los resultados se han estructurado en 4 apartados que pretenden recoger situaciones de malestar infantil en el entorno escolar. Estos apartados corresponden a las dimensiones relacionadas con las personas que conforman la comunidad educativa, las acciones y dinámicas que se llevan a cabo en el contexto escolar y el propio contexto (espacio-temporal) escolar.

En el primer apartado, denominado *La escuela segregada. Características del profesorado y del alumnado en la nueva realidad escolar*, se recoge la información correspondiente a las diferentes personas que conforman la comunidad educativa. Así, por un lado, se encuentra la información relacionada con las personas profesionales de la educación, sobre sus perfiles y sus funciones y, por otro lado, información relacionada con la diversidad y las necesidades que caracteriza al alumnado. En el segundo apartado, *Las dinámicas y las prácticas en situaciones de enseñanza-aprendizaje*, los datos recogidos se corresponden con las actividades y acciones que realizan las personas que integran la comunidad educativa de manera habitual como son la comunicación, las actividades de enseñanza-aprendizaje (rutinas, rendimiento académico, etc.) y la convivencia, entre otras. En el tercer apartado denominado *Los aspectos organizativos espacio y tiempo y su influencia en el bienestar infantil*, como bien indica su nombre, se ordena la información respecto a los diferentes usos de las dimensiones del espacio y del tiempo y su influencia en el bienestar o el malestar infantil. Por último, en el cuarto apartado, denominado *Las dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado*, se recoge información relevante en relación a acontecimientos y testimonios espontáneos de las profesoras y de los profesores durante el transcurso del trabajo de campo.

La Figura 50 a continuación recoge de manera resumida las 4 dimensiones abordadas en este estudio: *La escuela segregada. Características del profesorado y del alumnado*; *Las dinámicas y las prácticas en la situación de enseñanza-aprendizaje*; *Los aspectos organizativos espacio y tiempo y su influencia en el bienestar del alumnado* y *Las dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado*, cada una con sus correspondientes categorías y subcategorías.

Figura 50

Dimensiones y categorías de los resultados de la investigación



Fuente: Elaboración propia.

1. La escuela segregada. Características del profesorado y del alumnado en la nueva realidad escolar

El viejo lo miró con sus afectuosos y confiados ojos quemados por el sol.

-Si fueras hijo mío, me arriesgaría a llevarte -dijo-. Pero tú eres de tu padre y de tu madre y estás en un bote que tiene suerte. (Hemingway, trad. en 2008, p. 30)

La comunidad educativa está formada por diferentes personas entre las cuales destacan el alumnado y el profesorado como protagonistas principales del centro educativo, sin restar importancia a otros profesionales, como son el personal del comedor o de portería. Es evidente que, todas estas personas realizan funciones diferentes, determinadas por la posición que ocupan en el centro.

A continuación, en la Tabla 41 se presentan los resultados obtenidos teniendo en cuenta las categorías *Perfiles y roles desempeñados por el equipo profesional* y *Características y necesidades del alumnado*.

Tabla 41

Sistema categorial sobre las personas que conforman la comunidad educativa

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE NIVEL I	
1.LA ESCUELA SEGREGADA. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO EN LA NUEVA REALIDAD ESCOLAR	1.1. Perfiles y roles desempeñados por el equipo profesional	1.1.1. Equipo directivo		
		1.1.2. Equipo de apoyo		
		1.1.3. Equipo docente		
		1.1.4. Rol del profesorado en la investigación	1.1.4.1. Preocupación por el alumnado	
			1.1.4.2. Percepción del profesorado sobre la situación de segregación en los centros escolares	
		1.1.4.3. Compromiso y colaboración profesional		
		1.1.5. Personal del comedor		
	1.2. Características y necesidades del alumnado	1.2.1. Diversidad étnico-cultural		
		1.2.2. Necesidades básicas en el desarrollo infantil	1.2.2.1. Necesidades físico-biológicas	
1.2.2.2. Necesidades emocionales y sociales				
	1.2.2.3. Necesidades relacionadas con el aprendizaje			
	1.2.2.4. Otras manifestaciones			
	1.2.3. Diferencias en función del género			

Fuente: Elaboración propia.

1.1. Perfiles y roles desempeñados por el equipo profesional

En este subapartado se recoge la información correspondiente a los diferentes perfiles que encontramos habitualmente en todo centro educativo: equipo de dirección, equipo de apoyo educativo, equipo docente (profesorado tutor y específico, profesorado en formación inicial que se encuentra en prácticas), personal del comedor y otro personal parte también de la escuela.

De manera general, al igual que ocurre en otros sectores dedicados al cuidado, los resultados de las entrevistas subrayan, el cambio que se está dando actualmente en el rol docente junto con la feminización de la profesión (Barquín y Melero, 1994; Lorente, 2004; Pineda, 2019).

Igual me estoy metiendo en camisa de once varas, pero creo que el rol del maestro o de la maestra está cambiando. Y no desde esa idea de que se está perdiendo el papel. Es porque está cambiando. Dentro de nuestras posibilidades nosotros también debemos de cambiar de chip. Quiero decir que el rol del profesor o de la profesora ya no es solamente impartir y tenerlo todo bajo control, sino que al final, somos como unos puentes, asumiendo nuestras grandes limitaciones. Porque yo creo que estas nuevas generaciones vienen con muchos más cambios que nosotros y tampoco llegamos a comprenderles mucho. [PrT1, CA, E3]

De 63 personas que formamos la plantilla, somos todas chicas, bueno todas menos, a ver... lo que es en el equipo fijo somos todas mujeres, menos un hombre y en total, pues habrá 3 hombres. [Dr, CA, E1]

Otros de los aspectos recogidos son los relacionados con la versatilidad en el perfil de los y las docentes. La mayoría de las personas participantes en esta investigación habían ocupado diferentes posiciones profesionales en los centros escolares en los que desempeñaron su labor a lo largo de su desarrollo profesional. Por ejemplo, una de las tutoras de primaria había comenzado como profesora específica de música y el profesor específico de música como profesor de educación infantil. Otras personas, como reflejan las transcripciones a continuación, habían desempeñado ocupaciones tan dispares como director y después consultor en el mismo centro escolar; consultora y después tutora en el mismo centro escolar, etc.

Si en ese centro llevo 9 años, pero he estado 3 años en dirección como director. Este año he vuelto a la plaza de consultor, pero los 3 años anteriores he estado como director. O sea, de 9 años he estado 3 años como director y el resto como consultor. [C, CC, E14]

Soy interina, estoy en las bolsas de trabajo de educación y este año he cogido una vacante. Yo entiendo que sí que voy a seguir el curso que viene, ya sea con plaza o no, por la puntuación que tengo, me gustaría repetir. Antes estuve como consultora todo un curso con lo cual ya conocía más a menos el funcionamiento del colegio y todo eso y bueno que me gustaba. [PrT2, CA, E4]

Lidia, la tutora, me explica que durante 3 años estuvo como consultora en este mismo centro escolar. Después estuvo como profesora en diferentes colegios y cuando le llamaron ofreciéndole un nuevo puesto de trabajo, quiso volver sin duda, "Aquí estamos muy a gusto". [PrT2, CA, 4º, H06, D]

Teniendo en cuenta estos rasgos generales, a continuación, de manera más detallada, vamos a ver qué funciones desempeñaban estas personas en el día a día del centro escolar.

1.1.1. Equipo directivo.

El equipo directivo en los centros escolares está formado por tres figuras, el director o la directora, el jefe y la jefa de estudios, figuras que ostentan los cargos de mayor responsabilidad y el secretario o secretaria.

En los tres centros escolares observados las funciones de las figuras de máxima autoridad, esto es, de la dirección de la escuela, eran desempeñadas por mujeres. En el centro A, es donde mayor presencia tenía la figura de la Directora entre el alumnado. Una de sus funciones más visibles frente al alumnado era el ejercicio de autoridad, tal y como se puede apreciar en la siguiente voz:

Monse, la directora, vuelve a entrar y habla en alto dirigiéndose al conjunto de la clase. Les explica que Brigitte ya se encuentra tranquila, pero que estará durante un rato en el rincón para tranquilizarse y que le dejen estar allí tranquila. [Dr, CA, 3º, H05, D]

Pero, la falta de vinculación derivada de la distancia interpersonal que a veces conlleva su puesto de trabajo podía dificultar el ejercicio profesional:

Monse, la directora, hace caso omiso y sigue el orden de las mesas. Como desconoce los nombres de algunas personas, recurre a las personas que ya conoce. [Dr, CA, 4º, H01, D]

Una vez iniciada la investigación, en el día a día se tuvo relación especialmente con el jefe y con la jefa de estudios. Por tanto, otra de las figuras del equipo directivo muy presentes en el quehacer cotidiano de la escuela era el jefe o la jefa de estudios. Se constató que una de sus funciones principales era la coordinación entre el profesorado, solucionando las incidencias que podían surgir y preocupándose por el buen funcionamiento del centro. A continuación, se muestran varios ejemplos tomados de dos centros escolares distintos:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

De repente, entra Ane (la jefa de estudios) y habla con Monse, la directora, sobre cómo se van a organizar a lo largo de la mañana, para sustituir a Lidia... [JfE, CA, 4º, H01, D]

Repentinamente, entra Arkaitz, el jefe de estudios, a preguntarle algo a Fede, el tutor, sobre el calendario y el horario. Fede, el tutor, le atiende y Arkaitz sale de la clase. [JfE, CC, 3º, H03, D]

Pero también tendían a desempeñar otras ocupaciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, realizar funciones de apoyo en algunas horas específicas:

Al iniciar la actividad, entra Arkaitz, el jefe de estudios, y se disculpa por no poder venir a ayudar porque tiene una reunión. Marimar, la tutora, le dice que esté tranquilo, que ya se están arreglando.

[AI, CC, 4º, H01, D]

Al igual que ocurre con la figura de la directora, a pesar de que el jefe o la jefa de estudios no tuviera un trato tan continuado con el alumnado como tenía el profesorado de referencia, su figura era reconocida como agente de autoridad, por lo que solía llevar a cabo el ejercicio de los límites de manera habitual, cuando se daban comportamientos considerados inadecuados por parte del alumnado:

Dorian está sentado en el suelo. Aparece por el pasillo Arkaitz, el jefe de estudios, y le pregunta a Fede, el tutor, si se lo lleva con él a dirección. Fede dice que aún no. [JfE, CC, 3º, H05, D]

1.1.2. Equipo de apoyo.

El equipo de apoyo de los centros está constituido por la consultora, el profesorado de pedagogía terapéutica y el personal especialista de apoyo educativo.

Una de las funciones principales del consultor o de la consultora, es llevar a cabo el seguimiento socioemocional del alumnado identificado previamente como alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Para desempeñar esta labor resulta imprescindible el trabajo colaborativo con otras instituciones, como al realizar diagnósticos con el Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa de la CAPV (Berritzegune⁶), el Servicio de Infancia y Familia del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, la Unidad de Psiquiatría Infantil (UPI) y el Área de la Familia y el Menor de la Diputación Foral de Álava. Para llevar a cabo esas funciones resultaba imprescindible mantener una coordinación y comunicación fluida con el profesorado:

⁶ Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa de la CAPV, Departamento de Educación, Gobierno Vasco.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Al comienzo de la clase, viene Iñaki, el consultor del centro y habla largo tiempo con Marimar.

Después se va. [CC, Or, 4º, H01, D]

Maite (la consultora) interrumpe la clase. Pregunta por un alumno que hoy no ha asistido. [Or, CB, 4º, H03, D]

En cada centro escolar hay una única figura de consultoría, por lo que, un aspecto en el que coincidieron las tres personas consultoras entrevistadas, dos mujeres y un hombre, fue la sobrecarga de trabajo debido a que realizaban el seguimiento de cientos de niños y de niñas. No obstante, a pesar de estas dificultades relacionadas a la ratio de niños y de niñas, en los tres centros observados esta figura estuvo en todo momento presente en las situaciones conflictivas. Por ejemplo, en una ocasión, la consultora del Centro B se quedó a comer en el comedor para poder hacer observaciones sobre un conflicto ocurrido entre el alumnado. Relacionado con la gestión y resolución de los conflictos, al igual que cualquier otra persona miembro del equipo educativo, también era frecuente, incluso de manera preventiva, el ejercicio de autoridad:

Suena la sirena. Según van entrando, Maite, la consultora, les pone límite: "Sin correr". [CB, Or, P, D]

Como se recoge en las notas del diario de campo, en todas las clases había alumnado con NEAE que requería de una atención personalizada por parte del profesorado. Para acompañar a este alumnado existe la figura de especialista de apoyo educativo (Orden de 28 de julio de 2020, BOPV, 2020), siendo la principal función asignada a estas personas el acompañamiento pedagógico de este alumnado mediante labores de ayuda:

Jorge, el especialista de apoyo educativo, incluye a Antonella, le pide que escriba en el ordenador, en euskera. [PrA, CC, 4º, H05, D]

Esta figura está destinada en la clase únicamente para atender a alumnado con NEAE con perfiles muy distintos, por ejemplo, un niño con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA), otro alumno con dificultades en el desarrollo, etc. Sin embargo, debido sobre todo a la gran agitación que caracterizaba a estos centros escolares, con frecuencia esta figura realizaba las funciones de apoyo con todo el alumnado, como bien representan las siguientes voces:

Se levantan aproximadamente 5 manos, y mientras regresa Marimar, Alaitz, la especialista de apoyo educativo, acude de mesa en mesa respondiendo a sus consultas. [PrA, CC, 4º, H05, D]

Tere, la tutora, termina de explicar la actividad y sale durante un rato con Eloisa. Vuelve a entrar y le pide ayuda a Leire, la especialista de apoyo educativo, para que vaya fuera con la alumna y ella pueda continuar con la clase. [PrA/PrT, CA, 3º, H05, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Pero, en los grupos observados no siempre hubo una persona estable que llevase a cabo la función de apoyo educativo, por lo que ese apoyo por momentos resultó irregular:

Interrumpiendo la explicación de Maribel, la tutora, entra otra especialista de apoyo educativo, es otra diferente. [PrA, CB, 4º, H05, D]

Emilien está sentado en su sitio. Hoy no tiene especialista de apoyo educativo. Tere, la tutora, me dice que desconoce el motivo. De repente, viene Bakarne, la profesora especialista de apoyo educativo, ayer fue su primer día. Es la sexta especialista de apoyo educativo que ha tenido Emilien a lo largo del último año. Emilien se esconde al verle entrar por la puerta. [Al, CA, 3º, H05, D]

Dependiendo del centro escolar, de su personal, de las pedagogías que aplicaban, las vivencias de la figura de apoyo educativo eran muy dispares. Algunas personas se sentían muy cómodas al percibir que disponían de autonomía y de colaboración por parte del profesorado tutor para diseñar sus intervenciones:

Yo siento que tengo libertad porque yo si voy a hacer algo no espero, si veo que tengo que hacer algo en la clase, lo hago y luego incluso le consulto a la tutora, que no hay ningún problema. No tengo que esperar tampoco a bajar a Dirección, no, yo en ese sentido sí que creo que tenemos otra libertad. [PrA, CC, G2]

Sin embargo, este sentir de cooperación y compañerismo no siempre era generalizado y otras personas, como por ejemplo expresa la PT a continuación, referían sentirse relegadas a un segundo plano fruto de funcionamientos conservadores basados aún en una jerarquía tradicional de poder:

Como PT, cuantas veces nos hemos quejado de que entramos en la clase y parece que nada... Jo, esto lo hemos hablado con los compañeros. Pues que el profesor, el tutor, es el que dirige y ya está. Y es el director de orquesta. Y cuando entras a veces hay que hablarlo, entramos los de apoyo y estamos ahí como puestos por el ayuntamiento. Porque el método de dar clase en algunos momentos o de algunas personas es más directivo, más magistral. [PrA2, CA, G1]

Aunque como muestran algunos casos particulares (4º del centro A, 3º del centro B y 4º del centro C) el apoyo y la colaboración no eran exclusivos de estas figuras profesionales y en aulas que no disponían de los servicios del especialista de apoyo educativo, como, por ejemplo, en el caso del grupo de 4º del centro C, era el propio jefe de estudios quien de manera habitual solía realizar esa función de ayuda:

Arkaitz, el jefe de estudios, que en esta ocasión desempeña funciones de apoyo, no ha asistido hoy, debe de estar reunido. Dylan le pregunta a Fede, su tutor, si solamente son dos personas adultas, y a ver cómo lo van a hacer. [PrA, CC, 3º, H03, D]

El primero que hace sustituciones soy yo. Si hay que hacer sustituciones ese día yo voy a hacer una seguro, como norma, a no ser que me sea imposible por algo. Y el primero que pringa voy a ser yo. Al final aquí la gente que viene, viene con ganas de currar y curra muy bien. [JfE, CC, G2]

1.1.3. Equipo docente.

El equipo docente está principalmente compuesto por el profesorado tutor y el profesorado especialista. Además, en el momento de realizar la observación había también profesorado en formación inicial en prácticas.

Entre las ocupaciones principales del profesorado se observaron diferencias relacionadas con la gestión y organización del aula, organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluación, mediación en los conflictos, ejercicio de límites y normas, contención emocional, relación y comunicación con las familias.... que se recogen con más detenimiento más adelante en el apartado *Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje*. Pero lo que se subraya en este subapartado es la necesidad del vínculo afectivo entre profesorado-alumnado, para, desde esa relación de estabilidad, poder propiciar las condiciones adecuadas para que el alumnado desarrolle las competencias necesarias y asimismo posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A través del equipo de dirección, se contactó con el profesorado responsable de las clases a observar. Generalmente la tutora representaba la principal figura de referencia, por lo que los primeros días de la observación se emplearon para realizar la presentación de la investigadora en las aulas mediante la ayuda del profesorado tutor:

Fede, el tutor, se coloca en el centro de la clase y les dice que tiene que comentarles varias novedades: Por un lado, me presenta y en general, parecen alegrarse por mi presencia. Acto seguido Fede, el tutor, me pasa la palabra para que haga mi presentación. La hago brevemente, siguiendo el formato utilizado en los otros centros escolares. Nadie hace ningún comentario. [PrT, CC, 3º, H01, D]

Era tal el beneficio de la relación entre el alumnado y el profesorado tutor, que su sola presencia generaba un efecto tranquilizador. Y contrariamente, ante su ausencia solía aparecer preocupación:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Tere, la tutora, sigue yendo de grupo en grupo y con su presencia parecen contenerse. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Los alumnos y las alumnas poco a poco van llegando y bajan las sillas que están recogidas sobre las mesas. Se sientan y comienzan a preguntar por la ausencia de Lidia, la tutora. Monse, la directora del centro, les explica que hay un virus y que hay mucha gente con gastroenteritis. Parece que les basta esta explicación y se contienen. [Al, CA, 4º, H01, D]

En cuanto al profesorado de las asignaturas específicas, como música, inglés y educación física, normalmente se les asigna 1 hora semanal, lo que implica que estas personas docentes contaban con menos tiempo para establecer vínculos afectivos con su alumnado. Sin embargo, a pesar de ello, se ha observado que desempeñaban funciones muy similares a las del profesorado tutor: gestión del aula; supervisión del trabajo que realiza el alumnado; contención emocional; etc.

Una característica común a los tres centros, que afectaba tanto al profesorado tutor como al profesorado especialista, fue la inestabilidad laboral, ya que los equipos docentes en ninguno de los tres centros eran estables, estando supeditados a los cambios en las listas de adjudicación del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Creo que, en estos momentos, así en números redondos, el 30% son fijos y el 70% somos interinos en educación, eso significa que cada año podemos cambiar de centro. Así, como en otras administraciones una vez que coges una plaza continuas hasta que esa plaza salga a concurso, a oposición, en educación llega agosto y esa plaza no te pertenece. Entonces supone que un 70 % de la plantilla cada año es posible que se renueve y hay que empezar de cero con ese 70% de la plantilla. [JfE, CC, E13]

Este hecho se pudo corroborar al comprobar que desde que se realizaron las observaciones al inicio del trabajo (2018-2019) hasta que se llevaron a cabo los grupos de discusión realizados al término del trabajo de campo (otoño de 2020) prácticamente el 50% de las personas que había participado en las observaciones ya no se encontraban trabajando en los mismos centros escolares. La tutora del grupo de 4º del centro C en el momento de la observación era una profesora que se encontraba de cubriendo una baja laboral. En el centro B, la tutora de 3º era una joven profesora de 22 años y en el aula de 4º era tutora una profesora con una vasta experiencia docente, que pertenecía al equipo educativo desde los comienzos de la escuela. Cuando se volvió a contactar para proponer la realización del grupo de discusión se supo que la tutora del grupo de 3º ya no trabajaba en el centro. El tutor en el aula de 3º del centro C -un

hombre de mediana edad, quien provenía del campo de la intervención social y tenía extensa experiencia en talleres ocupacionales con perfiles de personas con comportamientos muy disruptivos-, en el momento de la observación (curso 2018-2019) se encontraba en un puesto eventual. Por ello, desconocía si continuaría en el siguiente curso lectivo (2019-2020), y comentó que, en estos años de inestabilidad laboral, también había ejercido como coordinador del comedor. Efectivamente en el curso 2020-2021 (momento en el que se llevó a cabo el grupo de discusión) ya no trabajaba en ese centro escolar.

El año pasado (2019-2020), con la OPE vino mucha gente y entonces, a los que intentamos venir aquí, la OPE nos echó fuera. [PrT, CC, G2]

En el centro A, una de las tutoras, una mujer de 37 años, no tenía plaza fija por lo que desconocía si el siguiente curso escolar continuaría en la misma escuela. Finalmente, al igual que ocurrió en los otros dos centros, en el curso escolar 2020/2021 cuando se volvió a contactar con el centro escolar se supo que esta tutora (del grupo de 4º) ya no se encontraba en la escuela.

Asimismo, al contactar de nuevo con los centros, se supo que el profesorado especialista de música, inglés, educación física, etc., presente en el momento de realizar la observación en los tres centros ya no ocupaba sus puestos en estas tres escuelas.

1.1.4. Rol del profesorado en el aula.

El profesorado diariamente tenía que afrontar situaciones muy complicadas en sus aulas. Situaciones generadas por las características propias del momento evolutivo en el que se encuentran los niños y las niñas en desarrollo, como puede ser la falta de autocontrol, la falta de autoconciencia, dificultades en la convivencia en jornadas muy extensas, etc. así como situaciones fruto de las características socioculturales de las personas que integran estas comunidades. Todo ello, generaba un impacto en el profesorado, un impacto movilizador que favorecía la búsqueda de respuestas y soluciones, acrecentando su implicación y fortaleciendo su compromiso.

La información, que de forma espontánea compartió el profesorado con la investigadora, ha resultado relevante para el estudio. Esta información está relacionada con la preocupación del profesorado por el bienestar del alumnado, con la percepción del profesorado en torno a las repercusiones y afectación de la segregación étnico-cultural característica de estos 3 centros escolares y con su compromiso hacia el proyecto educativo.

1.1.4.1. Preocupación por el alumnado.

En el ritmo acelerado del día a día escolar, el profesorado constantemente compartía con la investigadora reflexiones y preocupaciones relacionadas con el bienestar del alumnado, aspecto que ha enriquecido el trabajo de campo. Referían que, en esa inercia de exigencias y cumplimientos aún característica del sistema escolar, comúnmente se suele considerar que los alumnos y las alumnas son más maduros de lo que realmente son cuando en realidad son sólo niños y niñas aprendiendo a vivir, a veces en ambientes desfavorecidos.

Esta información ha resultado significativa para la investigación, facilitando la contextualización de las diferentes fenomenologías observadas y ayudando a establecer relaciones entre la inestabilidad emocional que presentaban algunos alumnos y alumnas y la precaria situación socioeconómica en la que se encontraban sus familias.

Un alto porcentaje del alumnado provenía de situaciones de vulnerabilidad social, pero no estaban recibiendo atención por parte de las instituciones públicas. Esto no impedía que ciertas manifestaciones conductuales y emocionales de los niños y de las niñas provocase que al profesorado se le encendieran las alarmas. Así, a veces las necesidades o los indicadores tenían que ver con la situación sistémica concreta de sus familias: niños y niñas provenientes de familias desestructuradas (con historial de salud mental, malos tratos, adicciones, etc.), nuevo alumnado recién llegado de otros países, etc.

En un momento Tere, la tutora, se dirige a mí y me dice que está preocupada por Brigitte. Me dice que en casa le castigan encerrándole en el trastero a oscuras y qué es la mayor de diferentes hermanos y hermanas y suele asumir la responsabilidad de su cuidado. Tere me enseña mensajes que esta niña le ha entregado de manera escrita a lo largo de esta semana: “No pegas, estoy muy contenta, no pegas”. Lee los mensajes y en todas ellas la menor recalca su felicidad porque la maestra no le pega. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Tere, la tutora, se me acerca y me transmite su preocupación por un alumno, Ander, me señala “No hace nada”. Me explica la situación que tiene en casa: madre depresiva en tratamiento. [PrT, CA, 3º, H03, D]

En un momento de tranquilidad, Maribel me ofrece información sobre esta clase. Me explica que hay dos personas que se han ido y dos personas nuevas, que son repetidoras: Ibrahim y una de las niñas africanas, Johari. Explica que el padre de esta niña tiene una orden de alejamiento hacia su madre. Continúa ofreciéndome información sobre los alumnos y las alumnas. En esta ocasión

CAPÍTULO III. RESULTADOS

me habla de Eneko. Es el segundo de 3 hermanos y me explica que su madre tuvo un intento autolítico cuándo Eneko se encontraba en Educación Infantil. La hermana mayor de Eneko fue quien la encontró. Maribel dice que ella considera que el principal problema de Eneko es la falta de función normativa en la casa, pero que la madre del menor no reconoce tener dificultades en ese aspecto. Lleva 4 años siendo su profesora. [PrT, CB, 4º, H02, D]

Muchos de estos niños y niñas estaban en seguimiento por parte de los Servicios Sociales, aunque luego en la escuela no siempre tenían destinado un apoyo educativo específico. Los dos casos a continuación son ejemplo de ello. Estos dos alumnos, provenientes de familias desestructuradas, presentaban graves problemas emocionales y conductuales, pero sus escuelas no destinaban ningún tipo de apoyo educativo particular para contrarrestar esas carencias o dificultades que afectaban a su desarrollo socioemocional:

Darío es hermano de Kedian, de 3º A, y todos los días a la salida del colegio van a un piso de acogida, donde un grupo educativo les atiende y supervisa hasta que su madre les va a recoger a última hora de la tarde. [PrT, CC, 4º, H05, D]

Lidia continúa hablándome de otro alumno, de Iñaki. Me señala a su gemelo, quién es físicamente idéntico, pero con el cabello corto. Markel, cursa 4º en la otra clase. Me habla algo sobre esta familia. Este caso está en seguimiento por los servicios sociales del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz. El padre y la madre están separados, el padre reside en Galicia, de donde es originario. La madre tiene un nuevo compromiso sentimental y, según añade Lidia, no pasa mucho tiempo al cuidado de sus hijos. Es la hermana mayor de estos quién se encarga de ellos y también el equipo educativo del centro donde pasan las tardes. [PrT, CA, P, D]

En consecuencia, ciertas dinámicas y características inestables del sistema familiar de gran parte del alumnado hacían que el profesorado cuestionase la cobertura de las necesidades elementales relacionadas con el sueño, cuidado, estabilidad emocional, estimulación cognitiva, etc. que el alumnado recibe en su hogar.

Fede, el tutor, me comenta, que, exceptuando 4 familias, el resto están desestructuradas. Me habla de Bassim. Me explica que su padre está en la cárcel, porque hace dos semanas se saltó la orden de alejamiento y fue cuando le dio una paliza a su mujer, delante de sus hijos. Bassim presenció esta escena. En esta clase lo tienen normalizado, porque todo el mundo está igual, para bien y para mal, concluye Fede. Me habla también sobre la situación personal de Adel. Dice, que según refiere su padre, Adel aún duerme diariamente con su madre y que cómo ésta se suele quedar viendo la T.V. hasta tarde, el niño también. Muchos días viene con sueño. Fede añade que es algo consentido y que a menudo recurre al llanto para salirse con la suya. [PrT, CC, 3º, H01, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Así, el profesorado reparaba en diferentes señales que les aportaban información sobre su estado de bienestar para poder determinar si era necesario otro tipo de abordaje más especializado y en los casos más graves, contactar para ello con los Servicios Sociales:

Tere, la tutora, me dice que también está preocupada por otra alumna, Sonia. Esta niña presenta unas ojeras muy marcadas. Me dice que mañana tiene entrevista con su madre y añade; “Tiene una rabia del estilo de Brigitte”. También me muestra los dibujos que tiene sobre su escritorio realizados por Ander. Son dibujos de mucha agresividad en los que en vez de personas hay robots. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Ziad sigue serio y tampoco habla con nadie. Marimar, la tutora, me explica que hay antecedentes, que, en una ocasión anterior, el menor debió de acceder a una página de contenido pornográfico y que por eso le toman el pelo. Me explica, que con frecuencia revisan el historial de navegación de todas las personas, para tener control sobre sus búsquedas. [PrT, CC, 4º, H06, D]

La información compartida por las tutoras solía estar relacionada con comportamientos de algunos alumnos o alumnas que resultaban inusuales para el resto, saliéndose de la norma, por lo que en ocasiones incluso podían considerarse disruptivos para el grupo:

Lidia, la tutora, me explica el suceso ocurrido sobre bullying. Me explica que, frecuentemente, Israel agrede verbalmente a Siham. Me explica que por eso le ha cambiado de sitio a Siham. “Ha sido muy duro”, añade que en alguna ocasión la madre de esta niña le ha dicho que la niña ha llegado con alguna marca a casa. Siham es una niña que participa espontáneamente en las actividades de clase, de manera habitual. Israel, en cambio, es un niño que necesita de refuerzo para llevar a cabo las actividades y que en ocasiones tiene conductas disruptivas. [PrT, CA, 4º, H01, D]

Tere, la tutora, les observa y añade haciendo alusión a la singularidad de este niño: no hay tiempo para que todos saquen su particularidad. Tere dice que la semana pasada habló de nuevo con la madre de Unai sobre su comportamiento y que ésta se mostró comprensiva y colaboradora. Explica que casualmente su madre también es profesora. Pasa por delante nuestro Gabriel y Tere también realiza un comentario sobre él: Gabriel va a su aire, pero está integrado, feliz. [PrT, CA, 3º, H03, D]

Algunas de estas problemáticas se manifestaban en las aulas a través de sintomatología concreta relacionada con las dificultades de aprendizaje. En algunos casos este alumnado contaba con un diagnóstico como el Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Dislexia, etc. Disponer de información diagnóstica sobre las necesidades

CAPÍTULO III. RESULTADOS

educativas del alumnado parecía facilitar la canalización de la preocupación del profesorado porque esto le servía como guía de actuación.

Mientras, Lidia, la tutora, me explica que Jasim tiene un diagnóstico de TEL y el coeficiente intelectual muy bajo. Añade que tiene un nivel de primero de primaria. Por este motivo, le hace, a mano, un examen diferente. Continúa hablándome sobre otra alumna, Olaia. Me explica que tiene dislexia. Por ese motivo, le permiten utilizar tablas de matemáticas para realizar el examen y continúa explicando que no es capaz de responder a la operación 2×4 , por ejemplo, realizando sólo de manera verbal. [PrT, CA, 4º, H06, D]

Marimar, la tutora, me explica con más detalle la situación de estos menores. Sobre Samuel refiere que tiene conductas hipersexualizadas, algo que yo, en el tiempo que llevo, nunca he observado. Su madre falleció cuando el niño sólo contaba 1 ó 2 años. El padre debe de tener un nuevo compromiso sentimental y dice que desatienden al menor, que pasa mucho tiempo solo o con su abuelo paterno. Dice que en las ocasiones en las que ha podido hablar con el padre, éste habla de su hijo como un estorbo, o que emplea expresiones como “es inútil”. Sobre Ibon, me dice que tiene un diagnóstico de TEA desde hace tiempo y que tanto el padre como la madre están muy implicados en su rendimiento académico, el cual es muy bueno. Sin embargo, dice que el padre y la madre niegan las limitaciones de su hijo pidiendo que se le trate como a los demás, cuando hay numerosos informes que señalan que presenta dificultades en el pensamiento abstracto. [PrT, CC, 4º, H05, D]

Sin embargo, a veces, aunque hubiera un diagnóstico establecido esto no siempre ayudaba al profesorado a gestionar una intervención adecuada. En más de una ocasión el profesorado verbalizó su preocupación por no saber cómo intervenir con el alumnado, tuviera o no un diagnóstico determinado:

Marimar, la tutora, me habla de la historia familiar de Darío. Me dice que no tiene padre, o está en paradero desconocido. Tiene tres hermanos y hermanas y dice que su madre está desbordada. Alaitz, la especialista de apoyo educativo, se suma a la conversación y ambas se quejan de la falta de diagnósticos (Samuel no tiene; Darío no tiene) y dice que muchas veces no saben cómo actuar. Alaitz, respecto Ibon, a pesar de que tenga diagnóstico de TEA, también dice que no siempre sabe cómo acertar con sus actuaciones. [PrT y PrA, CC, 4º, H05, D]

1.1.4.2. Percepción del profesorado sobre la situación de segregación en los centros escolares.

Partiendo de la diversidad que conformaban estas realidades sociales más vulnerables, en cualquiera de estos centros escolares había un alto porcentaje de alumnado de diferentes procedencias étnico-culturales. Aunque la lectura de la realidad de los profesionales de los centros escolares no siempre coincidía con la interpretación de la administración:

El Gobierno Vasco únicamente tiene en cuenta alumnos no nacidos en el Estado. Para nosotros una persona, un chaval, inmerso en la comunidad pero que no está integrada o que está al margen de la sociedad y que no tiene una relación, no está integrada, y sigue siendo extranjera por mucho que haya nacido aquí, porque la sociedad le está tratando como extranjero. Aquí la diversidad cultural es de un 80%. [JfE, CC, E13]

Como recogen a continuación los testimonios del jefe y la jefa de estudios de los centros A y B, algunas personas enfatizaban la segregación socioeconómica como la principal dificultad de las familias que asistían a estas escuelas, no dando apenas relevancia a los efectos de la diversidad étnico-cultural:

Siempre hay miedo entre el profesorado de cómo hacer frente porque no sabes si vas a ser capaz. Pero luego poco a poco te vas dando cuenta, de que de una manera natural lo que siempre has hecho se puede hacer y que la gente responde bien. Igual hay dificultades porque la mayoría de las familias tienen dificultades económicas, pero las dificultades no son culturales. Yo creo que las dificultades son económicas. Por ejemplo, a la hora de las excursiones o cuando hay que comprar libros. [JfE, CB, E7]

Algunas escuelas socialmente están en la peor situación. No quiero decir con esto que no tengan una vida digna, pero tienen dificultades y eso también afecta en la vida de estos niños y estas niñas y tenemos que hacer otro tipo de trabajos y no llegamos. En general tienen un nivel socioeconómico bajo, aunque hay familias que son del barrio, que están en una situación económica normal, parecido a nosotras. Pero luego tenemos muchas personas becadas. 400 personas, casi 500, o sea el 70%. Es mucho. [JfE, CA, E2]

Sea cual fuera el origen de esta segregación, es incuestionable que esta exclusión social, genera un alto porcentaje de alumnado que presenta necesidades psicoemocionales específicas (ver apartado 1.2.2.2.). Las dificultades a consecuencia de la segregación escolar que día a día tenían que afrontar en el aula era un aspecto muy presente en su labor profesional:

Antes de que me vaya, Marimar se dirige a mí y me dice, a la vez que me hace un gesto con los brazos y la cara: “Este trabajo en este tipo de escuelas requiere de esfuerzo, pero yo me encuentro a gusto”. [PrT, CC, 4º, H05, D]

Es que cada vez existe mucha más población infantil con pitidos, mucho mayor en porcentaje, es cierto. Y eso es señal de que la sociedad está enferma, pero bueno ya nos meteríamos en otro debate. Porque la sociedad enferma, al final genera chavales y chavalas enfermos. Si cada vez es mayor el porcentaje, en las escuelas cada vez va a ser mayor la especialización y la dedicación va a tener que ser mayor. [JfE, CC, G2]

En este sentido, en los grupos de discusión los centros participantes subrayaron la necesidad de llevar a cabo una real inclusión de todo su alumnado y de todas las familias como reto de la comunidad educativa.

Yo creo que el reto de esta escuela es integrar a toda esta gente que tenemos, el 80% de la población que es de origen extranjero integrarla en la sociedad y yo creo que ese tiene que ser el reto. Hablo de familias. Y para eso está el proyecto de familiares, para eso están las relaciones y las coordinaciones con los servicios sociales, con un montón de historias y poco a poco se van haciendo cositas. Este año ya el Rincón de Estudios empieza a hacerse en el centro cívico de Iparalde, otras actividades, las de Zumba y no sé qué, también allá, que vayan tomando parte en la sociedad, porque lo que decía también Alazne, se pasan el fin de semana en casa. Llegan a casa a las 5 o 6 de la tarde y no salen hasta el día siguiente o llega el viernes, se meten en casa y no ven la calle, ni los chavales ni las familias. Los evangélicos los domingos se van al culto, pero ahí se queda todo, que no terminan de integrarse porque al final sigue siendo una cosa muy privada. El reto de esta escuela y de todos. El reto de esta escuela sería eliminar esa valla que nos rodea, quitarla, eso sería lo bueno. Y que fuera una escuela en el barrio. Pero bueno, ya llegará. [JfE, CC, G2]

Hacer realmente una inclusión, que es lo que no se hace. [Dr, CA, G1]

1.1.4.3. Compromiso y colaboración profesional.

En general en los tres centros, el compromiso con el proyecto educativo, así como el compañerismo entre el profesorado eran los principales pilares que sostenían las relaciones laborales horizontales que se establecían en las escuelas. Era habitual que el profesorado asumiera funciones y responsabilidades que iban más allá de sus figuras y funciones, primando los valores como el compañerismo:

Sobre el ambiente de trabajo con los compañeros, yo por ejemplo a todo el mundo le digo en esta escuela nunca he visto que dirección esté aquí (encima). Y yo he estado en muchísimas escuelas

CAPÍTULO III. RESULTADOS

que buf dirección... “y esto es así porque lo digo yo y ya está” y yo por ejemplo eso aquí para nada y eso es un punto por lo menos para mí a favor. Tener a la Dirección al lado tuyo. [PrA, CC, G2]

Yo cuando entré como profesora, lo que primero me dijeron fue si estás perdida si necesitas ayuda o lo que necesites pregunta que nosotros estamos aquí para ayudarte. Entonces, respecto a los trabajadores del centro, sentí eso que igual en otros colegios antes no había sentido esa protección de decir, pues vas a tener un montón de dudas, pero aquí estamos nosotros para ayudarte y para que preguntes todo lo que necesites. [Ct2, CA, G1]

Yo elegí este colegio porque cuando hice una sustitución me sentí muy bien acogida, y bueno eso dejó mucha huella, una huella muy positiva en mí y por eso yo quería venir a este colegio. Me he sentido muy muy acogida, por mis compañeras y por la anterior dirección. [Dr, CA, G1]

Las características de estos centros escolares producidas y condicionadas en gran medida por la segregación escolar, generaba un sinfín de situaciones problemáticas en el ámbito de la convivencia cotidiana que dificultaba la intervención del profesorado. Pero, a pesar de estas carencias y deficiencias del sistema, gracias al compromiso, a la tenacidad, la integridad personal, etc. características compartidas por el profesorado, el profesorado terminaba siempre respondiendo a las necesidades y demandas de su alumnado.

No es muy normal que en una escuela como esta, que es una escuela dura, con un alumnado potente y con unas familias potentes, que la gente eventual queramos volver y queramos repetir una y otra vez. Eso no es lo general. Y aquí pasa, M. lleva 12 años repitiendo, yo llevo 7, con un parón de un año que no estuve aquí, pero luego volví, Alaitz 3, tú Fede llevas 3 vueltas aquí, o sea, Fede ha salido 3 veces y luego ha vuelto. [JfE, CC, G2]

No obstante, esta respuesta incondicional del profesorado tenía un sobrecoste añadido. Esas dificultades solían ser fuente de frustración, de estrés, de inseguridad, etc. por lo que voluntariamente en estos centros realizaban comúnmente formaciones complementarias fuera de las obligatorias que debían realizar según el Departamento de Educación. Esto, una vez más, dejaba en evidencia que la implicación del profesorado iba más allá de lo meramente laboral.

1.1.5. Personal del comedor.

El equipo del personal del comedor también está formado por diferentes figuras. Por un lado, se encuentra la figura responsable de la coordinación del comedor. Por otro lado, se encuentra el equipo de educadores y de educadoras que se responsabilizan de la atención directa al alumnado. Y, por último, el personal de cocina y el bedel o la bedela.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Casualmente, la empresa encargada de ofrecer ese servicio y gestionar los recursos del comedor (alimentación, personal, etc.) era la misma en los tres centros escolares en los que se llevó a cabo la observación. Se trataba una empresa subcontratada de ámbito estatal:

Al ser la misma empresa de alimentación que en los otros centros en los que se está llevando a cabo la investigación, la indumentaria del personal del comedor es la misma (gorro, bata y guantes). [Ec, CC, C, D]

Las educadoras y el educador que se encuentran dentro, se ponen el uniforme necesario (bata, gorro y guantes) con el logo de la empresa. [Al, CB, C, D]

En el caso de los tres centros educativos el rol de coordinación del espacio del comedor lo desempeñaba una mujer. Dos de ellas tenían el cargo adjudicado de manera fija (centros B y C) y en el caso del centro A, esta persona se encontraba cubriendo una sustitución. Pero en el caso de las personas fijas también se habían dado cambios en ese puesto de trabajo durante los últimos años:

La responsable del comedor se llama Mila. Esta persona anteriormente ha sido profesora también de este centro escolar, al igual que Fede, el tutor actual de 3º A. [Coor, CC, C, D]

Del mismo modo, se realizó en el contexto académico a través del profesorado tutor en el espacio del comedor también se realizó mi presentación, pero esta vez a través de las coordinadoras de este servicio:

Me recibe Aiora, es la sustituta de la coordinadora del comedor. Me presenta a algunas monitoras. Algunas son fijas y otras son eventuales (sustitutas) y llevan pocos días trabajando en este colegio. Me explica que ella trabaja 6 hs diarias y que las monitoras 2,5 hs. Hay 3 turnos para comer: primero comen los niños y las niñas de 3º y 4º; después los grupos de 1º y 2º y por último los grupos de 5º y 6º. Conocedora superficialmente de mi investigación, me dice: "No sé qué vas a concluir, pero yo observo muchas carencias afectivas". El horario del comedor termina a las 14.45 hs. [Coor, CA, C, D]

La ratio de niños y de niñas por el personal educador de comedor es de 35 por persona responsable. Este elevado número conllevaba que el personal educador estuviera constantemente realizando multitud de funciones. Las funciones que desempeñaban eran muy diversas y tenían que ver con la cobertura mínima de las necesidades básicas: alimentar, supervisar, cuidar... También realizaban otras funciones de carácter asistencial: colocar la mesa, servir la comida, atender a los niños y a las niñas, recoger sus platos, limpiar la mesa... En algunas ocasiones en las que el ambiente era más distendido y podían interactuar de otra

CAPÍTULO III. RESULTADOS

manera con los niños y las niñas, cumplían también funciones de acompañamiento, mediación en conflictos, etc.:

El educador le dice: Quien haya terminado que recoja y lo tire y después detrás de mí. Todo el mundo va detrás del monitor al vestuario y éste saca dos cajas con los neceseres y con sus cepillos de dientes. [Ec, CC, C, D]

Pero esto no siempre ocurría. La mayor parte del tiempo los niños y las niñas estaban sin supervisión, correteando libremente de un lugar para el otro, habitualmente en estado de agitación:

En general, puedo observar que los educadores y las educadoras no llegan a supervisar todo lo que está ocurriendo. Están constantemente realizando algún tipo de actividad y aun así parece que el tiempo no les alcanza para abarcar todo lo que tienen que hacer. [Ec, CB, C, D]

Una niña se va sin haber comido el segundo plato que le disgustaba y ningún adulto se percató de ello. Sin embargo, varias niñas de su misma mesa le delatan. [CB, C, D]

Con el cambio de turno para comer también había cambio de educadores y educadoras; las personas que estaban dentro salían a supervisar al patio y viceversa. Por lo tanto, hacer cumplir la normativa mediante los límites era una de las funciones principales que desempeñaba el personal del comedor:

No veo ningún balón en el patio. Unas educadoras me explican que hoy está prohibido después de que ayer hubiera un conflicto con el balón. Otra norma del comedor es que no pueden ir a la parte delantera del edificio, donde se encuentra la entrada principal. [Ec, CA, C, D]

Aunque su autoridad en ocasiones se veía cuestionada, resultando fallido el ejercicio de los límites realizado.

No cumplen la norma que les marca Jone. Finalmente, Jone desiste. Observo que está muy sonrojada y tiene el semblante serio. Me fijo, al abrirse la bata, que está embarazada. Le pregunto si se encuentra bien y me dice que padece sofocos y con una sonrisa forzada me dice “¡yo ya paso!”. Se levanta y se retira, sin terminar y sin llevar la charla a cabo. [Ec, CC, C, D]

En consecuencia, con frecuencia el alumnado se llevaba a la clase posterior los conflictos aún no resueltos ocurridos en el espacio del comedor. A veces, el educador o la educadora del comedor trasladaba lo ocurrido a la profesora para que abordase el conflicto que había quedado sin resolver, como muestra la voz a continuación:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Hay un grupo de chicas: Nuria, Sonia, Martina y May, que han tenido un conflicto en el patio. Estas vienen acompañadas por el educador del comedor y éste le traslada lo ocurrido a Gentzane, la tutora. [A1, CB, 3º, H05, D]

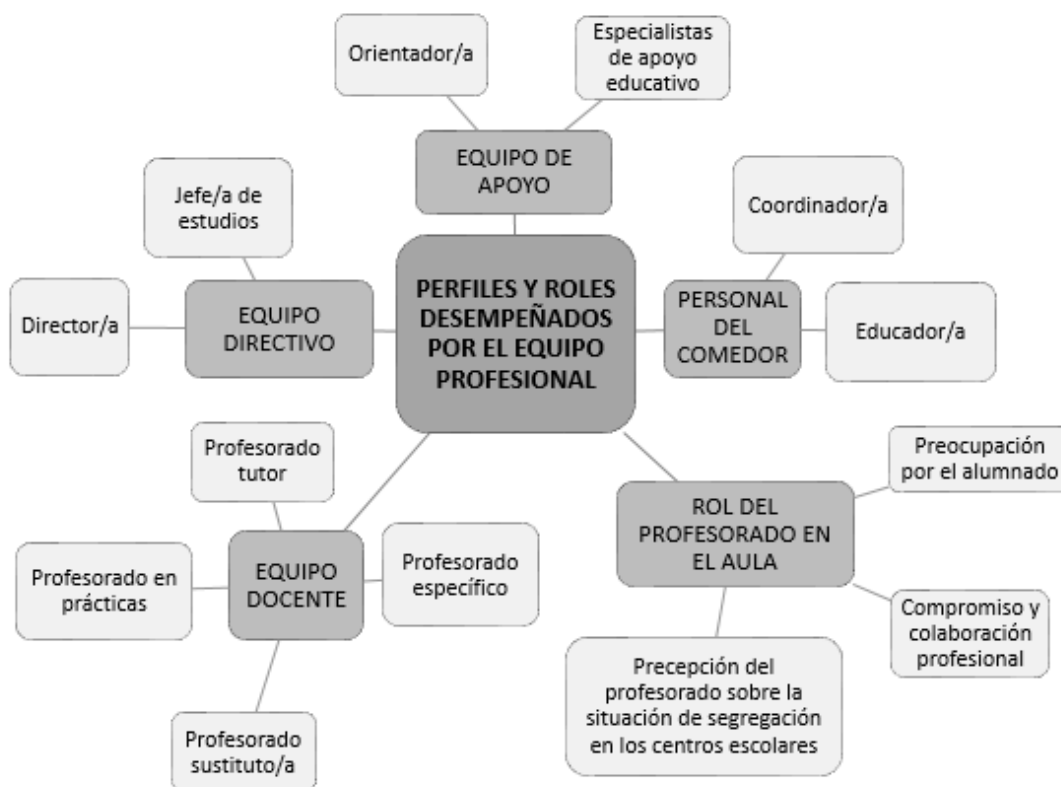
Hay otras personas implicadas en el funcionamiento del centro y concretamente en el funcionamiento del comedor. Una de las figuras habituales que resulta familiar para toda la comunidad educativa es el bedel o la bedela. En dos de los tres centros (A y C) esta persona estuvo presente durante algunos momentos de la observación. En el otro centro esta persona no intervino directamente, al menos en los espacios y tiempos en las que la investigadora llevó la observación a cabo. Las funciones que desempeña esta figura también eran diversas, como la gestión de la asistencia al comedor, el mantenimiento del patio, el control de acceso a los colegios y a los edificios, etc.:

El bedel está barriendo las hojas y las niñas se ofrecen como ayudantes. (...) Éste dice que no hay problema. [B, 3º, CA, C, D]

Para finalizar la Figura 51 recoge la información descrita en los 5 subapartados que componen este apartado:

Figura 51

Perfiles y roles desempeñados por el equipo profesional



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, a pesar de las diferencias existentes entre las escuelas participantes los equipos profesionales están compuestos por los mismos perfiles profesionales. A cada uno de estos perfiles le corresponden unas funciones y unos roles determinados. Asimismo, al margen de esas diferencias funcionales se han encontrado similitudes respecto a la preocupación por el alumnado y compromiso hacia el proyecto educativo.

1.2. Características y necesidades del alumnado

Este apartado pretende ser el reflejo de la diversidad hallada en los centros escolares en los que se ha desarrollado la recogida de datos, manifiesta en las características y las necesidades del alumnado. En el primer subapartado, se ha recopilado información relacionada con la gran diversidad étnico-cultural presente en las aulas, consecuencia de la segregación escolar y por ello, característica principal de estos tres centros educativos. En el segundo subapartado, se ha recogido información relacionada con las necesidades básicas y los cuidados que garantizan un adecuado desarrollo infantil correspondiente al momento evolutivo en el que se encontraban los niños y las niñas participantes en esta investigación. Se han diferenciado cuatro grandes bloques de necesidades básicas: las necesidades físico-biológicas, las necesidades emocionales y sociales, las necesidades relacionadas con el aprendizaje y otras manifestaciones de malestar. Cada una de estas necesidades básicas se ha analizado recogiendo, por un lado, los indicadores de riesgo de desprotección relacionados con la falta de cobertura de dicha necesidad y, por otro lado, las actuaciones llevadas a cabo por la escuela para compensar esas dificultades y favorecer el bienestar en el alumnado. Por último, a la hora de realizar el trabajo de campo no se descuidó la perspectiva de género, por la repercusión que tiene la construcción social del género en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. En consecuencia, el tercer subapartado que da fin a esta categoría recoge las diferencias y similitudes que se apreciaron respecto a los roles masculino y femenino del alumnado.

1.2.1. Diversidad étnico-cultural.

En este apartado se recopilan situaciones provocadas por la inherente diversidad étnico cultural de la escuela (Pareja et al., 2020). La amplia diversidad cultural ha sido una de las principales características comunes de estos tres centros escolares. En concreto, se recogen diversos aspectos, relacionados con esta diversidad, tal como los orígenes étnicos y la identidad o la diversidad lingüística y religiosa que inciden en la vida de la escuela.

La diversidad étnico-cultural existente en los centros era uno de los aspectos más señalados en las entrevistas mantenidas con el profesorado. En todas las aulas observadas había niñas y niños de diversos orígenes étnicos: africano, magrebí, asiático, latinoamericano, vascos, gitanos... Es de reseñar que muchos de estos niños y niñas eran nacidos en Vitoria-

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Gasteiz, pero también hijos e hijas de personas migradas, provenientes en su gran mayoría de países africanos (Camerún, Senegal, Marruecos, Argelia, etc.); de países latinoamericanos (Bolivia, México; Colombia, Paraguay...); de países asiáticos (China, etc.); de diferentes países europeos (Italia, Ucrania, etc.) y de otras comunidades del estado español (Galicia, Andalucía; Extremadura, etc.):

La clase está formada por gente de diferentes orígenes étnicos: vascos y vascas, magrebíes, africanas; latinoamericana, etc. [AI, CB, 4º, D]

Me fijo en la multietnicidad de los niños y las niñas de esta clase. Hay cinco personas africanas, 9 personas latinoamericanas, 3 magrebíes, 1 asiática y 5 vascas. [AI, CC, 3º, D]

Como consecuencia de la discutida matrícula abierta, la cual permite la movilidad del alumnado que compone una clase, en estos tres centros educativos no era extraño que en cualquier momento del curso lectivo faltase definitivamente algún alumno o alumna porque había retornado a su país de origen o debido a un cambio de residencia. Pero, también podía ocurrir a la inversa, siempre que hubiera plazas vacantes, incluso bien avanzado el curso, podía darse una nueva incorporación de alguna persona proveniente, en muchos casos, de otra comunidad lingüística. Este hecho ocurría con bastante frecuencia en los tres centros. En general, esos cambios repentinos en el grupo se consideraban negativos, como bien refleja la siguiente voz:

Eso sí que afecta negativamente. Al final los niños y las niñas se acostumbran a un grupo, tienen relaciones y de repente cambio. Si yo creo que sí que les afecta y mucho. Además, el grupo es muy importante y el tema de relaciones, los amigos y las amigas. Ya no hablo a nivel de contenidos educativos, sino de relación. Les afecta mucho y el volver a empezar les cuesta mucho a estas edades. [PrT2, CB, E9]

Las personas recién llegadas, al igual que el profesorado, solían tener buena disposición frente a la inclusión. A pesar de no comprender bien el castellano, recurrían principalmente a la observación y la imitación para realizar las mismas actividades que sus compañeros y compañeras. Sin embargo, la mayoría de las veces, a pesar de la buena voluntad del alumnado (alumnado de nueva incorporación y de acogida), esta diversa realidad étnico-cultural suponía un requerimiento añadido que el profesorado se veía en la obligación de cubrir para evitar que se convirtiera en una dificultad que entorpeciera su desarrollo psicológico y académico:

Para Navidad les dice Fede, el tutor, en euskera. Dorian y otras personas preguntan por el significado de Eguberria (Navidad). Fede traslada la pregunta al conjunto de la clase y algunas personas que conocen su significado lo comparten. [AI, CC, 3º, H01, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Pau es la única persona que se queda sentada. Fede, el tutor, se acerca y le explica en castellano qué es lo que tiene que hacer. [PrT, CC, 3º, H01, D]

En general, esta diversidad étnico-cultural era asumida con naturalidad, reconociendo los cambios en nuestra sociedad motivados por la globalización:

Yo creo que es un reflejo de la vida, no creo que sea sólo una cosa del centro, pienso que la diversidad es por la sociedad y la vida y no como algo negativo. La mayoría ha nacido aquí, lo que pasa es que aún seguimos identificándoles de tal familia porque igual la familia es de no sé qué país, pero yo creo que la mayoría han nacido aquí, son nacidos en Vitoria. Las familias son de África, Nigeria, también sé que hay de Latinoamérica, de Marruecos, de Argelia, del Sahara. [PrT1, CA, E3]

Es verdad que la mitad son hijos e hijas de personas migrantes. Esto no significa que estos niños y estas niñas no hayan nacido aquí. La mayoría ha nacido en Gasteiz, pero la procedencia de sus padres y madres o su procedencia cultural es otra. [JfE, CA, E2]

En las observaciones, llamó la atención la disparidad que había entre el propio alumnado respecto al conocimiento sobre sus culturas de origen y en alguno de los casos sobre su propia identidad étnico-cultural (idioma; rasgos físicos; etc.). Había personas que parecían desconocer parte de su historia cultural:

El grupo de chicos que está en la ventana comienza a hablar sobre sus orígenes étnicos: Nabhan explica que su padre y su madre son del Sahara; Jasim dice que su padre y su madre son de Marruecos. Nabhan dice que hay una guerra entre ellos y Jasim, con gesto y tono muy inocente, parece asombrarse y dice desconocer la existencia de ninguna guerra. [Al, CA, 4º, H04, D]

Adel le pregunta a Dylan “¿sabes por qué no tomamos alcohol? o ¿por qué no comemos cordero?”, Dylan niega con la cabeza, manifestando desconocer el motivo. [Al, CC, C, D]

En ocasiones ese desconocimiento parecía tornarse en indiferencia ante sus orígenes culturales y étnicos o ¿quizás esa indiferencia era indicadora de algún que otro aspecto emocional?:

En clase únicamente hay una alumna, Sara, con rasgos latinoamericanos. Pero se muestra indiferente ante las explicaciones históricas que está aportando la tutora sobre la colonización de América. [Al, CB, 4º, H03, D]

Aparecen personas de múltiples orígenes étnicos (africanas, magrebíes, caucásicas...) y nadie hace ningún comentario al respecto. Sin embargo, cuando aparece una persona asiática (casualmente no hay nadie de esta etnicidad), exclaman varias personas asombradas: “¡Una asiática! ¡Una asiática!”. [Al, CA, 3º, H05, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Esta diversidad étnica que conlleva la presencia de una gran diversidad cultural en clase, como muestran las siguientes voces, es la cara dulce de un problema mayor referido por el personal de estos centros, la segregación escolar:

Yo creo que la heterogeneidad siempre es importante. Que no haya separación. Aquí lo que nos está ocurriendo es que, así como en los cursos altos hay una heterogeneidad, es decir, se puede ver tanto niños vitorianos como de familias que han venido del Alto Deba, como niños nigerianos... hay de todo, que eso es lo que enriquece un grupo, nos estamos dando cuenta de que, por ejemplo, en las clases de dos y tres años, la mayoría, prácticamente todos o casi todos, son de otras culturas. Esto dificulta mucho al colegio y bueno, estigmatiza mucho al colegio. De hecho, pues hay familias, que incluso su segundo hijo pequeño ya no lo matriculan aquí en el colegio y lo mandan a otro centro. [Dr, CA, E1]

El fenómeno de la segregación, tanto escolar como social, va de la mano de otro fenómeno social, la guetificación (Murillo y Martínez-Garrido, 2020). Según los testimonios de las personas entrevistadas, y especialmente según las personas más veteranas en la profesión, a pesar de que desde hace años se viene denunciando la aparición de guetos escolares la administración no termina de dar una respuesta a esta problemática:

Yo creo que esta escuela se va a convertir en un gueto de inmigrantes. En la administración no tienen criterio. Entonces este centro ha pasado de no tener prácticamente inmigrantes, porque cuando yo vine aquí no había esta diversidad y ahora el tanto por ciento de gente de fuera es muy importante. [PrT1, CB, E8]

Esta escuela te llama la atención. Al final esta escuela está muy guetizada. Yo me marché, luego volví y sigue parecido a pesar de los años que han pasado desde el 2014. Y sigue parecido sino peor. Y eso no es problema de esta escuela sino del sistema educativo vasco, de cómo tratan a la escuela pública. [JfE, CC, G2]

Del mismo modo, los tres centros coincidían en describir a las familias de su alumnado con una gran vulnerabilidad social mayormente fruto de la precariedad económica y de la falta de recursos. Según algunas de las personas entrevistadas el perfil socioeconómico de las familias de estas escuelas, mayoritariamente caracterizado por la precariedad y la inestabilidad socioeconómica, podía condicionar en parte tanto los estilos educativos y modelos de crianza como las respuestas comportamentales de los niños y de las niñas:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Yo creo que lo que afecta más es eso. Porque hay familias, por ejemplo, nigerianas, que son un ejemplo, super educadas. Y hay otras que crean disrupciones. Pero yo pienso que es más el contexto económico y cultural. Más que la procedencia. [PrA2, CA, G1]

Lo que pasa es que las condiciones, lo que te rodea es muy difícil. Aquí tenemos ejemplos de madres solas que están ahí con la lengua fuera, o sea, hacen lo que pueden, pero no es fácil. Y yo creo que en el colegio los niños están bien, están atendidos. Pero luego los chavales sacan los miedos que también de alguna manera las familias les transmiten, ¿no? Pues lo sacan aquí de alguna manera. [Dr, CA, G1]

Son familias sobrevivientes. Y entonces viven el día a día, y sobreviven a la vida. Y ya está. Y entonces eso marca el estilo vital y el estilo educativo de cada familia. Y su preocupación es “¿mañana qué va a pasar?”. Esto termina también siendo una escuela autobús que se llama. Hoy están viviendo aquí, pero Alokabide⁷ les cambia el piso y les lleva a Lakua o a la calle Bremen y mañana no están aquí. Y esa incertidumbre... o sea, nadie llevamos bien la incertidumbre, pero si ya encima tu vida está en equilibrio, la incertidumbre te hunde. Y al final los chavales lo viven, lo viven en casa, lo viven aquí y hay una inestabilidad vital. Entonces no ayuda a los chavales. Pero el motivo no es que las familias que tal, no, no... el motivo es que su vida en esta sociedad está en un frágil equilibrio. [JfE, CC, G2]

Las reflexiones y las explicaciones obtenidas en torno al fenómeno de la segregación escolar son diversas. Según refirieron en las entrevistas y en los grupos de discusión, las reacciones iniciales del nuevo profesorado ante esta diversidad eran muy variadas. Esto también dependía de las experiencias previas y de la procedencia del profesorado:

Yo cuando vine, pues yo vine de otro mundo, vine de una escuela de Gipuzkoa, que están en una clase de 2 años con 17 niños porque el tope es 18, todos rubios, todos blancos, todos euskaldunes. Entonces claro, vine a una realidad que es Vitoria, que aquí se habla mucho el castellano que no se oye tanto el euskera. [JfE, CA, G1]

En una primera época que estuve aquí tuve una sensación de mucha diversidad, pero a pesar de que una familia sea de Pakistán u otra de Colombia, a nivel sociocultural o socioeconómico son muy similares entre ellas, con mucha problemática social, de integración, o de desintegración. [JfE, CC, G2]

Asimismo, en más de una ocasión el profesorado sacó a relucir las diferencias existentes entre las diferentes escuelas, públicas y concertadas, en lo que respecta a la diversidad étnico-cultural

⁷ Sociedad pública del Gobierno Vasco que se encarga de gestionar el alquiler de la vivienda protegida en Euskadi.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

de su alumnado y de sus familias. Para algunas personas las causas originarias tenían que ver con las conductas xenófobas de las familias que antes pertenecían a estas escuelas:

Los de aquí al ver que venían extranjeros se fueron y por eso la segregación se ha incrementado.
[JfE, CB, E7]

Mucha de la gente que estaba en este colegio se ha ido debido a eso. Porque igual han temido no obtener el rendimiento deseado, porque creen que aquí van a aprender menos. Y dicen que el colegio ya es un gueto. No sé si tanto, pero así están las cosas. La verdad es que a veces es un poco doloroso. Ver cómo el colegio público cercano prácticamente no acoge alumnado inmigrante y aquí pues un porcentaje muy muy alto. [PrE2, CB, E11]

Además, hubo quien señaló el impacto a nivel cultural, el *choque cultural*, que vivenciaban sobre todo en los primeros momentos tanto las familias como el alumnado:

No están acostumbrados a eso y entonces yo creo que su cabeza un poco explota, diciendo, "jo, yo en casa tengo esta realidad y vengo al cole y me están diciendo que no, que hable... Igual yo digo algo que a mi padre no le parece bien, 'callate, castigado'. Aquí no, ¿por qué no? Explicame". Entonces creo que con algunos chavales disruptivos pasa eso, que dicen que aquí tienen más manga ancha o no es lo mismo que tienen en casa. [Ct2, CA, G1]

En algunos casos se pudo apreciar malestar respecto al hecho de haber dejado su comunidad originaria. A continuación, la voz de una alumna muestra su reacción emocional:

Las tres personas le culpan a Gania de haber escrito una nota con vocabulario soez. Esta, se pone muy nerviosa, histérica y grita muy fuerte: "¡Que yo no escribo así!". Lo repite unas 7 veces, gritando y muy enfadada. Y añade: "Yo ni siquiera quería venir a esta ciudad". [AI, CC, 3º, H03, D]

En algunas ocasiones los aspectos culturales de las familias discrepaban con los criterios de enseñanza y educación, sistema de valores, estilos de disciplina, etc. de la escuela, y ello dificultaba la intervención por parte de la escuela:

En los días en los que Khaled está expulsado del colegio, Marimar, la tutora, me explica que es un alumno que tiene problemas conductuales graves. Hoy se han reunido en Dirección para valorar su caso. Nagore, la profesora en prácticas, me comenta discretamente y con tono de sorpresa que el padre de Khaled es muy severo y siempre le pone castigos muy duros a su hijo, por ejemplo, colocándole contra la pared con los brazos abiertos y continúa diciéndome "Su padre es legionario español". [AI, CC, 4º, H06, D]

Tenemos familias muy diferentes y de culturas también muy diferentes. Hay familias de culturas que tienen una disciplina muy estricta en casa, igual que la disciplina que utilizaban aquí en los años 70. Todo son castigos... todo son normas muy estrictas. El padre y la madre, bueno el padre,

CAPÍTULO III. RESULTADOS

sobre todo, es el que tiene el poder en casa, nadie le lleva la contraria al padre, entonces llegan aquí a un contexto totalmente diferente, viven en una sociedad que no se rige por esas normas. En clase por ejemplo lo que nosotros intentamos es el diálogo, las emociones... que hablen entre ellos, razonar... [Ct2, CA, G1]

Fede el tutor, me muestra unas fotocopias que ha hecho de la agenda de Asier. El miércoles de la semana anterior Asier escribía "He llamado a una compañera Puta perra" y debajo Fede escribía: "A los profesores no nos gusta este comportamiento". Al día siguiente, en el espacio correspondiente, el padre del niño escribía su respuesta: "Me defiendo si mis compañeros me tratan mal, la niña me ha dicho malas palabras. Y en mi casa mi padre me aconseja responder de la misma manera en que me tratan". [Al, CC, 3º, H03, D]

Aquí destaca la importancia que los centros escolares, y de manera más especial las comunidades de aprendizaje, otorgaban a la relación con las familias, promoviendo actividades que motivasen su participación e implicación en el proyecto educativo:

Todos los años en la primera reunión de padres y madres se suele decir también que, si alguno de ellos está animado a venir a mi clase, a tocar algún instrumento de su país a cantar alguna canción siquiera una nana, porque las nanas han sido transmisión oral generalmente de madres a hijos o hijas y son muy importantes, o lo que sea. Compartir, al final se trata de compartir y de escuchar otras cosas porque siempre es enriquecedor. [PrE2, CB, E11]

Muchas personas entrevistadas coincidieron en rechazar la idea del *choque cultural* refiriendo que las vivencias actuales de conflicto relacionadas con la diversidad étnico-cultural del alumnado no destacaban en comparación con otras experiencias de índole similar vividas años atrás cuando la segregación étnico-cultural aún no era tan pronunciada:

En cuanto al alumnado sí que ha cambiado mucho el origen del alumnado, pero yo me acuerdo que en 5º y 6º tenía chavales muy difíciles, con muchos problemas de comportamiento y muchos chavales en la misma clase con muchas necesidades específicas. O sea, yo lo que he vivido es que tampoco noto tanta diferencia, noto diferencia a nivel escolar, a nivel de rendimiento académico, pero en relación a los problemas, algo más pero no mucho más. [Dr, CA, G1]

En ese sentido, las escuelas participantes coinciden en destacar los beneficios de la interculturalidad, sobre todo en el plano relacional, considerando que su irrupción se vive de manera muy natural y que el aporte es muy enriquecedor, impulsando la adhesión al grupo y valores como la solidaridad:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Creo que ellos y ellas aprenden mucho de las diferentes culturas que hay dentro de clase y al final es un reflejo de la sociedad de hoy en día. Yo creo que le aporta mucho a todo el alumnado. [PrT2, CB, E9]

A la hora de trabajar, ¿qué es heterogéneo y qué es homogéneo? La diversidad en el aula, en clase, yo creo que para aprender sirve un montón, porque salen mil ideas diferentes. Las pocas veces que he estado con chavales en grupos homogéneos, todos van un poco por el mismo camino. No hay tanta diversidad de ideas. La diversidad para mí al final es riqueza. [PrT2, CC, E16]

Es un reto trabajar con este tipo de chavales, es muy bonito, es una oportunidad gigante poder trabajar con unos chavales que además les ves avanzar y luego yo creo que se ha generado un ambiente de trabajo muy bueno aquí. Y a mí como jefe de estudios a mí me facilita la tarea, a mí la gente se me ofrece para hacer sustituciones. Cuando alguien falta enseguida por el chat aparece gente, ya voy yo, ya hago yo el patio... eso no pasa en ningún lado. [JfE, CC, G2]

Muestra de ello es el respeto patente ante la diversidad étnica y cultural y que se veía reflejado también en la tolerancia a las prácticas religiosas. Así, por ejemplo, en el espacio del comedor, se servían menús diferenciados para personas musulmanas. Nadie hacía ningún comentario sobre la diferencia de platos, todo el mundo parecía tenerla normalizada:

En ese mismo grupo, una vez que Marimar, la tutora, se va, hablan de hacer la Comunión. Ibon les dice. “Yo voy a hacer la comunión, yo soy católico”. Anartz le secunda: “Yo también”. [AI, CC, 4º, H01, D]

Hay diferentes menús, según orientaciones religiosas (las personas musulmanas comen pollo en vez de ternera), o debido a criterios médicos (celiaquía; intolerancia a la lactosa...). [AI, CB, C, D]
Las personas de religión musulmana comen coliflor y el resto del alumnado come arroz. [AI, CB, C, D]

En definitiva, queda patente el papel crucial que desempeña la escuela a nivel social. Para promover una educación realmente inclusiva la escuela debe ser responsable de acoger justamente a cada una de las familias respetando su idiosincrasia.

Nosotros somos la puerta de acceso a la sociedad para muchas familias, muchas familias no tienen otra relación con la sociedad que la que tienen con nosotras. Entonces, tenemos que cuidar eso, que se sientan bien aquí. Al fin y al cabo, ellas son el futuro de nuestra sociedad. Hoy en día aquí la gente no tiene hijos/as, y para que la sociedad siga adelante, les estamos ayudando. Y también es otra oportunidad para abrir las puertas, para que conozcan nuestra cultura, porque si no igual probablemente no tienen más opción de conocer nuestra cultura. Ellas también tienen que

mantener su cultura, pero nosotros también tenemos que mantener la nuestra. La sociedad si no ayuda a hacer transmisión cultural, va a ser difícil mantener la cultura euskaldun. [JfE, CA, E2]

1.2.2. Necesidades básicas en el desarrollo infantil.

El desarrollo socioemocional es el proceso que permite la adaptación del ser humano a su entorno y a su comunidad y está formado por dos aspectos esenciales: la individuación y la socialización (Reizabal y Acha, 2012). La cobertura de las necesidades básicas garantiza el bienestar y el desarrollo óptimo de las personas. A lo largo del estudio se han observado numerosos comportamientos agresivos, emocionalmente inestables o de tipo disruptivo, que pueden ser indicadores de situaciones de malestar y/o desprotección que está sufriendo o ha sufrido el niño o la niña (González-García et al., 2016). Algunas de estas manifestaciones son: la dependencia y búsqueda de aprobación constante; la intolerancia a la frustración; nerviosismo; inhibición y bloqueo emocional; tristeza; ira, rabia y odio, etc.

Este apartado, se ha dividido en cuatro bloques. En los tres primeros se ha recogido la información relacionada con las necesidades básicas para un desarrollo óptimo siguiendo la clasificación realizada por López (1995, 2008). Así, se han organizado los resultados obtenidos de la observación, poniendo el foco en las necesidades físico-biológicas, las necesidades emocionales y sociales y las necesidades relacionadas con el aprendizaje (López, 2008). Cada uno de estos bloques sobre las necesidades se ha dividido en dos subapartados. En primer lugar, de manera diferenciada, se han recogido los indicadores que los niños y las niñas presentaban respecto a la falta de cobertura o la insatisfacción de cada una de estas tres necesidades básicas. En segundo lugar, y también de manera diferenciada, se han recogido las prácticas que con frecuencia la escuela, y más concretamente el profesorado que es quien está en contacto directo con estas personas, se ve movilizado a realizar en pro del bienestar de su alumnado para garantizar un desarrollo infantil óptimo y la cobertura de las necesidades básicas. En este sentido, como muestran los resultados a continuación, se pudo observar que fueron numerosas las ocasiones en las que las buenas prácticas del personal docente paliaron una situación fuente de malestar. En el cuarto bloque de este apartado se ha recogido la información sobre las *otras manifestaciones de malestar* que no se han podido incluir en los tres anteriores grupos de necesidades básicas.

A continuación, en la Tabla 42 se presentan las necesidades básicas y las consecuencias relacionadas a su insatisfacción en los niños y en las niñas observadas en el trabajo de campo.

Tabla 42

Necesidades básicas y consecuencias de su insatisfacción

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE NIVEL I	INDICADORES DE NIVEL II
1. LA ESCUELA SEGREGADA. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO EN LA NUEVA REALIDAD ESCOLAR	1.2.Características y necesidades del alumnado	1.2.2. Desarrollo infantil y las necesidades básicas	1.2.2.1. Necesidades físico-biológicas	1.2.2.1.1. Indicadores de desprotección física
				1.2.2.1.2. Actuaciones de la escuela que favorecen el bienestar físico
			1.2.2.2. Necesidades emocionales y sociales	1.2.2.2.1. Indicadores de desprotección emocional
				1.2.2.2.2. Actuaciones de la escuela que favorecen el bienestar emocional
			1.2.2.3. Necesidades relacionadas con el aprendizaje	1.2.2.3.1. Indicadores relacionados con el aprendizaje
		1.2.2.3.2. Actuaciones de la escuela que favorecen el aprendizaje		
		1.2.2.4. Otras manifestaciones de malestar		

Fuente: Elaboración propia.

1.2.2.1. Necesidades físico-biológicas.

El ser humano es un animal con sus propias necesidades biofisiológicas relacionadas con las características de su cuerpo, por lo que la satisfacción de estas necesidades está dirigida a garantizar el bienestar físico de las personas. Estas necesidades físico-biológicas están relacionadas con la salud, la vida y la muerte (Reizabal y Acha, 2012). Siguiendo a López (2008), las necesidades físicas y biológicas recogen lo relacionado con el cuidado físico, la higiene, la vestimenta, temperatura, el sueño, la alimentación, salud, actividad física, etc.

En primer lugar, reparamos en indicadores de higiene, como pueden ser la suciedad o el aspecto físico desaliñado. Este aspecto es reseñado por una de las directoras entrevistadas:

Ander acude donde Tere, la tutora, para hacerle una consulta y observo su aspecto desaliñado: uñas largas y sucias, pelo graso y despeinado.... [AI, CA, 3º, H05, D]

Observo que Iñaki tiene unas uñas largas y sucias. Su aspecto es algo desaliñado. [AI, CA, 4º, H05, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

La higiene sí que se nota, la necesidad de pasar por la ducha... Entonces son las tutoras las que hablan con la familia y les comentan, oye, pues igual, hemos notado.... [Dr, CA, E1]

Tanto en las observaciones como en las entrevistas, también se pudo recoger información relacionada con el estado de la vestimenta:

Lleva dos sudaderas puestas una encima de la otra y nadie le dice nada. [AI, CB, 3º, H04, D]

Me fijo en que Maider tiene agujeros pequeñitos en la parte trasera de su camiseta, pueden ser de una polilla. [AI, CB, 3º, H04, D]

Y junto con lo de la vestimenta, sí que tenemos, pues el tema de... hay niños que vienen que está nevando y vienen con unas zapatillas rotas... [Dr, CA, E1]

Respecto a las necesidades relacionadas con el descanso, algunos niños y algunas niñas, de manera constante presentaban rasgos que indican falta de descanso en sus hogares:

Sonia presenta unas ojeras muy marcadas. [AI, CA, 3º, H05, D]

Finalmente, en algunos colectivos de estas comunidades educativas, como traslada la directora de una de las escuelas, en repetidas ocasiones han tenido dificultades con algunas familias porque ejercen el castigo físico con sus hijos y sus hijas:

Hemos tenido algún tema de chavales que nos han dicho que en su casa les pegan y hemos tenido que actuar, hablar con las familias. Aquí los niños están desbocados y cuando están con la familia, cuando convocamos a la familia y al niño, los niños ni se mueven, no respiran delante de la familia.
[Dr, CA, E1]

Las escuelas favorecen la cobertura de estas necesidades básicas biofisiológicas impulsando para ello, por ejemplo, hábitos relacionados con la higiene. Un espacio proclive a ello era el comedor:

En el comedor hay lavabos con un espejo grande y al lado, hay un armario donde guardan sus cepillos dentales. [AI, CA, C, D]

En los tres centros escolares en los que se ha llevado a cabo este estudio, la mayoría del alumnado disfrutaba del servicio del comedor y un alto porcentaje de estos niños y estas niñas lo hacían gracias a una beca económica para poder garantizar una adecuada alimentación. Había diferentes menús, según orientaciones religiosas (las personas musulmanas comen pollo en vez de ternera), o siguiendo criterios médicos (celiaquía; intolerancia a la lactosa...). En general, en ningún momento nadie hizo ningún comentario sobre la diferencia de platos, mostrando tenerla normalizada.

Nuria tiene dieta por obesidad, May por ser musulmana... Conversan con naturalidad entre ellas de la diferencia de platos. [AI, CB, C, D]

Para cumplimentar este servicio que pretende garantizar una alimentación sana, se realizaba un control de la asistencia al comedor, el cual normalmente lo hacía el profesorado tutor:

Entonces Tere, la tutora, se fija que esto no está anotado en la lista de asistencia del comedor, que está pegada en la parte interna de la puerta. [PrT, CA, 3º, H03, D]

1.2.2.2. Necesidades emocionales y sociales.

Las emociones emergen en las relaciones (Smith, 2019) como reacciones que ayudan a regular y a controlar nuestras conductas. En ese amplio universo de las emociones encontramos algunas de ellas innatas (miedo, alegría, etc.) y otras, como el pudor o la vergüenza, son adquiridas a través de la inmersión cultural a lo largo de la infancia (Bisquerra, 2016). Todas y cada una de las emociones son necesarias para convivir de manera colectiva con otras personas y regularnos en esa convivencia diversa. Sin embargo, según el efecto que generan en su entorno algunas emociones son consideradas positivas y otras por contra negativas, pero todas son necesarias para garantizar nuestra supervivencia.

Las relaciones o los vínculos afectivos estables, nos ayudan a comprender, expresar, regular y a hacer uso social adecuado de las emociones, aportándonos seguridad emocional (aceptación, estima, afecto y cuidados eficaces) y siendo motor de las relaciones sociales. En su defecto, cuando no se gestionan adecuadamente las emociones suelen estar relacionadas con la dificultad y el malestar.

Con todo ello, el factor primordial en referencia a las necesidades emocionales y afectivas es el vínculo afectivo-emocional que se establece con las principales figuras de cuidado y referencia, que engloban la seguridad emocional, la protección, el afecto, etc.

1.2.2.2.1. Indicadores de desprotección emocional

En este apartado se describen las diferentes manifestaciones emocionales y sociales del alumnado que pueden tener relación con las situaciones de desprotección infantil. En primer lugar, se han considerado principalmente aquellos comportamientos y estados emocionales que alteran la estabilidad de la persona. Así, por un lado, se recopilan comportamientos inestables que se han calificado como externalizantes como son la inquietud motora, la agresividad, las dificultades de autocontrol, la intolerancia a la frustración, etc. Por otro lado, también se hace

CAPÍTULO III. RESULTADOS

referencia a aquellas manifestaciones denominadas internalizantes como el bloqueo emocional (Rey-Bruguera et al., 2017).

En los grupos observados se han identificado numerosas conductas externalizantes que reflejan el malestar de la persona manifestante mediante conductas impulsivas, agresivas o desafiantes, que generaban malestar o perturbación en su entorno.

Keidan, no tolera el límite y muy furioso (ceño y boca fruncidos y mirada amenazante), le lanza los papeles a Fede, el tutor, y le dice: “¡Cabrón!” Y se queda mirándole fijamente, con el semblante muy furioso. [Al, CC, 3º, H05, D]

No sé, siempre ha habido niños más o menos disruptivos, siempre ha habido dificultades... Pero, no sé, recuerdo que alguna vez que hemos hecho un claustro y hemos sacado a la mesa el tema, por ejemplo, del ruido, de la disciplina... En ese sentido sí hemos notado un cambio, ¿quizás ahora son más conflictivos? La verdad es que no sé qué palabra utilizar... [PrA2, CA, G1]

En palabras del profesorado, estas conductas son debidas a que gran parte del alumnado tiene una situación familiar delicada y dicha situación familiar influye en su comportamiento en clase.

Hombre, normalmente ya vienen todos con la mochila, como ha dicho Alaitz, con mochila familiar. Y se nota al final, aquí pasan una tercera parte de las horas del día, con lo cual se tiene que notar, lo que pase en la otra tercera parte que no están dormidos. Con lo cual hay que intentar cambiar eso poquito a poco. Pero sí, se nota, se nota un montón. Si la familia no tiene una estabilidad a nivel emocional, ya para empezar eso se refleja en el chaval. [PrT, CC, G2]

Todos los niños no son agresivos, pero sí que es cierto que hay algunos que tienen un nivel de agresividad muy muy muy alto. Pero en mi opinión personal, creo que esto está directamente relacionado con esa mochila emocional que tienen; tienen unas situaciones en casa que quizás pueden ser agresivas. Para estas personas la escuela no es prioritaria, ya tienen suficiente con lo que tienen en casa. Tienen su mochila y sus dificultades para estar. Entonces no pueden controlar las emociones ni concentrarse para hacer las tareas escolares. [JfE, CA, E2]

Todas las dificultades emocionales mencionadas hasta ahora repercuten en la atención y en el rendimiento en clase, tal y como señala esta profesora:

En el caso de Emilien, hay muchas cosas. No tiene para nada el nivel de su clase. Ni por el forro. Entonces entre que necesita moverse, porque tienen una falta de atención tremenda, entre que hay muchísimas cosas que le vienen muy grandes y entre que él tiene un entorno familiar un poco complicado... [...] Lo que necesita es destacar en algo, entonces destaca como puede. Y luego no se regula bien, entonces igual grita cuando no tiene que gritar. O necesita que le vean, destacar

CAPÍTULO III. RESULTADOS

en algo, y entonces dice una cosa cuando no tiene que decirla, cuando no es el momento ni el lugar, de unas maneras que no son las adecuadas. [PrA2, CA, G1]

En bastantes casos, los alumnos y las alumnas estaban detectados y diagnosticados con NEAE o estaban en seguimiento por otras instituciones como pueden ser los Servicios Sociales, Osakidetza (UPI⁸)... Arruabarrena et al. (2015) refieren que los grupos de minorías étnicas están sobrerrepresentados en los Servicios de Protección Infantil. Esta cruda realidad se recoge en algunas de las entrevistas realizadas:

La consultora nos manda cada 2 meses un correo en el que nos manda una plantilla para recabar información para SS.SS.⁹ porque tengo un alto porcentaje de Servicios Sociales en clase y entonces ellos vienen aquí cada dos o tres meses, se reúnen con la consultora y hablan de todos los casos. [PrT2, CA, E4]

En este momento de 22 alumnos 7 están acudiendo a la UPI. Otra cosa es que en clase no tienen ACI¹⁰, pero sí que hay personas que necesitan apoyos como por ejemplo pueden ser educadores o profesores de PT¹¹. [PrT1, CC, E15]

En muchos casos el alumnado no estaba identificado como alumnado con NEAE, pero sí presentaba diversa sintomatología desestabilizante en clase, sin tener destinado ningún tipo de apoyo educativo complementario, por no haberse considerado su estado de gravedad.

Una cosa son los niños y las niñas con necesidades especiales. Pero también hay niños y niñas que tienen problemas conductuales o que tienen una mochila emocional muy grande y a ellos y a ellas también hay que darles una respuesta. Entonces no llegas. Tienes que estar en contacto con servicios sociales, con los tutores, intentas también guiar un poco las tutorías. Pero hace falta más gente. [JfE, CA, E2]

Por lo que, a pesar de no tener ningún diagnóstico, bastantes personas revelaban carencias afectivas en sus modelos relacionales. Como se recoge repetidamente a lo largo de este informe, se ha observado una casuística particular dentro de la población del alumnado que requería de mayor atención y dedicación por parte del profesorado, porque sus reacciones, muestra del malestar que padecían, interrumpían el ritmo de la clase constantemente. Por ejemplo, particularmente se pudo observar gran inestabilidad emocional en dos alumnos varones (uno del

⁸ Unidad de Psiquiatría Infantil de Osakidetza.

⁹ Servicios Sociales de Base.

¹⁰ Adaptaciones Curriculares Individuales.

¹¹ Profesorado terapéutico.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

centro A y el otro del centro B). Desde este malestar persistente, sus demandas eran continuas e incesantes, suponiendo esto un trabajo añadido, con frecuencia agotador, para las tutoras:

Iñaki vuelve a dar golpes en la silla. Como Lidia, la tutora, no le hace caso porque está atendiendo a otras personas, sale pegando un portazo y se queda en la puerta sacudiéndola fuertemente, dando golpes con los nudillos. [AI, CA, 4º, H05, D]

Asimismo, las despedidas, las separaciones... parecían ser otro momento de mucha desazón que reavivaban sus angustias de separación y el miedo al abandono, evidenciando así sus vínculos afectivos inestables:

Emilien se dirige a Iraide, la profesora en prácticas, y le abraza. Iraide, al rato le pone límite: "Venga, siéntate". Y Emilien le hace caso. [AI, CA, 3º, H03, D]

Varias personas comienzan a gritar en repetidas ocasiones, dirigiéndose a Aimar, profesor en prácticas: "¡No te vayas!". [AI, CA, 4º, H06, D]

La siguiente voz muestra cómo, sin tener apenas relación con la investigadora, una niña que frecuentemente manifestaba inestabilidad a nivel emocional, tras abrazar espontáneamente a la investigadora, moviliza a la tutora quien aprovecha para compartir su preocupación a la investigadora:

Brigitte viene donde mí, me abraza y llora. También viene Victory y las dos me dicen que no quieren que me vaya. [AI, CA, 3º, H05, D]

Después de que Brigitte me haya abrazado mientras lloraba, Tere, la tutora, me explica que está preocupada por esta niña (Brigitte) y que han hecho la derivación a los servicios sociales, por posible maltrato físico y/o psicológico. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Como ocurre en cualquier contexto, la búsqueda de aprobación solía ir dirigida a la figura de referencia, como se ha dicho, principalmente a la figura tutora. En muchas ocasiones, si no era en todas, la búsqueda de aprobación estuvo vehiculizada por alguna emoción, como por ejemplo el orgullo:

Algunas personas se acercan a Lidia, la tutora, dirigiéndose a ella en euskera, para comentarle, con gesto de satisfacción, algunas anécdotas que les han ocurrido en su vida personal. [AI, CA, 4º, H01, D]

Otros chicos, se acercan al tutor para contarle sus cosas personales. [AI, CB, 3º, H04, D]

Se colocan en sus asientos, se ponen cómodos y cómodas. Varias personas acuden dónde Gentzane, la tutora. Una le da un dibujo que hizo en 2º de primaria. [AI, CB, 3º, H01, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Otras veces, la búsqueda de aprobación quedaba opacada por la llamada de atención. En este sentido, con frecuencia se pudieron apreciar situaciones en las que el alumnado presentaba cierto malestar emocional, alterando el curso de las clases y requiriendo de contención constante por parte del profesorado:

Marimar, la tutora, me dice que últimamente le hacen preguntas muy obvias, como, por ejemplo, si tienen que guardar el libro en su balda correspondiente, algo que hacen varias veces a lo largo de una mañana. Ella cree que quizás es para llamar la atención. [PrT, CC, 4º, H05, D]

Urtzi vuelve a interrumpir la dinámica mostrando cómo sabe tocar. Sergio, el profesor de música, le pone límite. Urtzi tolera parcialmente y reincide volviendo a tocar la flauta. Sergio le vuelve a poner límite, en euskera, Urtzi, ya sé que hoy tienes muchas ganas, pero espera. [AI, CB, 3º, H01, D]

Eneko se levanta y toca malamente la flauta haciendo tonterías. [...]. Eneko hace tonterías. Sergio le dice que no se lo toma en serio y que no le va ayudar en el patio si continúa así. Eneko sigue haciendo tonterías y dice “Yo soy profesional, he estudiado mucho”. [AI, CB, 4º, H02, D]

Estos alumnos solían llamar la atención del resto de personas interrumpiendo las dinámicas del grupo a través de la broma y el sentido del humor haciendo, como demuestran las siguientes notas recogidas en el diario de campo:

Eneko es el último de la lista y al ser nombrado tartamudea haciendo el payaso. Se escucha una risa sorda. [AI, CB, 4º, H02, D]

Markel se inquieta, hace como que se desmaya. Mertxe, la profesora de lengua castellana, pregunta por los personajes de la historia y de repente Markel grita el que supongo es su nombre y apellido, “Markel Valero”. [AI, CB, 3º, H04, D]

En lo que respecta a las llamadas de atención eran actuadas principalmente por parte de los chicos en los tres centros, siempre con excepciones. Esa impulsividad y falta de autocontrol les dificultaba tanto a esas personas como al resto de sus compañeros y compañeras seguir el curso de la clase:

Urtzi silva en alto. Mertxe, la profesora de lengua castellana, pregunta en alto en euskera “¿quién está silvando?” Y varias personas responden “¡Urtzi!” Y éste dice mezclando euskera y castellano: “Es que me gusta”. [AI, CB, 3º, H01, D]

Sigue habiendo mucho desorden, caos. Dylan se pone sobre la mesa y Eleonor y Sara se ponen de pie. [...] Adel está tirado en el suelo. [...] Betel y Joel están de pie apoyados en el radiador. [...] Bassim está mal sentado, apoyando sus piernas sobre el respaldo de la silla. [AI, CC, 3º, H01, D]

Eneko continúa llamando la atención tocando la flauta con la nariz. [AI, CB, 4º, H02, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

A menudo, la inestabilidad emocional que presentaban algunas personas alteraba el transcurso de la clase. La dispersión, los comentarios fuera de lugar, los estados de inquietud con escasa capacidad de autocontrol, la intolerancia a la espera y los momentos de desorientación entre otros, eran muestras de ese estado de desconexión que dificultaba la convivencia en el aula.

Una conducta impulsiva o externalizante pone en evidencia una dificultad en la gestión emocional (Ovalle y Tobón, 2017; Sampaio-Braga y Flores-Mendoza, 2018; Shapiro, 1997). Estas dificultades de autocontrol con frecuencia estaban promovidas por la frustración que presentaban determinados estudiantes y suponían un obstáculo para el desempeño del trabajo grupal. Esta falta de control ha sido recogida en algunas de las observaciones realizadas:

Markel, con el ceño fruncido, parece estar molesto, de mal humor, y le dice a una alumna que toca la flauta: “¡Oye, vale con la flauta ya!”. [Al, CB, 3º, H01, D]

Unai continúa jugando con las tijeras y Tere, la tutora, se las vuelve a retirar. Unai se pone rabioso (aprieta con fuerza los puños y respira de manera agitada). Se levanta y le empuja con rabia a Yasira. [Al, CA, 3º, H05, D]

Algunas personas esperan a ser atendidas. Algunas se revuelven: se levantan, se tiran borragomas.... [Al, CC, 3º, H04, D]

Así, en relación a los comportamientos catalogados inestables, por la perturbación que generaban en su entorno, la inquietud motora resultó ser una de sus principales muestras. En estos momentos de barullo los alumnos y las alumnas solían estar bastante inquietos e inquietas, revolviéndose en sus asientos y/o moviéndose de un lado a otro de la clase. Los estados de nerviosismo y agitación fueron habituales y solían presentarse de manera grupal, contaminado la atmosfera general de la clase:

Las personas que esperan a ser atendidas están algo inquietas y hacen ruido: conversan entre ellas, se vacilan...En general, se revuelven, pero permanecen sentadas en sus sitios. [Al, CC, 3º, H01, D]

Cuando llego a clase, me encuentro a casi todo el mundo de pie, en estado de ánimo bastante revuelto. [Al, CC, 3º, H05, D]

Y como con el resto de rasgos y características recopiladas, en la diversidad interpersonal, también hubo personas que mostraban mayor tendencia a estar nerviosas. En casos puntuales, el nerviosismo se incrementaba manifestando elevadas cotas de agitación:

Israel le dice a Garbiñe que quiere ir al baño y ésta le dice que espere. Éste espera inquieto en la puerta. [Al, CA, 4º, H05, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Markel se ríe a carcajadas escandalosamente, de manera algo histriónica. [AI, CB, 3º, H01, D]

La mayoría de las personas quiere jugar. Asier se pone histérico: “¡Pero yo no quiero jugar!”. Ion, el profesor de inglés, le saca de la clase. [AI, CC, 3º, H03, D]

En estas situaciones de agitación, al coger los libros, al esperar, al recoger el material, al coger las agendas, al colocarse en sus sitios, etc. se generaba bastante desorden y ruido, incluso llegando puntualmente al caos:

Hay mucho alboroto y revuelo. Se encuentran recogiendo el material. Gentzane, la tutora, les llama la atención preguntándoles por las personas coordinadores de cada mesa. [AI, CB, 3º, H04, D]

En general hay mucho alboroto. Unos alumnos se pelean por el sitio. [AI, CB, 3º, H05, D]

El recreo y el comedor eran espacios en los que estos comportamientos inestables quedaban en evidencia. Los días de lluvia, por ej., la limitación del espacio pareció ser uno de los principales precursores de la inestabilidad. Estos días en los que no podían salir al patio y debían quedarse a jugar en el claustro o en el frontón, elevaban sus voces y se escuchaban gritos constantemente. Por lo que, en estos momentos el ambiente también resultaba ser motor de la aparición de conductas agresivas (empujones, patadas, gritos...):

Hoy llueve. Todas las personas se encuentran amontonadas, en el pórtico, a la entrada del edificio o en el frontón. Parece no haber espacio suficiente y también parece que las personas encargadas de la supervisión no alcanzan a todos los niños y todas las niñas. [AI, CA, P, D]

Cientos de niños y de niñas gritan, corren... apenas tienen espacio para realizar los movimientos que desean hacer. Se esquivan constantemente para evitar choques. Se pueden observar diferentes escenas de agresividad (empujones, patadas, gritos...). [AI, CB, P, D]

Los conflictos entre iguales y las conductas disruptivas, en ocasiones, reflejaban esos estados emocionales.

Se retoma el conflicto entre las alumnas en la clase, con la tutora. Maider llega muy confusa, llorando desconsoladamente acompañada por Markel, quién también llora. [AI, CB, 3º, H05, D]

Urtzi necesita contención verbal constantemente, ya que interrumpe todo el tiempo la dinámica de la clase, realizando preguntas en alto, sin levantar previamente la mano. [AI, CB, 3º, H04, D]

Se llevan a Brigitte a Dirección. La niña se encuentra totalmente fuera de sí, histérica. [AI, CA, C, D]

La insatisfacción de las demandas o deseos en ocasiones podían propiciar la aparición de respuestas incontroladas de rabia, ira o enfado. Estas solían ser las respuestas emocionales más habituales en las relaciones interpersonales con iguales:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Mientras juegan al fútbol, Innam se enfada y exclama: “¡No me pasan el balón!”. [AI, CA, 3º, H03, D]

De repente, Iñaki se va de la clase pegando un fuerte portazo y va donde siempre, al otro lado de la puerta y comienza a darle patadas, causando un ruido molesto. [AI, CA, 4º, H06, D]

Markel y Olaia, sentados en la última fila, mantienen una discusión. Markel parece muy enfadado (frunce el ceño y cruza los brazos). [AI, CA, 4º, H05, D]

Por lo que, otro aspecto detectado ha sido la intolerancia a la frustración. Esta se expresaba de diferentes formas, pero frecuentemente, como queda reflejado en la siguiente voz, las muestras de intolerancia a la frustración solían ir acompañadas de diferentes emociones como el enfado.

Gania y Fakhrdin se pelean. Gania le empuja mientras le grita: “¡Mentiroso, me lo has llamado antes!” Fede, el tutor, le pone límite diciéndole que no grite y le saca de clase. Gania se resiste, pero finalmente sale, pero en vez de quedarse quieta, cerca de la puerta de clase, se va por el pasillo. AI, CC, 3º, H05, D]

En las manifestaciones internalizantes por su parte, los pensamientos, sentimientos y actuaciones que generan malestar se dirigen hacia el propio niño o niña. A diferencia de otros estados emocionales, se observó que la tristeza se manifestaba mayormente a través de la comunicación no verbal. Con frecuencia, el llanto era una de las principales señales de esta emoción. También se pudo encontrar esta respuesta emocional en situaciones habituales en la convivencia cotidiana, como cuando el resultado del rendimiento académico no era satisfactorio:

Una alumna de 4º, Siham, llora. Está rodeada de las compañeras de su clase y entre todas explican que llora porque al jugar a perros y dueños no le han hecho caso. [AI, CA, C, D]

Maribel, la tutora, le pone límite a Deiene y, levantando la voz, de manera contundente, le recuerda que no ha cumplido el mínimo sobre trabajar grupalmente. Deiene comienza a llorar. [AI, CB, 4º, H02, D]

El pudor, también parecía ser una respuesta emocional característica de la personalidad de ciertas personas, por lo que algunos momentos en los que debe cumplirse la norma o se requiere de participación, estas personas podían verse impedidas por estas respuestas emocionales:

Eguzki, la niña sentada al costado de Markel, es muy introvertida y pasa desapercibida. [AI, CA, 3º, H05, D]

Fede, el tutor, le saca a Marta a la pizarra, como ayudante, pero está muy cohibida y no articula palabra. Fede le pregunta: “¿Otro día?” y ésta asiente y se retira a su sitio. Fede pide otra persona voluntaria, pero advierte que la persona que salga tiene que estar decidida, porque si no, no lo pasan bien, “¿Verdad, Marta?”. La niña asiente avergonzada, con la cabeza agachada. [..]. La

nueva voluntaria, Fátima, habla bajito y las personas de las mesas del fondo no le escuchan. [AI, CC, 3º, H05, D]

En las relaciones con iguales, en particular en las situaciones de conflicto, en el que se daban acciones de burla hacia alguna persona, la víctima solía responder con bloqueo o inhibición emocional. En otros casos, esta reacción de bloqueo emocional y/o vergüenza podía ser consecuencia de la respuesta frente el ejercicio de autoridad llevado a cabo por parte del profesorado.

Se burlan de Emilien porque no mete gol. Emilien se cohíbe y pone semblante triste, encorvando la espalda. [AI, CA, 3º, H03, D]

Eneko se cuele haciéndole burla a Ander quién sonrío de manera algo nerviosa y se queda paralizado sin rechistar. [AI, CB, 4º, H03, D]

Tere, la tutora, se dirige a Ibon: "Ibon, quédate conmigo a las 12.30 para hablar". Ibon parece bloqueado, no dice ni hace nada. [AI, CA, 3º, H03, D]

Lidia, la tutora, se acerca y le consuela a Iñaki, explicándole de manera individual en que consta el ejercicio. Iñaki ya no da golpes y realiza el ejercicio, pero esconde su cara, tras su larga melena (tiene un cabello liso y rubio, que le cae hasta por debajo de sus hombros). [AI, CA, 4º, H01, D]

Otra de las vías habituales de manifestación internalizante de los estados de enfado, eran las expresiones (gestos, muecas, golpes, movimientos...) a través de la comunicación no verbal:

Hay varios grupos sentados en el suelo, distribuidos en diferentes lugares por la clase. Estas personas parecen enfadadas. Los gestos de sus caras y sus movimientos indican que ha habido algún tipo de conflicto. [AI, CA, 3º, H03, D]

Eleonor se molesta, poniendo cara de enfado y cruzando enérgicamente los brazos. [AI, CC, 3º, H05, D]

1.2.2.2. Actuaciones de la escuela que favorecen el bienestar

socioemocional

Estas situaciones que acontecen en el día a día y que desestabilizan emocionalmente y perturben el clima del aula, suelen necesitar de un abordaje específico acorde a las circunstancias y facilitar las condiciones para que el alumnado recobre la estabilidad emocional. Nos referimos a las buenas prácticas del profesorado dirigidas a una educación inclusiva (Marrero, 2019).

Las buenas prácticas por parte del profesorado hacen alusión a la promoción de las capacidades emocionales y sociales (empatía, asertividad, escucha, etc.), de la reflexión, del

CAPÍTULO III. RESULTADOS

pensamiento crítico y del pensamiento creativo, etc. de cara a atenuar la auto-agresividad y hetero-agresividad. Así, en este apartado se ha recopilado información relacionada especialmente con el uso de la empatía, la promoción de la autoconciencia y la reflexión, la autoridad y la contención emocional por parte de los profesionales de la educación con objeto de velar por el bienestar del alumnado.

Ante los problemas comportamentales generados por la falta de vínculos afectivos seguros, la escuela se ve en la necesidad y obligación de dar respuesta a esos comportamientos. En este sentido tanto la escuela como el comedor parecen hacer un trabajo de coordinación constante con las familias y con diferentes agentes sociales (Servicios Sociales, asociaciones...):

Yo creo que hay muchos problemas comportamentales, comportamientos cada vez más graves. En esos comportamientos... ahí hay una mochila. Esos niños tienen una mochila y un sufrimiento terrible. Sí, en el momento decimos: porque este niño fijate lo que ha hecho, ha pegado a la profesora, ha hecho esto, pero ves al niño que está destrozado. Nosotros hacemos un seguimiento con ellos, con los Servicios Sociales, con las familias... Muchos de ellos están en pisos tutelados...

[Dr, CA, E1]

Por ejemplo, en el Centro C realizan frecuentemente coordinaciones con agentes externos no institucionales pertenecientes a la comunidad de su alumnado con el fin de poder recabar información que facilite las relaciones tanto con el alumnado como con las familias.

Nos coordinamos con los agentes externos. Si pertenece o está atendido por algún movimiento asociativo, la aforamericana o Gau Lacho Drom¹²... pues también nos ponemos en contacto con ellos para ver si la situación familiar sigue normal o ha cambiado algo. [JfE, CC, G2]

Pero, al margen de esas coordinaciones con las familias y los agentes externos, el profesorado se veía constantemente en la necesidad de dar una respuesta inmediata a las demandas del alumnado.

Mostrar empatía o tener en consideración el estado anímico del alumnado, manifestando mayor cercanía a nivel emocional, era un recurso habitual por parte del profesorado. A pesar de la alta ratio de alumnado por clase (25-27 personas por aula), el profesorado intentaba tener en consideración el estado anímico de cada estudiante, mostrando mayor cercanía a nivel emocional a través de la empatía y otras veces abordando cuestiones como son la gestión de las habilidades sociales y emocionales. Otro recurso por parte del profesorado consistía en

¹² Asociación Gitana de Vitoria-Gasteiz que ofrece un servicio especializado al colectivo gitano.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

valerse de las situaciones cotidianas de aula para propiciar en el alumnado la toma de conciencia y la reflexión sobre lo que les ocurría en el momento y sobre cómo se sentían:

Para nosotros muchas veces son conflictos y son problemas... Yo pienso que los críos que vienen ahora ya no aguantan muchas cosas. Igual luego podemos decir porque el padre o la madre, o la familia ... Pero igual es que a otros niveles están diciendo "¡Hasta aquí!; Esto no me vale; o esto no me creo". [PrT1, CA, E3]

El profesor les pregunta e llargi poco a poco va compartiendo sus sentimientos y emociones y dice "Nerviosa, muy nerviosa". Eder por su parte también dice que estuvo muy nervioso. Hablan de sus inseguridades porque por lo visto se debieron de confundir al final de la canción en la exposición. [PrE, CB, 4º, H02, D]

Suena el timbre y le entregan las fichas. Recogen su material y se colocan, con sus abrigos y mochilas en la puerta. Antes de salir, de manera apresurada, Marimar, la tutora, se acerca con unos papeles, y de uno en uno va preguntándoles cómo consideran que se han portado hoy. En general, la gente es bastante franca y se muestra conforme con la opinión (valoración) de Marimar. [Al, CC, 4º, H06, D]

Normalmente era el tutor o tutora quien realizaba esta labor, ya que era quien más tiempo pasaba con el alumnado y era la persona responsable directa de orientar y guiar en el proceso de aprendizaje. El establecimiento de vínculos estables resulta primordial para poder ejercer los cuidados necesarios, incluida la contención emocional. Así, la relación pedagógica solía ser fuente de seguridad y tranquilidad para el alumnado, y normalmente solía ser el profesorado tutor quien establecía este tipo de vínculo con el alumnado. El buen abordaje de estas realidades requería de capacidades como la improvisación, la flexibilidad y la madurez emocional entre otras, que permiten hacer uso de las habilidades socioemocionales de manera adecuada. Sin embargo, no en todos los casos resulta fácil que el profesorado proporcione este contexto de seguridad:

De repente, se escucha un grito y hay bastante revuelo en la clase. Hay un insecto, una especie de polilla grande, y bastantes personas parecen estar nerviosas inquietas. Lidia, la tutora, a pesar de mostrar mediante gestos que le incomoda la presencia de ese insecto, les contiene diciendo que no pasa nada y pide que apaguen las luces: "Apagad las luces, apagad las luces". Se escucha esta frase repetidamente. Apaga las luces y abre una ventana, pero el insecto se choca contra el cristal de la ventana de al lado. Se vuelven a escuchar gritos, pero finalmente el insecto sale volando. [PrT, 4º, CA, H03, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

La tranquilidad de los alumnos depende también de los profesores. (...) Al final yo creo que es la tranquilidad que se les transmite, el tutor a los alumnos y los alumnos a los profesores. [PrT1, CC, E15]

Así, después de haber vivenciado cualquier desavenencia en la convivencia escolar, la contención emocional propiciada mayormente por la tutora, solía ser fuente de tranquilidad para el alumnado. Como muestran las siguientes voces, este acompañamiento emocional se solía realizar manteniendo una actitud serena y cercana. Generalmente, tras la contención emocional por parte de la persona de referencia, los niños y las niñas presentaban mayor estabilidad emocional:

Sergio, el profesor de música, les dice de manera contenedora, “Yo ya sé que os ponéis nervioso/as y que os sale peor que en casa. Pero aquí no estamos para juzgar”. Todo el mundo parece más tranquilo. [PrE, CB, 4º, H02, D]

De repente, Maider inquieta, se levanta y se dirige dónde Mertxe, la profesora de lengua castellana. Le dice alguna ocurrencia al oído. No puedo escuchar lo que le dice, pero si la respuesta contenedora de Mertxe: “Ahora no estamos hablando de eso cariño”. Maider se retira y vuelve tranquila a su sitio. [Al, CB, 3º, H04, D]

Para realizar un buen acompañamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, resultara imprescindible un buen manejo emocional, para así poder contener emocionalmente al alumnado en proceso de maduración emocional:

Maider no está tranquila, no puede estar quieta en su sitio. Se acerca a la pizarra más de una vez. Limpia su mesa. Sale a la pizarra, y aunque se equivoca, con la ayuda de Mertxe, la profesora de lengua castellana, termina contestando correctamente. [PrE, CB, 3º, H04, D]

Por lo tanto, la consideración de las necesidades emocionales del alumnado y la implementación de estrategias que les ayudaba a equilibrarse era una manera de brindar cuidados. Se ha observado que la contención emocional también se llevaba a cabo mediante el contacto físico como abrazos, caricias, el consuelo.... Este tipo de respuesta cálida y amorosa servía para calmar a las niñas y los niños en momentos de frustración o de conflicto entre iguales.

Lidia, la tutora, media, primero con Israel y luego con Siham. Siham le explica que Israel le ha cogido el dibujo en la hora de música. Israel sale en su defensa gritando en castellano, ¿¡Cuándo he hecho eso!?! ¡Mentirosa!”. Parece muy rabioso. Lidia le contiene físicamente dándole un abrazo y con la voz, “tranquilo”. [PrT, CA, 4º, H06, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Dorian se enfada muchísimo. Fede, el tutor, le contiene mediante la palabra y también físicamente, abrazándole. Le saca de clase y deja la puerta abierta. [PrT, CC, 3º, H05, D]

Markel continúa inquieto. Mertxe, la profesora de lengua castellana, se acerca él y le dice “¡Shhh!”, mientras le acaricia la cara. [PrE, CB, 3º, H04, D]

Sin embargo, en los casos de mayor complejidad, a pesar de las buenas intenciones del profesorado, no resultaba fácil hallar la forma de acceder al mundo interior del alumnado:

Sobre todo, al principio del curso la clase era bastante horrible. Todo era desobediencia, desafío... sobre todo por ciertos individuos. Luego ya se ha ido relajando bastante, sobre todo porque hemos hecho un seguimiento bastante exhaustivo con los padres y con todos. Hemos estado muy-muy pendientes. Aparte controlo semanalmente la actitud y la conducta con pegatinas. Por ejemplo, tengo una alumna que tiene ausencia de respuesta porque la situación que tienen en casa es complicada y hay veces que no sabe cómo gestionar lo que siente y lo que quiere decir y prefiere estar... o sea, aunque ella esté hirviendo por dentro no me va a hablar. Yo ya le conozco y ya sé que tampoco le tengo que presionar en ese momento, pero es muy frustrante. [PrT2, CA, E4]

Ion, el profesor de inglés, les dice que ha traído mandalas para colorear, para las personas que no han traído el ordenador o para las que están nerviosas, como Bassim, por ejemplo, que ha estado incordiando a sus compañeros y compañeras de grupo todo el tiempo, alzando la voz...y sin comenzar la actividad. Ion se acerca a él y le ofrece un mandala, Bassim lo rechaza. [PrE, CC, 3º, H06, D, d]

Para responder a la elevada necesidad de contención tanto a nivel físico como emocional del alumnado, en uno de los centros, con la aprobación del Órgano de Máxima Representación (OMR) del centro y el consejo escolar, se elaboró un protocolo de actuación dirigido a los casos en los que se optaba por una actuación de restricción o contención física. Como bien recalca el jefe de estudios del centro C, el principal objetivo de este protocolo es evitar aplicarlo, dando preferencia a las medidas preventivas.

Con los chavales que tienen comportamientos disruptivos lo primero es proteger al resto y a él mismo, a la persona que tiene ese comportamiento. Entonces si hay que sacarlo de la clase, lo saco yo. Tenemos un protocolo de actuación para este tipo de casos y entonces actuamos en función de ese protocolo. Se saca de clase y se lleva a un sitio a que se calme, normalmente es abajo en los despachos. [...] Entonces el primer objetivo de ese protocolo es no aplicar ese protocolo nunca y para eso tenemos todas esas medidas preventivas. En caso de tener que aplicarlo pues se explica un poco, cómo se interviene, quiénes deberían de intervenir y cómo hacerlo. Siempre con una persona que sea testigo, siempre de un modo correcto para no dañar al

CAPÍTULO III. RESULTADOS

alumno, ni que nadie sufra ningún percance. Pero es que claro un protocolo de contención física es necesario. Si tú te encuentras a un chaval que se está dando golpes contra la pared y se está haciendo sangrar en la cabeza lo tenemos que parar o ¿le dejamos como no le puedo tocar? Hay que pararlo ¿no? [JfE, CC, G2]

De esta manera, mediante el cuidado se estaba realizando un acompañamiento emocional, facilitando que la persona fuera tomando conciencia sobre su malestar, con el fin de que fuera adquiriendo mayor autonomía que mejorase la gestión de esos momentos desestabilizantes:

Marimar, la tutora, atiende en su escritorio a varias alumnas, a Gabriella, Damrys e Izar. Le están narrando el conflicto que han tenido con David. David se inquieta y desmiente lo que las niñas dicen y Marimar, de manera sosegada, le devuelve: Te estás poniendo nervioso. David explica que sólo quería ir afuera porque su hermano Kedian (3º A) estaba fuera. [PrT, 4º, CC, H05, D, d]

Fede, el tutor, se asoma fuera de la clase y encuentra allí a Dorian. Fede le dice que pase dentro, le contiene, le refuerza y le dice ayer te pasó, antes de ayer te pasó.... [PrT, 3º, CC, H03, D, d]

Maribel, la tutora, les da una premisa de carácter contenedor, "Sin herir a la otra persona y diciendo las cosas con cariño". [PrT, CB, H03, 4º, D, d]

La autonomía es el resultado del desarrollo normal del proceso individuación-separación del niño y de la niña (D'Incao y Simon, 2019; Gaitán, 2010; Mahler, 1990). Por ese motivo la autonomía es uno de los aspectos principales que trabaja el profesorado. En las escuelas observadas el objetivo final del cumplimiento de la norma sería aprender a autorregular la conducta de manera autónoma y cumplir las reglas en forma consciente, ya no buscando la aprobación de la persona adulta, sino por su propia satisfacción, como bien representan las siguientes transcripciones:

El clima se altera: se levantan; suben el volumen... Tere, la tutora, les pone límite "¡A ver, a ver!".

Obedecen y parecen tranquilizarse. [Al, CA, 3º, H03, D]

Mertxe, la profesora de lengua castellana, únicamente dice un "¡Shhh!" repetidamente y todo el mundo se calla. [Al, CB, 3º, H04, D]

En general, vienen bastante tranquilos por el camino y al llegar a clase, Sergio, el profesor de música, les pide que se sienten según el orden de la lista de clase, por orden alfabético. Respetan la consigna. [Al, CB, 4º, H03, D]

Cuando hablamos de buenas prácticas también nos referimos al uso de la autoridad, una autoridad que les ayude a contenerse y a regularse y que promueva la estabilidad emocional y las relaciones pedagógicas de carácter emocional entre profesorado y alumnado.

En algún momento evidentemente tienes que marcar: "porque no", "porque lo digo yo". Pero luego una vez que tú sacas al niño y estás con el niño lo hablas. Yo creo que tiene que haber un momento

CAPÍTULO III. RESULTADOS

en el que sí, alguien marca, pero luego creo que siempre intentamos trabajarlo todo desde el igual.

[PrA, CC, G2]

Relacionado con la autoridad se pudo observar el cumplimiento de normas previamente establecidas en la interacción con el profesorado, como, por ejemplo, alzar la mano para hablar o la formación de filas para esperar ante la profesora:

Se van levantando para enseñar las fichas terminadas (Irati, Brian...) y le van pidiendo permiso a Mertxe, la profesora de lengua castellana, para ir al baño (Ahmed...). [Al, CB, 3º, H04, D]

Al terminar la ficha, se la van entregando a Maribel, a la tutora, uno a uno colocándose en una hilera. También le van realizando consultas sobre los ejercicios del libro. [Al, CB, 4º, H03, D]

Sin embargo, en las entrevistas, el profesorado mostró diferentes posicionamientos respecto a la noción de autoridad y compartió de forma abierta el cuestionamiento de la misma. Esto, de alguna manera, muestra la falta de consenso existente en la comunidad educativa a este respecto. Algunas personas, como muestran las siguientes transcripciones, subrayan la idea de que la autoridad hay que ganársela, que no se puede imponer.

Yo creo que el concepto de autoridad es algo que te lo tienen que dar, tú no te lo vas a ganar nunca. O te lo dan o no existe. [...] Entonces autoridad si no nos la conceden no la vamos a tener. Y con los críos pasa igual, y al final aquí lo que ves es que las autoridades son los críos. Nosotros tenemos que estar a lo que nos manden ellos y atenderles según las necesidades y lo que nos estén pidiendo cada día. Entonces esa es la autoridad máxima que tenemos aquí también. Está por un lado la que nosotros podamos imponer a los críos o la que nos dan los críos, la que a mí como jefe de estudios me toca con el claustro. Pero en el fondo yo aquí estoy al servicio del alumnado. [JfE, CC, G2]

¿La autoridad? El concepto de autoridad, yo aquí no veo la necesidad del concepto de autoridad como se entiende autoridad. Autoridad se entiende que está encima tuyo y tienes que hacerle caso porque sí, porque te lo ha mandado él. Aquí se intentan hacer las cosas de otra manera. [PrT, CC, G2]

Otras personas asociaban el concepto de autoridad a otras nociones como el respeto, la confianza, el civismo....

Pues yo creo que la autoridad es muy difícil. O sea, tienes que tener autoridad sin ser autoritario y sin que tus alumnos tengan miedo de ti. Respeto sí, respeto en el buen sentido de la palabra, pero que no tengan miedo. [...] Yo creo que el problema más que autoridad es civismo. Hoy no son nada cívicos. Y si no eres cívico no tienes un límite, entonces no tienes respeto a nada ni a nadie. [JfE, CA, G1]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Yo creo que el quid de la cuestión y a mí me parece que es el mayor reto que tenemos las maestras es el equilibrio entre la confianza y la autoridad. Ese equilibrio mantenerlo, porque cuando te pasas de confianza los niños se te suben para arriba y cuando te pasas de autoridad te tienen miedo. Entonces ese equilibrio yo creo que es el más difícil de mantener y de tener. Y no todas las profesoras lo conseguimos. [Dr, CA, G1]

Con todo ello, una idea que salió de manera repetida, explícita o implícitamente, fue la crisis que está padeciendo el concepto de autoridad, pero no únicamente en la comunidad educativa sino en la sociedad en general. Esa indefinición respecto a la noción de autoridad genera confusión y el resultado final es que lo normativo se termina difuminando. Las personas entrevistadas reflexionan sobre estas cuestiones y subrayan la complejidad y las dificultades que entraña este tema. Remontándose a épocas pasadas de censura y represión, hoy día la sensación generalizada es que se ha pasado del autoritarismo opresor a la total libertad, sin precisar debidamente los lugares, roles y funciones que definen a las personas según la etapa evolutiva en la que se encuentren.

De todas formas, es que también lo de la autoridad hoy en día está muy devaluada. No solamente en la escuela, está un poco devaluada en todos lados. ¿No? A ver, cuántas veces hemos comentado entre nosotras que el niño está tocando las narices y que el abuelo, la abuela, el padre o la madre... no dice nada. Yo creo que se interpreta mal la autoridad. [...] No me quiero colocar muy fuerte no sea que esté aquí frustrando y creando en los alumnos un problema cuando sean adultos. O sea, ¿y dónde me coloco? Porque si me vengo para aquí miedo, si me vengo para aquí me cogen hasta... es que yo creo que es complicado, pero no solamente en la escuela". [PrA2, CA, G1]

Nos ha pasado a la mayoría que, de haber tenido unos padres con una educación férrea, a tener ahora unos hijos que no hemos sabido de alguna manera asumir la autoridad. Y muchas veces pues han cogido el mismo papel que el nuestro, que es lo peor que se puede hacer. [Dr, CA, G1]

Los momentos en los que observaba un comportamiento más estable era a la hora de la entrada, ya que según iban llegando los alumnos y las alumnas y se iban sentando en sus sitios solían estar bastante en calma. A primera hora de la mañana o después del patio o del comedor era cuando el clima en el aula parecía más distendido, escuchándose risas de fondo, etc. Señalar que estos momentos solían gestionarse a través de rutinas (de entrada, de salida, etc.), hábitos adquiridos que facilitaban la tramitación de ciertas situaciones sin requerir de grandes reflexiones.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Poco a poco, algunas personas como Jasim, van cogiendo libros de lectura y se van sentando en sus sitios a leer. [AI, CA, 4º, H05, D]

Están terminando diferentes actividades: las personas que no tienen nada pendiente realizan mandalas, el resto terminan las estatuas, fichas atrasadas.... [AI, CA, 4º, H05, D]

El cumplimiento de los horarios fijados por la institución escolar resultó ser uno de las muestras más evidente. Por lo tanto, al margen de la actitud colaboradora del alumnado, se pudo observar que la propia estructura de las actividades tenía una importancia relevante para el desarrollo de un ambiente calmado y otro ejemplo claro de ello, fue el mantenimiento de los sitios asignados, algo que parecía aportarles seguridad emocional:

Continúan con la clase, todo seguido, sin descanso. Están en silencio. [AI, CB, 3º, H04, D]

Tras felicitar escuetamente al grupo que se retira sale otro grupo. El nuevo grupo realiza la presentación siguiendo el mismo procedimiento. [...] Sale el cuarto grupo, realizan la exposición siendo el mismo modus operandi que el resto. Todo el mundo parece estar tranquilo. [AI, CB, 4º, H03, D]

Comienzan a llegar los alumnos y las alumnas y para cuando llega Marimar, la tutora, ya están todas las personas sentadas en sus respectivos sitios. [AI, CC, 4º, H01, D]

A través de las rutinas habituales se apreciaron más ejemplos de la regulación que se establece, reflejada en la estabilidad emocional del alumnado. Por ejemplo, esto se vio reflejado, tanto en la utilización del material como en la colocación de las mesas:

Según van terminando, cada persona recoge sus cubiertos y sus platos y van saliendo al patio de manera independiente. [AI, CB, C, D]

El profesor les dice que pongan las mesas como es habitual cuando tienen examen. Automáticamente, sin preguntar, disponen las mesas de manera individual, distribuidas en 4 filas, hay unas 6 personas por cada fila. [AI, CC, 3º, H01, D]

Sin duda, el comportamiento estable estaba relacionado con el clima de clase. En el contexto escolar se solía considerar que había buen clima cuando todas las personas, colaboraban y cooperaban en las actividades correspondientes, realizando las actividades de manera autónoma, etc.:

En general, trabajan de manera individual, pero los alumnos y las alumnas se van haciendo consultas entre ellos. Eneko también trabaja junto a sus compañeros y compañeras. Deben discutir en grupo sobre las características de los meses: detectar los que tienen 31 días y los que tienen 30, hablar de los años bisiestos.... [AI, CB, 4º, H03, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Varias personas se levantan y van a donde Ion, el profesor de inglés, a preguntarle por lo que tienen que hacer y por el significado de algunas palabras. [AI, CC, 4º, H03, D]

No obstante, al ser centros con un alto porcentaje de alumnado proveniente de familias desestructuradas y con necesidades diversas, muchos y muchas de estos mismos requerían de un mayor abordaje por parte del profesorado, teniendo en cuenta sus necesidades sobre todo a nivel emocional. Este normalmente se llevaba a cabo de manera constante mediante una atención personalizada por parte del equipo educativo:

Yo creo que en cuanto al respeto tenemos que trabajar muchísimo, porque no todos, pero sí muchísimos tienen actitudes desafiantes, están retando muchísimo y todavía la semana pasada un alumno agredió a un profesor, a una persona de dirección. Entonces estamos acostumbrados entre paréntesis a que nos insulten, a que nos chillen, a que nos hablen de unas maneras que no procede. Me parece que es algo un poco general, pero hay que trabajar con ellos y es que ya no se sabe ni de qué manera, porque les avisas, les dices... pero no lo llegan a entender. Y las personas que no lo hacen son prácticamente las personas que más me preocupan porque al final están viendo unas referencias que no tendrían por qué vivirlas. [PrT1, CC, E15]

Jon se queda fuera del corro que se acaba de formar. Sergio, el profesor de música, al percatarse, le invita a meterse en el grupo y Markel lo hace de manera literal, se pone en medio y Sergio le vuelve a recolocar. [AI, CB, 3º, H01, D]

Alaitz, la especialista de apoyo educativo, está todo el tiempo con el mismo alumno, Samuel, es un alumno nuevo, que lleva desde el inicio del curso. [AI, CC, 4º, H03, D]

Así, frecuentemente el seguimiento del alumnado se llevaba a cabo de manera individual, siendo el docente o la docente la que acudía personalmente al alumnado ofreciendo una atención personalizada. Aunque a veces la supervisión que se realizaba no parecía ser suficiente para poder abarcar la total cobertura de las necesidades de todo su alumnado, incluso cuando el profesorado de prácticas acompañaba en esta labor:

Mertxe, la profesora de lengua castellana, de manera contenedora va diciendo “¡Shhh!” y va de mesa en mesa, de manera individual, diciéndoles qué tienen que hacer. Les explica en alto que ahora deben trabajar en grupos de 5 personas, y deben de lograr que todo el mundo tenga la misma respuesta. De nuevo alboroto. [AI, CB, 3º, H04, D]

Aimar, el profesor en prácticas, regresa con este alumno, pero Iñaki aún parece molesto. Coge su mochila, saca su flauta y se dirige a la mesa de Lidia, la tutora, y ésta responde de manera afectuosa dándole un abrazo. [AI, CA, 4º, H01, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Prácticamente a diario algunas personas que presentaban cierta inestabilidad emocional actuaban de manera repetida las mismas escenas, como salir de clase repentinamente pegando un portazo, golpear la puerta, no prestar atención, etc. requiriendo de contención constante por parte del profesorado, tal y como se recogía en estas observaciones.

Iñaki continúa tocando la flauta y Lidia le pone límite. Acto seguido Iñaki sale enfurecido de la clase dando un portazo. Comienza a dar golpes desde fuera en la puerta de la clase. Lidia, la tutora, sale con él y a los 5 minutos entran los dos estando más tranquilos. [PrT, CA, 4º, H06, D]

En general, en todos los centros se subrayaba la necesidad del trabajo prolongado en el transcurso del tiempo por parte del profesorado para poder lograr resultados. Por ejemplo, en el caso particular de Iñaki, recogido en la voz anterior, la tutora refirió en la entrevista realizada que, a lo largo del curso escolar, periodo de tiempo transcurrido entre la fase de observación en el aula y las entrevistas a profesionales, la conducta de golpear la puerta finalmente se había reconducido. En muchas ocasiones estas intervenciones comienzan a edades muy tempranas por lo que detrás de estas mejoras hay un trabajo continuado, de intervención, por parte del profesorado.

Yo creo que en los chavales al final se nota el curro que se va haciendo a lo largo de los años. Claro eso no significa que los tutores de 5º y 6º son aquí la pera limonera y los de 1º y 2º no. A 5º y a 6º les llega con el trabajo que se ha hecho desde los 4 y 5 años. [JfE, CC, G2]

Al respecto, fue interesante, año y medio después, al realizar los grupos de discusión constatar que las intervenciones protectoras dan resultado. Muestra de ello fue la mejoría que el profesorado decía que presentaba el alumnado en comparación con los momentos iniciales del estudio:

Yo por ejemplo que he estado a saltos, yo veo los cambios. Igual el que se ha quedado adentro le cuesta más verlos, pero cuando estás fuera ves, y ves que son a mejor. Ves que las clases evolucionan. Yo por ejemplo la clase que tuve entonces, les veo ahora y flipo cómo están. Los sistemas que en su momento costó implantar aquí, que a mí me pilló en el momento que aquí se empezaba a meter cosas nuevas y tal ... [PrT, CC, G2]

Sin embargo, durante este periodo de tiempo es imprescindible mencionar la pandemia provocada por el Sars-Cov-2, aunque sea de manera breve. Tras su irrupción repentina y el consiguiente establecimiento de nuevos protocolos y normativas de convivencia los centros escolares participantes en los grupos de discusión realizados al final del trabajo de campo, refirieron haber notado considerables cambios comportamentales en el alumnado:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Sí es cierto que yo cuando veo a los chavales yo les veo que están mucho más concienciados y formales de lo que podíamos imaginarnos los mayores. Saben lo que tienen que hacer, otra cosa es que se les caiga la mascarilla y la llevan por debajo de la nariz. Pero saben que la tienen que llevar, la llevan, no protestan, hacen la fila, mantienen el orden, se lavan las manos, van al baño, vuelven, se vuelven a lavar las manos, si tú no te lavas las manos te lo recuerdan (risas), si no llevas mascarilla te dicen “estás yendo sin mascarilla” ... o sea, nosotros, o por lo menos yo, te das cuenta que yo me porto peor que ellos. Y luego en el patio, quitando 2-3 casos contados, está habiendo muchísimo menos conflictos, muchísimas menos peleas... [JfE, CC, G2]

Este año es diferente yo creo que también, claro está todo tan organizado, tan atado... que no hay espacio para... sí hay conflictos en clase, pero no son los conflictos que había el año pasado o el anterior. No sé si los chavales igual como estamos en una pandemia han oído tantas cosas que están un poco más apurados, no se acercan... no sé, yo lo que sí noto es que en estos dos meses y medio hay conflicto, pero no en el nivel que había los cursos anteriores, esa es mi percepción. Antes de la pandemia. [Dr, CA, G1]

Se destacó el cambio y el esfuerzo que todo ello supuso a nivel de adaptación, sobre todo en un primer momento y también se recogieron opiniones más críticas que cuestionaban el excesivo control establecido que de alguna manera coartaba el desarrollo natural de las personas y sus relaciones:

Al principio les costaba, sobre todo a los pequeños, al final no pueden salir de aquí... pero es que ahora lo tienen tan interiorizado que están quietos, ya saben que los columpios no... o sea lo tienen muy (interiorizado). [PrA, CC, G2]

¿Pero ellos qué nivel de contención están teniendo? ¿O sea, a la larga esto qué repercusión tendrá a nivel emocional, psicológico, sociológico? Porque al final todos vamos con mascarillas, si a alguno se le cae, `eh, ponte la mascarilla, lávate las manos, no te acerques a no sé quién...” [JfE, CA, G1]

1.2.2.3. Necesidades relacionadas con el aprendizaje.

Cuando hablamos de necesidades relacionadas con el aprendizaje, hacemos referencia a todas aquellas necesidades que permiten un adecuado desarrollo a nivel cognitivo, es decir, hacemos referencia a la estimulación sensorial, la escolarización, la exploración física y social, el desarrollo de la moral y adquisición de la moral y de los valores éticos entre otras cuestiones (López, 2008; Marín et al., 2016; Vidal y Nolla, 2006). Principalmente para tener un buen desarrollo académico dentro del área intelectual y poder llevar a cabo las actividades propuestas por el profesorado, el

alumnado requiere de la capacidad de concentración y de atención (Edel, 2003). En el presente apartado se recogen diferentes aspectos en relación a dichas necesidades.

1.2.2.3.1. Indicadores relacionados con el aprendizaje

Todas las características comportamentales y emocionales referidas hasta ahora repercuten en la capacidad de atención y de concentración, y, por ende, en el proceso de aprendizaje, por lo que se dedica un subapartado a los factores distractores del aprendizaje.

Como bien traslada una de las tutoras entrevistadas del centro C en la mayoría de los casos la situación que tiene en casa cada estudiante de alguna manera se refleja en clase:

Yo creo que cuando hay problemas de esta clase, en la mayoría de los casos vienen de casa. El niño viene enfadado por lo que sea, porque que está viviendo una situación que no debería... Entonces cuánto más tranquilo está el niño en su casa más concentración y más capacidad hay de trabajo en clase. [PrT1, CC, E15]

Otra cuestión importante a considerar es la impuntualidad reiterada por parte de algunos alumnos y alumnas, lo cual también podría ser indicador de alguna otra dificultad, como puede ser la desorganización familiar o la falta de supervisión por parte de las personas cuidadoras:

Se incorpora tarde un nuevo alumno, Aaron, y pregunta en castellano “¿Tenemos nueva profesora?”. Nadie le contesta. [Al, CA, 4º, H01, D]

Jasim se incorpora tarde a la clase, pero seguidamente comienza a realizar la actividad. [Al, CA, 4º, H01, D]

Se incorporan dos personas al grupo. Uno de los chicos, Peru, siempre suele llegar iniciada la clase. [Al, CB, 3º, H01, D]

Las jornadas lectivas son extensas y abarcan una gran parte del tiempo de vigilia de los niños y de las niñas. En los tres centros educativos donde se realizó la investigación, la jornada era partida, por lo que, a las 5 horas lectivas había que sumarle dos horas más de comedor. Es decir, al cansancio producido por el propio trabajo intelectual, también había que sumarle el número de horas que pasaban fuera de sus hogares. Así, el cansancio como síntoma, solía repercutir frecuentemente de manera directa en el rendimiento académico del alumnado, dando lugar a la distracción:

En general se percibe cansancio. Les cuesta mantener la atención, se distraen, juegan entre ellos.... [Al, CB, 3º, H04, D]

El cansancio, uno de los principales elementos distractores, era más acuciante en las horas de después del patio y especialmente, a última hora del día, en la que en general, todo el mundo

CAPÍTULO III. RESULTADOS

solía parecer fatigado, generándose bastante alboroto en la clase y requiriendo de mayor intervención por parte del profesorado para restaurar el orden. En esos momentos se veían bostezos; a algunas personas dispersas, conversando entre ellos y ellas y mostrando mayor laxitud con el uso del euskera tendiendo con mayor facilidad a comunicarse en castellano:

Todo el mundo está distraído; desmotivado; se les caen objetos de la mesa (borragomas, lapiceros...); se sientan mal (con la espalda girada hacia algún compañero o compañera; con una pierna recogida...); y no aciertan con sus respuestas. Parece que no prestan atención y, por lo tanto, no siguen la lección. [AI, CB, 3º, H03, D]

En general les cuesta mantener la atención: hacen gestos; muecas; están abstraídos/ abstraídas; hacen preguntas... pero poco a poco se van relajando. [AI, CB, 4º, H03, D]

Otro detonante de estas respuestas de dispersión ha sido el aburrimiento. En estas escenas resultó difícil discernir qué era precursor o qué consecuencia, esto es, si el cansancio promovía las reacciones de aburrimiento o si a la inversa, era el aburrimiento lo que favorecía la aparición del cansancio. En esos momentos, los niños y las niñas mostraban mayores dificultades para autocontrolarse y con frecuencia solían alterarse, mostrando mayor inquietud corporal.

Algunas se revuelven: se levantan, se tiran borragomas...Joel me mira y dice: "¡qué aburrimiento!". [AI, CC, 3º, H05, D]

Al poco rato, parecen estar aburridos y aburridas y se dispersan, comienzan a jugar con sus estuches (chupan la cremallera...), juegan con sus dedos, con los objetos que encuentran encima de sus mesas... Se percibe cansancio general. Los y las alumnas se agitan a nivel corporal, se levantan, se mueven de una mesa a otra.... hay más bullicio que al comienzo. [AI, CB, 4º, H03, D]

Como se viene señalando, las características personales y las necesidades del alumnado eran muy diferentes, por lo que el estilo y el ritmo de aprendizaje también era diverso. Algunas personas presentaban un mayor nivel de dispersión, aspecto que, especialmente en los casos que revestían gravedad a nivel psicoemocional, podía indicar alguna otra perturbación encubierta. De modo que, algunos alumnos y algunas alumnas podían necesitar de una ayuda complementaria, ante una problemática particular, pero de distinta índole, como por ejemplo la dificultad lingüística:

Teo (chino) parece tener dificultades con el vocabulario y dificultades de entendimiento de la consigna. Me pregunta en varias ocasiones hasta que Mertxe, la profesora de lengua castellana, se da cuenta y acude a él. [PrE, CB, 3º, H04, D]

De repente a Unai se le caen todos los libros y se distrae en el suelo jugando con papeles que encuentra (...). Se levantan a por sus cuadernos. Unai está tumbado en el suelo, disperso. [AI, CA, 3º, H03, D]

Teniendo en consideración todas las cuestiones mencionadas hasta ahora, muchas personas eran partidarias de reducir la jornada, pasando a la jornada continua, tal y como expresó el jefe de estudios del centro C:

Para los chavales, sobre todo los pequeños, la tarde es un infierno y para los profes también. O sea, es así, de 15 a 16.30 pedagógicamente es perder el tiempo. Y lo que se hace aquí muchas veces es un tema de contención. Porque están agotados, porque llevan desde las 8 de la mañana levantados y llevan escuchando y trabajando y haciendo y jugando y pegándose y saltando desde las 8 de la mañana. Y a las 15 de la tarde llevan ya 7 horas. Nosotros al final de la jornada laboral de 7 horas nos vamos a casa hechos polvo. A estos críos les metes 1 hora y media más. Y “estete atento, y haz no sé qué, ...”. ¿¡Voy a estar atento?!... [...] Y que son chavales que incluso igual no desayunan o no han cenado porque no tienen esa posibilidad. Entonces están agotados, pero me imagino que eso aquí y en todos los sitios. Las tardes sobran. [JfE, CC, G2]

1.2.2.3.2. Actuaciones de la escuela que favorecen el aprendizaje

Para garantizar la cobertura de las necesidades formativas y cognitivas de los niños y de las niñas el centro educativo facilitaba a las familias el material necesario para seguir el curso de las clases en condiciones óptimas.

Los libros de texto se reutilizan. Esto se hace de manera general, nos obligan. Cuando se pasa de evaluación tienen que recoger los de la primera. Tienes que asegurarte de recoger todos; cuando estás en la tercera pues los de la segunda. Los libros los compra el colegio, porque cada año se revisa esto lo cambiamos, o esto no. [PrT2, CA, E4]

Otra medida para evitar problemas como el absentismo (ya referido en el apartado anterior) consistía en controlar diariamente de manera rutinaria la asistencia. Una asistencia regular a clase es requisito imprescindible para garantizar un desarrollo integro. Por ello, normalmente a primera hora del día y al inicio de la clase, una de las tareas que inevitablemente y de manera exhaustiva tenía que realizar el profesorado era el control de asistencia a clase:

Pasa la lista de asistencia, únicamente falta Peru. [AI, CB, 3º, H01, D]

Hoy no ha asistido Khaled. Lleva dos días expulsado del colegio. [AI, CC, 4º, H05, D]

Pasa la lista de asistencia y 3 personas no han asistido: Eder, Aaron y Ariadna. les pregunta por Ariadna, y les pregunta si saben algo de ellos y de ellas. Dicen que no. [PrE, CB, 4º, H02, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Los estados de desconexión de la realidad y ensimismamiento (referidos en el apartado 1.2.2.2.1.), requerían de un mayor acompañamiento y contención por parte del profesorado. Por ello, el acompañamiento de las profesoras para el cumplimiento de las rutinas y la adquisición de responsabilidades, como podía ser recoger el material, apuntar en las agendas los deberes que debían realizar, etc. era frecuente:

Mertxe, la profesora de lengua castellana, les manda deberes. Se los explica oralmente pero también los anota en la pizarra digital. De nuevo hay alboroto, en general todo el mundo se revoluciona mientras cogen sus agendas... Mertxe continúa hablándoles con tono suave, Meterlo a la mochila, la mesa limpia. Algunos alumnos y algunas alumnas le muestran lo que han escrito en sus agendas. [AI, CB, 3º, H04, D]

Marimar, la tutora, les pide que recojan su material y se vayan colocando en la puerta para ir a comer. Recogen y así lo hacen, se colocan en la puerta. Como hacen mucho ruido y no obedecen a sus llamadas al orden, finalmente les ordena que se sienten y así lo hacen. Todo el mundo espera sentado hasta que suena el timbre y entonces, salen corriendo. [AI, CC, 4º, H04, D]

Otro aspecto importante está relacionado con la importancia de las actividades artísticas para el alumnado. Por ejemplo, la danza o la música representan vías de canalización de los estados anímicos desestabilizadores como pueden ser el enfado, la tristeza... Por lo que estas actividades solían ser del agrado para la mayoría del alumnado, resultando ser especialmente beneficiosas para el alumnado con mayores necesidades educativas:

Varias personas preguntan si hoy van a bailar y Sergio, el profesor de música, contesta afirmativamente y numerosas personas se ponen contentas. [AI, CB, 3º, H01, D]

Les pone la célebre canción llargia del grupo musical vasco Ken Zazpi. Unas cuantas personas se saben la canción de memoria. Se emocionan, cantan, bailan...Izar y Anartz se saben todas estas letras y cantan con entusiasmo. [AI, CC, 4º, H04, D]

Resulta difícil comprender un acompañamiento atento a la diversidad de las necesidades del alumnado, sin proporcionar apoyos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El acompañamiento en las tareas que presentan dificultad y la corrección solían ser unas de las técnicas más habituales para ayudar al alumnado en el desarrollo de un buen rendimiento académico:

Nagore, la profesora en prácticas de esta clase, ayuda a las personas que están trabajando en la pizarra. [PrP, CC, 4º, H05, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Varias personas llaman insistentemente a Ion, el profesor de inglés, por su nombre, "Ion, Ion" y éste acude a sus mesas y les ayuda con las tareas. [AI, CC, 4º, H03, D]

Mertxe, la profesora de lengua castellana, acude donde Maider porque ésta ha borrado lo correcto y lo está rehaciendo. Mertxe le dice que lo tenía bien y no tenía por qué haberlo borrado. [PrE, CB, 3º, H04, D]

Las profesoras y los profesores solían realizar estas labores de apoyo también a través de la supervisión, haciendo seguimiento del trabajo que hace el alumnado, siendo una de las principales tareas que llevan a cabo. Esta supervisión, entendida como el control del trabajo que el alumnado va realizando a lo largo del proceso de las actividades, se empleó principalmente al realizar trabajos grupales. En esos momentos, el profesorado también solía aprovechar para reconocer el trabajo realizado por el alumnado:

En la biblioteca se encuentra la responsable de ese espacio. Supervisa de manera general las tareas individuales que realizan los alumnos y las alumnas, de manera autónoma. [Pr, CA, C, D]

Fede, el tutor, va de grupo en grupo atendiendo sus preguntas y supervisando su trabajo. [PrT, CC, 3º, H01, D]

Algunos alumnos y alumnas esperan mientras Maribel, la tutora, y Oihana, la profesora en prácticas, van de mesa en mesa. Estas les reconocen el trabajo que van avanzando. [PrP, CB, 4º, H03, D]

Era tal su función contenedora que quedaba de manifiesto de forma notable en los casos en los que la labor de supervisión no se llevaba a cabo.

Una de las mesas sin supervisión se alborota. La profesora, Maribel acude y pone orden y calma personalmente a un alumno, a Lander. [AI, CB, 4º, H03, D]

En otra mesa sin supervisión, dónde se encuentra Eneko, también hay alboroto. [AI, CB, 4º, H03, D]

Aunque, como muestran la siguiente voz, esta ayuda no siempre era bien recibida por el alumnado:

Mertxe le llama la atención y le dice "No necesitas sacar más punta". Maider deja el sacapuntas, pero sigue distraída sin realizar la actividad que están llevando a cabo el resto de sus compañeros y compañeras. Mertxe se acerca donde ella y colocándole bien el cuaderno sobre la mesa, le dice lo que tiene que hacer. Maider frunce el ceño, cruza sus brazos, y molesta le dice que nunca le respeta lo que quiere hacer. [AI, CB, 3º, H04, D]

Como se ha recogido en el apartado 1.1.2. (Equipo de apoyo) en otras ocasiones se observó que para llevar la actividad adelante, se requería de la ayuda complementaria de otro profesor o

CAPÍTULO III. RESULTADOS

profesora, fuera especialista o no, como podía ser el especialista de apoyo educativo, la pedagoga terapéutica (PT), la logopeda, etc. para compensar las dificultades de aprendizaje y poder facilitar que las personas que presentaban NEAE pudiesen desarrollarse de manera integral:

En concreto tenemos el caso de Emmanuel que por edad ya tendría que estar en 4º. ¿Diagnosticado? Sé que hay alguna deficiencia, pero no sé qué pasa. Me parece que hay un bloqueo y ahora empieza a decodificar. Entonces sale algunas sesiones fuera, con la PT. Sale como 6 sesiones o 7 a la semana. Y luego vienen dos especialistas de apoyo educativo, en diferentes momentos, pero se intenta que no sea solamente con él. Y luego también entra otra PT en 2 sesiones de matemáticas porque de alguna forma se vio al principio del curso que todo el grupo necesitaba apoyo en matemáticas. Pero en este caso el foco también estaba en varias personas concretas, pero luego la ayuda era en general. [PrT1, CA, E3]

En función de las particularidades de cada centro y las circunstancias de la plantilla del profesorado, hubo ocasiones en las que el profesorado específico también se veía en la situación de tener que desempeñar funciones de apoyo educativo a pesar de no tener el perfil profesional para ello, tal y como se recogió en una de las entrevistas:

Soy el profesor de música, el profesor específico de música y mi alumnado abarca desde los 3 años de Infantil hasta 6º de primaria. Pero aparte de eso, para cumplimentar mi horario lectivo tengo 4 sesiones de ayuda en un grupo de primaria que entro a ayudar a la tutora, no como profesor de música, sino como apoyo en lo que estén trabajando. También he estado entrando una sesión al aula estable. [PrE2, CB, E11]

A pesar de que la persona profesional (especialista de apoyo educativo, la pedagoga terapéutica, etc.) fuera especialista en ciertos perfiles comportamentales y emocionales (Trastorno del Espectro Autista, etc.) esto no implicaba que en determinados momentos también reconociera tener dificultades en su intervención:

Al principio hasta que conoces al niño a mí la verdad es que me ha costado mucho poner en marcha el cómo... Y tampoco lo he puesto en marcha porque un día me parece una cosa y al día siguiente no puede ser y tienes que pensar otra cosa, porque por ese camino el niño no va. Entonces suelo mirar informes médicos de algún sitio donde asisten los niños y según las necesidades veo cómo trabajar con ellos. Pero luego es verdad que el día a día te va marcando. Concretamente este año con los de 4º se me ha hecho bastante difícil. [PrA, CB, E17]

Para finalizar, cabe decir que lamentablemente toda esta ayuda no siempre era suficiente y en determinadas ocasiones se valoraba implementar medidas extraordinarias y se contemplaba, por ejemplo, que el alumnado repitiera curso para tratar de que adquiriese las competencias mínimas requeridas:

Tengo de todo. En general son muy infantiles y se distraen con cualquier cosa, pero luego cognitivamente no tienen ningún problema, académicamente son muy buenos. En casa también hacen muchísimo trabajo. Luego tengo un caso que actualmente va a repetir, no ha hecho absolutamente nada en todo el curso, se distrae con cualquier cosa y distrae a los demás. Y bueno la verdad es que es algo tremendo lo de este niño. [PrT2, CA, E4]

1.2.2.4. Otras manifestaciones de malestar.

Finalmente, en este último subapartado se recoge otra sintomatología que por su particular naturaleza se ha optado por recoger en un apartado distinto, considerando, por un lado, su relevancia, y, por otro lado, que detrás de su expresión puede encubrir otro tipo de problemáticas subyacentes relacionadas con el malestar socioafectivo. Estas *otras manifestaciones* están relacionadas con el lenguaje, los movimientos involuntarios, las somatizaciones y las conductas sexualizadas.

En casos puntuales, en el lenguaje se percibieron algunos síntomas de dislalia (sustituyendo una letra, la S por otra, por ejemplo, por la Z o la C) que podían indicar algún trastorno del lenguaje. Aunque hay que considerar el componente cultural en relación a la pronunciación:

Joel, que está sentado en el grupo más próximo al escritorio de Fede, el tutor, va al baño sin pedir permiso y al volver, voluntariamente cierra la puerta. Nadie se inmuta. “¿Cuánto falta?”, pregunta Joel en alto. Me fijo que cecea. [Al, CC, 3º, H01, D]

Otras personas le realizan preguntas. Algunas, como Thalía, preguntan sobre el uso de la c o de la z. [Al, CC, 4º, H05, D]

Los movimientos involuntarios, como los tics, tienen una etiología muy variada: genética, psicológica, etc. (American Psychological Association, 2013). En varios centros se observaron tics faciales y en ambos casos coincidió que estas personas, las dos chicas, tenían una personalidad muy retraída.

Eguzki tiene tics faciales constantes (localizados en los ojos, nariz y labios). [Al, CA, 3º, H05, D]
Nubia, niña que pasa desapercibida, tiene tics en los ojos. Parece retraída, inhibida. [Al, CB, 4º, H02, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

En otras ocasiones en las que las palabras tampoco eran suficientes para poder transmitir su estado emocional, las somatizaciones también eran habituales:

Eloisa y Eguzki, lloran y dicen que tienen dolor de cabeza. Olatz también se encuentra sentada en su sitio y dice que a ella le duele la tripa. [AI, CA, 3º, H05, D]

Thalia se abraza, cruza los brazos encima de su estómago, y hace un gesto de dolor. Nadie le presta atención. [AI, CC, 4º, H01, D]

A lo largo de la observación realizada no se observaron conductas explícitas de índole sexual. No obstante, como la sexualidad forma parte de todas las personas en algunos momentos la curiosidad sexual se hizo manifiesta como parte del desarrollo infantil:

De repente, una niña, Nadya, delata a otro compañero: Urtzi... quiere ver las partes bajas de las chicas. [AI, CA, 3º, H03, D]

Pero también se presenciaron otra serie de conductas sexualizadas no correspondientes al momento evolutivo que, por lo tanto, podían encubrir otro tipo de problemáticas:

Thalia, que continúa en el grupo sin supervisión, está revuelta e inquieta. Se le escucha decir: "¡Putá!, Tengo la polla grande" [AI, CC, 4º, H01, D]

Fede, el tutor, se acerca al grupo de Gania, Leila, Joel y Fakhrdin, el más próximo a su escritorio y les dice irónicamente en castellano: Sé que habláis muy bien en castellano y les muestra unos papeles donde está escrito: "Foian mi madre; Polla; Puto; Jode, puta; Tonto" ...Todo el mundo se queda avergonzado. [PrT, 3º, CC, H03, D]

Uno de los de 4º se supone que tenía algún problema con el sexo. Ha tenido un par de cosas en clase, le tocó el culo a un compañero, pero no ha ido a más. Al principio de curso estábamos atentos. Yo creo que tienen muy poco autocontrol, es más, se dejan llevar por la impulsividad. [PrA, CB, E17]

En el campo de lo lúdico, las danzas, los bailes... son modalidades muy recurridas y en alguna ocasión, se pudieron observar escenas sexualizadas, quizás condicionadas por el contenido de la propia letra de la canción escogida. Estas conductas sexualizadas eran generalmente impulsadas por las canciones comerciales de moda en nuestra sociedad.

Salen dos niñas más a bailar otra canción, "Cómo tú te llamas yo no sé". La canción comienza de la siguiente manera:

Como tú te llamas, yo no sé de donde llegaste, ni pregunté

Lo único que sé, es que quiero con usted

Quedarme contigo hasta el amanecer

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Óyeme mamacita, tu cuerpo y carita

Piel morena, lo que uno necesita

Mirando una chica tan bonita

Y pregunto porque anda tan solita ven dale ahí ahí

moviendo todo eso pa' mí

No importa idioma ni el país

Ya vámonos de aquí, que tengo algo bueno para ti

Una noche de aventura hay que vivir

(...)

Nicky Jam, 2017. [AI, CA, 3º, H05, D]

1.2.3. Diferencias en función del género.

Para finalizar con el apartado dedicado a las *Características y necesidades del alumnado* (1.2.), consideramos necesario reflexionar sobre la existencia de diferencias comportamentales y emocionales en función del género que se materializan en las interacciones intra e interpersonales del alumnado (Azúa et al., 2019). Como seres sociales las personas, consciente o inconscientemente, reproducimos comportamientos culturales de género (Butler, 2007; Puerta y González, 2015; Rockwell, 1996). Esto se refleja en muchos comportamientos y actitudes cotidianas, como, por ejemplo, las formas de sentarse en el aula, la elección de los juegos, la gestión emocional, etc. Por todo ello, ha resultado imposible describir las diferentes actuaciones comportamentales del alumnado sin reparar en la perspectiva de género, a la cual se le dedica este apartado.

A pesar de que hoy en día se esté avanzando en materia de igualdad de género, todavía se observan diferencias en relación a aspectos como los físicos, sociales y relacionales; y también relacionadas con aspectos cognitivos, emocionales y afectivos. Gran parte de las personas entrevistadas refirieron percibir diferencias tanto a nivel comportamental como emocional en función del género, si bien destacaron también las diferencias intragénero:

Diferencias a nivel de comportamiento o a nivel de rendimiento académico según los genes no creo, creo que eso depende del niño y da igual el género. Pero en un 4º donde paso mucho tiempo, ahí sí que se ve que los chicos tienen otra forma de comportarse y sobre todo con nosotras, si eres una mujer, se dirigen de manera diferente. [PrA, CB, E17]

Pues que te diría yo, es que en concreto este año tengo en clase empoderamiento de la mujer, lo digo con segundas, pero dices, tela marinera qué carácter tienen. Y no lo digo ni como positivo ni

CAPÍTULO III. RESULTADOS

como negativo, pero sí, si hay diferencias... En general hay niñas más tranquilas, pero bueno, también hay niños tranquilos. Igual los niños tienen intereses en cosas más de actividad... Sí, hay diferencias, pero también dentro de ellas mismas o de ellos mismos hay muchas diferencias. [PrT1, CA, E3]

En relación al juego, se observó que los niños y las niñas aún tienden a jugar por separado. En los tres centros escolares, en los momentos lúdicos, las niñas tendían a quedarse en las escaleras cercanas a la entrada del edificio o en el pórtico y los niños jugaban principalmente al fútbol o a otros juegos de mayor movimiento corporal, ocupando más espacio físico. Estas observaciones coincidían con la información recabada en las entrevistas:

Los chicos juegan al fútbol. Muestran más agresividad. [AI, CB, C, D]

Al final de la canción los chicos parecen emocionados y bailan de manera alocada, se hacen segadas los unos a los otros.... [AI, CB, 3º, H01, D]

Hay algunos niños que a la hora de jugar son un poco más movidos. En concreto las niñas que tengo en mi clase son más tranquilas. Ahí sí que en el juego se nota un poco la diferencia. [PrT2, CB, E9]

Las niñas suelen decantarse por un juego de reproducción de roles de su vida cotidiana, llevando a cabo imitaciones de secuencias de la vida real. Este tipo de juego solía ser predominante en el grupo de las chicas, pero siempre había algún chico interesado en estas actividades lúdicas:

Las chicas de esta misma clase, Brigitte, Olatz, Victory, juegan a ser maestras en un lateral del edificio, haciendo esquina con la parte principal, a la que tienen prohibido el acceso. Juegan a ser andereños con alumnas y alumnos menores que ellas (de 1º y de 2º). Les ordenan dónde y cómo tienen que sentarse, les ponen ejercicios y les hacen preguntas que deben responder... Olatz le grita a Brigitte: "¡Sé una profesora normal!", porque Brigitte únicamente se dirige a los supuestos alumnos de manera muy autoritaria, pegando gritos. Sufian, que también está jugando añade, "Nos vamos a ir si gritas". [AI, CA, C, D]

Unai juega con las chicas, parece contento. [AI, CA, 3º, H03, D]

Iñaki e Izar, ahora sentados cerca de la ventana, en el grupo más próximo al escritorio de Fede, el tutor, juegan a intercambiarse el rol de género, cambiándose los peinados y haciendo mímica exagerada. Al rato, Izar desiste, pero Iñaki continúa toda la clase haciendo gestos afeminados. [AI, CC, 3º, H05, D]

Las diferencias también eran notables a veces en aspectos académicos (interés y la motivación, dificultades de atención), relacionales (la dependencia emocional), etc. Así se recoge en esta voz de una de las tutoras entrevistadas.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Pues yo creo que se les ve en principio más interés en general a las chavalas. Tienen más interés y no están tan apasionadas por el fútbol, como están los otros. Sí, ellas tienen más fundamento a la hora de trabajar. Te lo digo en líneas generales. Y a nivel comportamental normalmente son más calmadas. [PrT2, CC, E16]

En algunas asignaturas en las que el alumnado tenía libertad para escoger dónde colocarse también había diferencias notables según la identidad de género. En esos momentos los chicos solían sentarse por un lado y las chicas por otro, siendo esto motivo de aparición de conflicto.

Le toca al segundo grupo. A pesar de que forman un círculo, de nuevo todos los chicos se encuentran a un lado y las chicas al otro. [Al, CB, 3º, H01, D]

En el caso de los chicos, en general, era en la última hora del día o en asignaturas específicas como son música, inglés o lengua castellana, en la que presentaban mayor actividad motora. Algo común a estas asignaturas era que normalmente no suelen ser impartidas por el profesorado de referencia.

Bassim le contesta, parece inquieto: “¿¡Que donde está, maldita sea!?”. [Al, CC, 3º, H05, D]

Darío está bastante inquieto, revuelto. [Al, CC, 4º, H04, D]

Algunos niños (Peru, Innam...) se levantan. [Al, CA, 3º, H05, D]

En todos los centros observados, se pudo ver que, en general, los chicos presentaban mayor nivel de inquietud e impulsividad, por ejemplo, tendiendo a interrumpir con más frecuencia el transcurso de la clase. Esa inquietud corporal a veces provocaba dificultades en el mantenimiento de la atención, distrayéndose en clase o preguntando reiteradamente qué tenían que hacer:

Los chicos parecen más inquietos que las chicas. [Al, CB, 3º, H04, D]

Unai, parece no prestar atención a lo que acaba de decir Tere, la tutora, y le reclama en alto, terminar de ver la película que comenzaron otro día. [Al, CA, 3º, H05, D]

Les dice que Martxel les va a enseñar cómo hacer. Este alumno se encuentra distraído hablando con su compañero y no sabe la respuesta, queda en evidencia y parece avergonzado. [Al, CB, 3º, H01, D]

Este comportamiento también puede interpretarse como un incumplimiento de la norma y/o desacato a la autoridad, como la respuesta liberadora ante el mandato procedente de cualquier figura de autoridad o como el incumplimiento de una norma social conocida o contra la dominación (D'Antoni et al., 2011). Considerando el género de los estudiantes a los que se dirigen las intervenciones del profesorado, el incumplimiento de la norma también se ha podido

CAPÍTULO III. RESULTADOS

apreciar más en los chicos que en las chicas y entre las personas que tienen mayor tendencia a comportarse de una manera desobediente también han destacado los chicos. Las chicas por su parte, solían obedecer más a las consignas del profesorado que sus compañeros masculinos, poniendo atención y guardando silencio cuando se ponía un vídeo o el profesor o profesora exponía un tema.

Peru: "Peru, no te lo voy a repetir". Éste continúa jugando al ajedrez, haciendo caso omiso a las palabras de la profesora. [AI, CA, 3º, H05, D]

Tere, la tutora, le pone límite a Unai. Éste se contiene, pero aún no comienza con la actividad que el resto de compañeros y compañeras ya están realizando. [AI, CA, 3º, H03, D]

Los chicos sentados cerca de la puerta no paran de hablar, de interactuar, están distraídos. Las chicas están más silenciosas. [AI, CB, 3º, H01, D]

Pero, en el sector femenino, también había personas que en ocasiones tendían a desobedecer o a realizar transgresiones saltándose el límite fijado:

Dos alumnas, Izarne y Ainhoa, comen a escondidas. Al percatarse de que les he visto me sonríen y guardan discretamente la comida debajo de su mesa, otras alumnas juegan con slime, me lo muestran. Izarne y Ainhoa siguen comiendo a escondidas.... [AI, CB, 4º, H03, D]

A Minata parece no gustarle la comida y dice voy a tirarlo sin que me vean. [AI, CC, C, D]

Tere, la tutora, se da cuenta de que a Yasira le falta texto. Tere se lo señala y Yasira se enfada y se bloquea. Pone semblante de enfado. Tere le dice que deje espacio y que continúe, pero la niña no le obedece. [AI, CA, 3º, H05, D]

Este incumplimiento de la norma a veces ha sido por omisión o por exceso de intervención, o por intervenir en momentos considerados inapropiados.

Peru no hace nada, no presta atención. Unai está de pie conversando con las compañeras de al lado. [AI, CA, 3º, H05, D]

Dorian y Bassim no hacen caso, están jugando con unos papeles. [...] Corrigen la ficha con la ayuda de Asier. Todo el mundo participa, menos Bassim y Dorian que siguen jugando con los mismos papeles, a dibujar cosas que no tienen nada que ver con el contenido que están trabajando ahora de manera grupal. [AI, CC, 3º, H05, D]

Estas interrupciones estaban originadas por diferentes motivos como las dificultades de atención, dependencia emocional, impulsividad, falta de autocontrol, búsqueda de atención, búsqueda de aprobación, etc.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Urtzi pregunta de manera impulsiva e insistente: “¿Qué es un plazo?”, lo repite una y otra vez, pero en ningún momento levanta la mano. [...] Urtzi, continúa realizando preguntas, pero en ninguna ocasión levanta la mano. [Al, CB, 3º, H04, D]

Mientras, Samuel hace ruido, habla en alto diciendo tonterías. [Al, CC, 4º, H05, D]

Esa mayor impulsividad, a veces se presentaba mediante la agresividad en sus relaciones interpersonales. Con frecuencia, se pudo observar diferentes escenas de agresividad (empujones, patadas, gritos...).

Ander pega y Urtzi va a defenderle y le pega una patada a Sonia. Emilien y Innam levantan la mano. Ander se esconde entre sus brazos, apoyados sobre la mesa. [Al, CA, 3º, H05, D]

Los chicos al terminar la canción se vuelven a emocionar, se empujan unos a otros jugando, gritan en euskera “¡Otra vez, otra vez!”. [Al, CB, 4º, H02, D]

A pesar de que los chicos son sobre todo quienes actúan así, también hay diferentes grupos de chicas en ese tipo de dinámicas agresivas. En referencia al tipo de conflictos diferenciados que tienen niños y niñas resultan interesantes las reflexiones de la directora de uno de los centros:

Los niños tienen unos conflictos y las niñas tienen otros muy diferentes. Yo con los que más he trabajado ha sido con los niños del tercer ciclo y hay unas diferencias terribles. Los conflictos que tienen las niñas siempre son de relaciones entre ellas, “que si no me hablan, que si ahora no se junta conmigo, que si ahora no pertenece al grupo...”. Entre las niñas son ese tipo de problemas de relaciones interpersonales. Los niños, a ver, igual soy muy burra diciéndolo, pero a mí me parecen más simples, en esa edad. En general son otro tipo de conflictos: es más, el balón, que si juega al fútbol, que si me lo ha quitado... Es simplificar mucho, pero así por lo general es lo que suele llegar. [Dr, CA, E1]

Como se ha recogido en la observación, los conflictos entre iguales, en especial los conflictos entre chicas, son muy frecuentes. Pero, a pesar de que las escenas de enfado entre las chicas ocurran con mayor frecuencia, el conflicto también puede darse con un compañero.

De repente, Eleonor le grita a Joel: No soy tu amiga. [Al, CC, 3º, H05, D]

Eder se queja de que Izarne les ha dicho mierda. Ella se defiende y explica que él le ha pegado una patada al comienzo de la clase y ahora cuando se le ha salido el cuaderno de su silla, Eder le ha empujado bruscamente el cuaderno. [Al, CB, 4º, H02, D]

Otras conductas disruptivas relacionadas con la transgresión, concretamente con hacer trampas en actividades académicas como lo exámenes, también se observó en más ocasiones en los niños.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Mientras Ainara, la profesora de inglés, va atendiendo, de manera individual, a las personas que tienen la mano levantada, muchas otras personas se copian, se chivan...En especial son los chicos los que hacen trampas (Israel, Jasim, Nabhan...). [AI, CA, 4º, H04, D]

Los chicos de la esquina, Aaron y Joshua, que están sentados cerca de la puerta, se muestran vacilones mientras Sergio, el profesor de música, pasa la lista de asistencia. [AI, CB, 3º, H04, D, d]

No obstante, la búsqueda de aprobación de la persona adulta era más frecuente entre las chicas. Esta búsqueda de aprobación, a veces iba acompañada de muestras de afecto por parte de las alumnas, quienes en general, presentaban mayor espontaneidad a la hora de expresar emociones. Esto solía ir acompañado también de pequeños detalles o regalos:

Unas niñas dibujan un corazón en la pizarra y apuntan en su interior, en euskera: "Iraide (profesora en prácticas), te quiero". [AI, CA, 3º, H05, D]

Hay un grupo de cinco niñas que han preparado voluntariamente un baile de despedida para Eder (profesor en prácticas). [AI, CA, 3º, H05, D]

En esa búsqueda de aprobación de la figura de referencia, las muestras de rivalidad y competitividad también eran habituales entre las niñas, ya fuera delatando a sus compañeros o compañeras, o bien quejándose de que les copiaban.

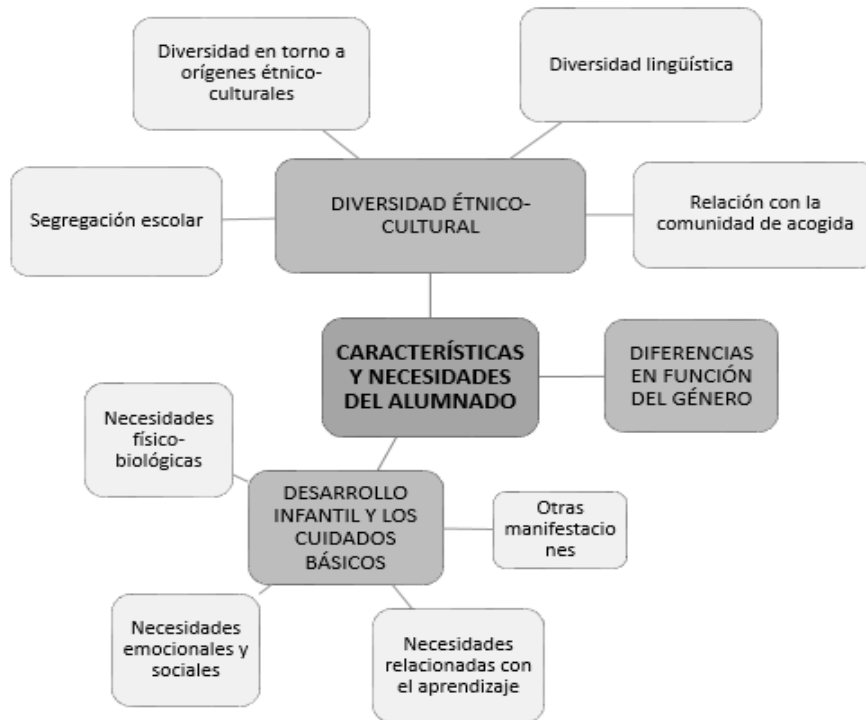
Una alumna se chiva de que su compañero, Aaron, les está corrigiendo de manera equivocada. [AI, CB, 3º, H04, D]

Algunas chicas de 3º, van donde el único monitor (chico) a delatar a un compañero que ha debido golpear a alguien. [AI, CB, C, D]

Para finalizar con esta categoría sobre la *Características y necesidades del alumnado*, la figura 52 recoge la información descrita sobre los 3 subapartados que lo componen:

Figura 52

Características y necesidades del alumnado



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, en los centros implicados en el estudio existe una gran diversidad étnico-cultural, la cual conlleva una gran diversidad lingüística y religiosa. Los resultados también han mostrado que esta diversidad étnico-cultural está relacionada con la segregación escolar característica de estos centros.

Se han identificado una serie de necesidades básicas de tipo fisio-biológicas, emocionales o relacionadas con el aprendizaje (López (2008) cuya cobertura es clave para el bienestar infantil y que inciden en el comportamiento en el aula. Asimismo, se han encontrado algunas diferencias comportamentales y actitudinales en función del género.

En conclusión, en el capítulo 1. *La escuela segregada. Características del profesorado y del alumnado en la nueva realidad escolar* se han diferenciado dos apartados: *Perfiles y roles desempeñados pro el equipo profesional* y *Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje*, los cuales recogen aspectos imprescindibles para la comprensión de las personas que conforman la comunidad educativa, tal y como se puede ver en la Figura 53.

Figura 53

Características del profesorado y del alumnado en la nueva realidad escolar



Fuente: Elaboración propia.

2. Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje

Me gusta la gente capaz de entender que el mayor error del ser humano, es intentar sacarse de la cabeza aquello que sale del corazón. (Benedetti, trad. 2002, p. 56)

En primer lugar, se ha analizado la comunicación, reparando en los diferentes tipos de comunicación, el uso del euskera y analizando otros elementos comunicacionales como el silencio y el ruido. Además, se han analizado las relaciones pedagógicas, poniendo especial interés en las diferentes formas de interacción que se han observado: entre iguales de carácter positivo; entre iguales de carácter negativo; falta de interacción; interacciones entre profesorado y alumnado, etc.

En segundo lugar, se ha analizado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha reparado en el tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje: explicaciones del profesorado, la influencia del juego en el estado socioemocional de los niños y de las niñas, etc. También se ha recogido información relacionada con la participación, los tipos de agrupamiento, las rutinas, el rendimiento académico y los sistemas de evaluación.

En un momento posterior, se han analizado aspectos relacionados con la convivencia. Se han analizado el conflicto y las normas para regular la convivencia, la comunicación, las buenas prácticas docentes y el bienestar infantil y los valores.

En la tabla a continuación (Tabla 43) se puede ver con mayor detalle cuales son las categorías y subcategorías observadas.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Tabla 43

Sistema categorial sobre las acciones que se realizan en la comunidad educativa

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE NIVEL I
2. LAS DINÁMICAS Y LAS PRÁCTICAS EN LAS SITUACIONES DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	2.1. Comunicación	2.1.1. Elementos comunicacionales	2.1.1.1. Tipos de comunicación
			2.1.1.2. Uso del euskera
			2.1.1.3. Otros elementos comunicacionales: silencio y ruido
	2.1.2. Interacciones entre iguales y con el profesorado	2.1.1.1. Interacciones positivas	
		2.1.1.2. Interacciones negativas	
		2.1.1.3. Interacciones sin respuesta	
	2.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje	2.2.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje	2.2.1.1. Explicaciones del profesorado
			2.2.1.2. Actividades pedagógicas y participación
			2.2.1.3. Juego
		2.2.2. Agrupamientos y rutinas como estrategias organizativas	2.2.2.1. La formación del grupo aula
			2.2.2.2. La formación de los grupos de trabajo
			2.2.3.3. Rutinas
	2.2.3. Rendimiento académico	2.1.3.1. Cotidiano, diario	
		2.1.3.2. Evaluación final	
	2.3. La convivencia	2.3.1. Los valores	2.3.1.1. Valores positivos
2.3.1.2. Valores negativos			
2.3.2. Conflicto, normas de convivencia y autoridad del profesorado		2.3.2.1. Momentos más proclives para la aparición de conflictos	
		2.3.2.2. Establecimiento y recuerdo de las normas de convivencia	
		2.3.2.3. Establecimiento de límites y recuerdo de las normas de convivencia.	
2.3.3. Las prácticas docentes protectoras y el bienestar infantil		2.3.2.3. Otras maneras de establecer el orden en la escuela	
		2.3.3.1. Empatía y cuidados	
		2.3.3.2. La autoridad y la contención emocional	

Fuente: Elaboración propia.

2.1. Comunicación

A través de la comunicación, a través del lenguaje, se transfiere el saber de toda una comunidad, el cual está provisto de significados convencionales (Casado et al., 2011). Para el ser humano como ser social, la comunicación resulta imprescindible; yendo más allá, sin comunicación no habría relación. Por lo tanto, no podemos hablar de comunidad sin prestar atención a la comunicación que se da entre las personas que la conforman.

Asimismo, cuando hablamos de relación y de comunicación, hablamos de socialización. Las interacciones y la vinculación entre las diferentes personas que conforman la comunidad educativa, como, por ejemplo, entre el alumnado-alumnado y el alumnado-profesorado, determinan en gran medida las relaciones interpersonales.

2.1.1. Elementos comunicacionales.

El lenguaje, la comunicación verbal, es uno de los principales recursos utilizados por las personas para comunicarnos. En este sentido, analizar el uso que se hace del euskera como idioma co-oficial, pero aún en minoría ha resultado significativo.

Pero, el lenguaje no es el único recurso de la comunicación, por lo que tampoco es imprescindible para la comunicación. Existen otros elementos empleados en la comunicación, tanto verbal como no verbal, como son los gestos, los sonidos, incluso el silencio. A este último elemento, el silencio (y en su defecto el ruido) se le ha dedicado su propio apartado por su significatividad.

Veamos, a continuación, en qué consisten estos diferentes elementos comunicacionales según la información recogida:

2.1.1.1. Tipos de comunicación.

Las personas se comunican constantemente. A veces mediante el lenguaje oral, esto es la comunicación verbal, y otras veces mediante la comunicación no verbal, mediante todos aquellos gestos, sonidos... que, regulados la mayoría de las veces por la cultura, también guardan un significado común para la comunidad.

En la convivencia escolar, se ha visto que las personas están en constante relación, por lo que la comunicación no cesa.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Por parte del profesorado, la comunicación verbal se empleaba continuamente para explicar actividades que se iban a realizar, formular preguntas o aportar respuestas, recordar la normativa, mostrar afecto, etc. o simplemente como canal de interacción.

Lidia, la tutora, les recuerda que mañana tienen que traer firmados los exámenes por sus padres o sus madres. [PrE, CA, 4º, H04, D]

Por parte del alumnado, la comunicación verbal dirigida al profesorado frecuentemente era utilizada para manifestar emociones o estados anímicos (apartado 1.2.2.2.1), como podían ser la queja o muestras de disconformidad hacia la actividad que proponía la profesora o el profesor. Estas interacciones podían darse tanto a nivel individual como de manera grupal:

Emilien se queja: “¡Pero por qué lo quitas!”. [Al, CA, 3º, H05, D]

Fede, el tutor, da por terminada la actividad. Va al ordenador y abre la nueva aplicación, el juego Bingo. Hay unas cuantas personas que se quejan: “¡No, es lo peor!”. Varias personas dicen al unísono: “¡Bingo no queremos!”. Se escucha unas 5 veces. Joel exclama: “¡Vaya caca!”. [Al, CC, 3º, H01, D]

En nuestra sociedad, además de la palabra, la gestualidad expresada en el rostro resulta una fuente primaria para comunicar las emociones básicas (Rodríguez y Rodríguez, 2017). Así, los gestos y las muecas son también habitualmente utilizados para expresar dichos estados anímicos o emocionales, como pueden ser la queja, el asco, la alegría, el enfado, etc. Tanto el profesorado como el alumnado constantemente también se expresaba mediante este tipo de comunicación no verbal.

Mientras ven el vídeo hacen gestos, muecas, reaccionando a las imágenes que ven, por ejemplo, cuando aparece el cuerpo humano por dentro hacen muecas de asco. [Al, CA, 3º, H05, D]

A las personas que les ha tocado coliflor parece no gustarles en general, poniendo cara de asco. Constantemente levantan la mano para negociar. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones les hacen caso omiso. [Al, CB, C, D]

Así, a pesar de que el profesorado recurriese más a la comunicación verbal para el establecimiento de los límites, la comunicación no verbal resultaba igual de eficaz, mediante la mirada, los gestos faciales, la gesticulación con las manos o la postura corporal, etc. Eso conllevaba una previa comprensión y asimilación de esos gestos convencionales, que resultan intimidantes para el alumnado. Comúnmente realizados con la mano, alzando una mano o posicionando el dedo índice en la boca:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Maribel, la tutora, les corrige algunos aspectos y de repente interrumpe su discurso, se levanta de la silla (está sentada en uno de los grupos) y se dirige decidida y se coloca delante de una alumna, Deiene. Se le planta delante y mediante la mímica le hace el gesto de cerrar la cremallera (silencio).
[PrT, CB, 4º, H03, D]

Todos y todas las alumnas tocan la flauta. Les hace Stop con la mano y se detienen. [Al, CB, 3º, H01, D]

Aunque también se podía poner límite con la propia presencia. Hay que tener en cuenta que, por cuestiones físicas relacionadas con el desarrollo humano, las personas adultas suelen ser bastante más altas que los niños y que las niñas, por lo que esa diferencia de la altura y la distancia interpersonal por sí mismas también servían como límite:

Sergio, el profesor de música, les pone límite físico, mostrando cercanía al ubicarse cerca de los chicos. [Al, CB, 3º, H01, D]

En lo que respecta al alumnado, quizás por las características propias del momento evolutivo en el que se encontraba, recurría más a la comunicación no verbal que a la verbal. Mayormente recurría especialmente a la comunicación no verbal para manifestar malestar. Por ejemplo, expresaba haber tenido conflictos, estar molesto, etc. mostrando gestos de enfado, haciendo movimientos bruscos al sentarse, al dejar las chaquetas, etc.

Gania está enfadada. Está sentada en su grupo, pero no participa. Se queda, sentada en la silla, apartada hacia atrás. [Al, CC, 3º, H03, D]

Yasira se enfada y se bloquea. Pone semblante de enfado. [Al, CA, 3º, H05, D]

Otro hábito muy extendido en la comunidad educativa era solicitar la palabra mediante un gesto muy difundido, el levantamiento de una mano o del brazo, el cual servía para llamar rápidamente la atención del profesorado.

Mientras Tere, la tutora, explica la nueva actividad, los alumnos y las alumnas van levantando la mano para responder a las preguntas que la profesora va formulando. [PrT, CA, 3º, H03, D]

Observo que las personas levantan la mano con diferentes intenciones: la mayoría de las veces es para indicar que han terminado el primero y quieren que les sirvan el segundo; en otras ocasiones es para negociar sobre la cantidad de comida que deben comer, normalmente cuando les disgusta el plato que tienen servido. [Al, CB, C, D]

Por último, también se daba con frecuencia comunicación entre el profesorado y la familia de cara a favorecer el desarrollo socioemocional adecuado de los niños y de las niñas (Garreta-Bohaca, 2015). Era habitual que, el profesorado para contactar con las familias les hiciera llegar

alguna comunicación mediante el alumnado (envío de alguna nota en papel) o mediante las TIC (uso de correo electrónico, plataforma escolar virtual, etc.), si bien no todas las familias disponen de esos medios. Aunque a veces la iniciativa también podía partir de las familias:

Fede, el tutor, les dice que les mandará una nota a sus padres y a sus madres por Gmail. Namir dice "mi madre no tiene Gmail". [AI, CC, 3º, H05, D]

Mientras Marimar, la tutora, les reparte una nota para llevar a casa: una convocatoria para la asamblea de mañana. [AI, CC, 4º, H06, D]

Una madre espera fuera de la clase para hablar con la tutora. [AI, CB, 3º, H04, D]

2.1.1.2. Uso del euskera.

El modelo lingüístico de los centros escolares era el Modelo D, ello implica que el euskera era el idioma vehicular. Tanto el alumnado como el profesorado se relacionaba con este idioma de diferentes maneras, así se diferenciaban diversas cuestiones que repercutían en su elección: el idioma principal de las familias, su conocimiento, preferencia por el idioma materno o la prevalencia del castellano, la relación personal y/o profesional del personal con el idioma, etc.

La alta segregación étnico-cultural presente en estos centros escolares dificultaba el uso de un idioma minoritario como es el euskera. A pesar de que gran parte del alumnado hubiera sido escolarizado en este modelo lingüístico desde su primera infancia y que, por consiguiente, este idioma fuera el principal en la escuela, la mayoría de las familias no eran vasco parlantes, por lo que exceptuando a las personas que conformaban los equipos educativos, pocas personas adultas pertenecientes a la comunidad educativa lo hablaban. Así lo manifiesta una de las personas entrevistadas:

Gente de aquí, sí que hay, pero cada vez menos. Y de las personas que son de aquí, vasco parlantes muy pocas. Si tenemos 340 familias en la escuela, familias que hablen euskera no lo sé, no tengo los datos aquí, pero serán unas 10 o una docena. Luego hay familias que igual una de las dos de la pareja habla euskera. [JfE, CB, E7]

Muchas de las personas, parte de estas comunidades escolares eran, originarias de otros países por lo que sus idiomas maternos eran diferentes al castellano y al euskera. En la llegada, esta diversidad lingüística solía generarles dificultades en su desenvolvimiento, tanto a nivel de rendimiento académico como a nivel relacional:

También hay 4 personas de origen africano y 2 personas originarias de Brasil. Una de estas, hace una semana que ha venido de Brasil y no sabe ni euskera ni castellano correctamente, se llama Antonella. [AI, CC, 4º, H03, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Observo que Gania tiene limitaciones lingüísticas con el castellano, se equivoca con algunos verbos y desconoce algunas palabras. [AI, CC, 3º, H03, D]

En consecuencia, las dificultades lingüísticas que presentaba el alumnado a la hora de comunicarse íntegramente en euskera eran evidentes. Incluso en muchas ocasiones no lo comprendían por contar con un vocabulario limitado.

Diferentes personas preguntan por el significado de algunas palabras en euskera, estas personas son de etnia africana, magrebí o latinoamericana. [AI, CB, 4º, H03, D]

A través de los programas de atención a la diversidad y de los programas de promoción de la interculturalidad, los centros educativos disponían de la figura de profesorado específico (HIPI, *Hizkuntza Indartzeko Programako Irakasleak*, profesorado responsable de reforzar el idioma), encargado de hacer la acogida y de transmitir el euskera como idioma de comunicación en el centro escolar:

Aquí se estudia todo en euskera, entonces hay que hacerles una inmersión en euskera. Para ello en un principio están durante un día o dos en el aula de HIPI (profesional de apoyo de euskera). [Dr, CA, E1]

La mayoría entra desde los 2 años. Pero para los que vienen más tarde, y se incorporan por ejemplo en tercero o en cuarto, hay un profesor o profesora que se encarga sobre todo del euskera, para que sea más fácil luego la integración en el grupo. Tanto a nivel académico como a nivel social. [Dr, CB, E6]

Asimismo, la implicación del resto del grupo de iguales era crucial. A través del trabajo cooperativo el grupo les facilitaba la adquisición de nuevo vocabulario básico. Por ejemplo, les enseñan expresiones coloquiales en euskera: *Oso ondo (Muy bien); Kaixo (Hola); Agur (Adios); Egun on (Buenos días) ...*

El profesor les llama la atención por estar constantemente hablando. Liberty le dice que le estaba traduciendo a su compañera la palabra danza. [AI, CB, 4º, H02, D]

En las aulas, donde el idioma vehicular era el euskera, se hacían constantes intentos de impulsar su uso. Esto a veces daba como resultado comunicaciones híbridas como las siguientes:

Eneko está gritando, parece decir en alto, en euskera, con un tono jocoso: “¡Callaos ya por favor!” y otra alumna, Deiene, le replica, mezclando castellano-euskera, “Si zara zu Eneko! (Si eres tú Eneko)”. [AI, CB, 4º, H0, D]

Un alumno, Martxel, le pregunta, mitad en euskera mitad en castellano: “¿Pero en talde (grupo)?”. Mertxe contesta en euskera Sí, en grupo. [AI, CB, 3º, H04, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Pero a pesar de estos intentos en los tres centros se percibía que hablan muy poco en euskera.

En general, se observaba que todo el mundo tendía a relacionarse en castellano:

Iñaki interrumpe preguntando en castellano ¿Cuánto tiempo queda? [AI, CA, 3º, H03, D]

Casi todo el mundo habla en castellano, excepto Martxel que les cuenta una anécdota en euskera a los compañeros que se encuentran a su lado. [AI, CB, 3º, H04, D]

Antes no se te ocurría, no se te pasaba por la cabeza que en la misma clase al tutor o al profesor que estaba en ese momento en clase se le hablara en castellano, otra cosa es en el patio, entre ellos...pero ¿jal profesor!? Siempre intentaban, se esforzaban. Me refiero al euskera. Yo creo que hay que hacer un cambio, está claro, de metodología. [PrA2, CA, G1]

En los momentos en los que el alumnado se sentía invadido por la emoción, al tratarse de instantes exentos de control o conciencia, espontáneamente solía recurrir a su idioma materno, en el cual se expresaban con mayor naturalidad. En algunos casos en los que el idioma materno no era el castellano, como podía ser el árabe, el italiano, etc. a la hora de decantarse por un segundo idioma para hacerse entender en su grupo de referencia, el castellano seguía imperando frente al euskera:

Vuelve a poner el video y se ríen, con cariño, de Gania, porque aparece despistada en el video. Entre risas, Gania, de familia nigeriana, niega que ella actuase de esa manera, aunque es innegable que es ella, “yo no hice eso”, dice en castellano. Acto seguido se avergüenza y se encoge, escondiendo la cabeza entre sus brazos. [AI, CC, 3º, H05, D]

Israel viene a delatar a Olaia. Al mismo tiempo, Jasim se acerca y pide otro folio. Garbiñe, la profesora, les dice en euskera: “Esperad, no puedo hacer dos cosas a la vez”. Jasim, de familia marroquí, le responde en castellano: “Pues lo cojo yo”. [AI, CA, 4º, H05, D]

Para promover su normalización en la convivencia diaria, la manera de impulsar su uso era diferente según el profesorado. En la mayoría de las ocasiones el profesorado persistía hablando en euskera a pesar de que el alumnado continuase hablando en castellano. Otras personas utilizaban diferentes recursos como recordar su uso y la imposición o el refuerzo positivo para impulsar el uso del euskera. También defendían sus derechos lingüísticos y les solicitaban que al menos a ellas se dirigiesen en euskera:

Continúan sin hablar en euskera. Incluso se dirigen en castellano a Marimar, la tutora, y a Jorge, el especialista de apoyo educativo. Los profesores y profesoras, no les dicen nada, únicamente persisten hablando en euskera. [AI, CC, 4º, H01, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

El euskera les cuesta mucho. En Vitoria tendemos a hablar en castellano y aquí les cuesta mucho. Aun así, han mejorado una barbaridad. Al principio hacíamos la dinámica de la botella de agua: metes un corcho en la botella y cuando llega hasta arriba y tú puedes coger el corcho, les das un premio, una merendola o lo que sea. Diariamente vas bebiendo de tu botella de agua, por ejemplo, cuando hablan en castellano, y al final del día tiro en la garrafa lo que sobra, lo que no me beba, lo que quede en mi botella de agua. Al principio me quedaba una gotita, o dos... Me la bebía entera.

[PrT2, CA, E4]

Otro alumno, Markel, llama la atención diciendo en castellano: "Tenemos música". Gentzane, la tutora, le pone límite: "En euskera". [PrT, 3º, CB, H01, D]

Lidia, la tutora, les dice: "Tranquilos/as y sentaos". Pero no le hacen caso y hablan en castellano entre sí. Lidia vuelve a beber agua, pero nadie le presta atención. Finalmente, Lidia grita en euskera: "¡En euskera!". [Al, CA, 4º, H06, D]

Iñaki le contesta en castellano. Monse, la directora del centro, le pide que le hable en euskera y Iñaki, tras decirle que sí que le entiende, le contesta torpemente en euskera. [Al, CA, 4º, H01, D]

A la hora de ejercer la autoridad, el profesorado hacía un uso variado de los diferentes idiomas (euskera, castellano e inglés) y el decantarse por uno u otro parecía ser en función del profesorado. Detrás de este uso relativo parecían encontrarse las costumbres personales y el propio dominio del idioma. Por ejemplo, la profesora de inglés del centro A tendía a fijar el límite en inglés cuando a lo largo de la sesión con el alumnado se solía comunicar de manera bilingüe (euskera y en inglés); el profesor de inglés del centro C por su parte, solía recurrir al castellano; etc.

Ainara, la profesora de inglés, les pone límite en inglés: "Israel and Jasim, sit down, please!". [...]
Ainara vuelve a ponerles límite en inglés: "Sit down, please!". Esta vez, lo dice más alto y con tono de enfado. [PrE, CC, 4º, H04, D]

La asignatura de lengua castellana, merece una especial atención. Esta asignatura en todos los centros se impartía en castellano. Para facilitar el uso de los distintos idiomas y no repercutir en la relación, identificación y, en consecuencia, en el uso que se hace de cada uno de estos dos idiomas, euskera y castellano, en los centros A y B, se cambiaba de profesora y de idioma. Un aspecto que algunos estudiantes tenían muy presente:

Viene Mertxe, la profesora de lengua castellana, y Gentzane, la tutora, se va a la otra clase, cerrando la puerta. Gentzane les habla en euskera y Mertxe en castellano. [Al, CB, 3º, H04, D]
"Tenemos que tener el libro preparado, sino el tiempo sigue adelante y no vamos a hacer nada"
les está diciendo Mertxe en euskera cuando me incorporo a la clase. Markel le pregunta en

castellano: “¿Podemos hablar en castellano?”. Mertxe cambia de idioma y comienza a hablar en castellano. [AI, CB, 3º, H04, D]

En cambio, en el centro C coincidía que el mismo profesorado tutor impartía Lengua castellana. Este profesor se veía en la obligación de cambiar drásticamente de idioma al pasar de cualquier asignatura que generalmente se impartía en euskera a la asignatura de lengua castellana, que se impartía en castellano.

De repente, Fede, el tutor, les dice pasándose del euskera al castellano: “Cambio de actividad, toca Lengua. Cambio de chip”. Ahora están trabajando Lengua Castellana (...). En esta ocasión, la mayoría de las personas se dirigen en castellano a Fede y éste les responde también en castellano. Me llama la atención porque en otros momentos, en los que se dan situaciones análogas, pero no están dando la materia de Lengua Castellana, Fede, a pesar de que le hablen en castellano él siempre les responde en euskera. [AI, CC, 3º, H03, D]

2.1.1.3. Otros elementos comunicacionales: silencio y ruido.

A pesar de los mecanismos empleados por las instituciones (protocolos, normativas, etc.) por realizar un buen manejo de las conductas y comportamientos de las personas, en las comunidades educativas participantes se encontraron particularmente dos elementos comunicacionales que a veces solían escaparse a ese marco normativo: el silencio y el ruido.

El silencio era algo muy apreciado en el contexto escolar. En general, se consideraba que el silencio propiciaba las condiciones idóneas para desarrollar las funciones cognitivas, como la atención y la percepción, que favorecían el rendimiento académico.

El ruido, por el contrario, se consideraba un estresor externo por sus efectos distorsionantes. La propia naturaleza de cualquier convivencia, las extensas jornadas escolares y su consiguiente cansancio y distracción y la falta de autocontrol propio del momento evolutivo en el que se encuentran, entre otros, solían generar un ruido generalmente considerado molesto para la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Fuera cual fuera la causa, el profesorado constantemente y con insistencia apelaba al silencio, con el fin de establecer un ambiente más armónico para el trabajo. Esto solía hacerse utilizando modales cordiales y agradables:

Llama al silencio mediante la palabra, “Silencio, por favor” y pone orden: “Espera Israel”. [AI, CA, 4º, H06, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Los alumnos y las alumnas por un momento se quedan sin supervisión. Pero acto seguido viene Mertxe, la profesora de lengua castellana, y les llama al silencio, suave, muy suave. [AI, CB, 3º, H04, D]

En esa tónica general de apelar al silencio, llamando al orden mediante diferentes estrategias, también se recurría al uso de onomatopeyas o la proyección de imágenes en la pantalla digital. Así, el silencio era utilizado como herramienta contenedora por parte del profesorado.

El alboroto no ha cesado ni un instante. Fede, el tutor, les llama la atención, gritando “¡Ehh! ¡A ver!”. Repite estas expresiones una y otra vez. Proyecta en la pantalla la imagen de una niña de su edad, con gafas, haciendo el gesto de llamada al silencio (mirando fijamente con el dedo índice posado en sus labios). Surte efecto. [AI, CC, 3º, H01, D]

Llega Mertxe, la profesora de lengua castellana, y se coloca en silencio delante de la pizarra. [AI, CB, 3º, H04, D]

Aunque, no siempre era así, y cuando el alboroto persistía, con frecuencia se utilizaba un tono más autoritario y tajante:

Garbiñe, la profesora, pone límite alzando la voz: “¡A ver! ¡Una, dos y tres!”. Todo el mundo se sienta en silencio. [AI, CA, 4º, H06, D]

Comienzan, en silencio. Únicamente se escuchan un par de voces que le piden que vaya más despacio “¡No, espera, espera!”. Mertxe, la profesora de lengua castellana, repite la frase y les dice: “Sólo hablo yo”. [AI, CB, 3º, H04, D]

Había asignaturas, como Música, en las que el silencio ocupaba un lugar y un significado especial, por lo que el profesional responsable de esa asignatura solía ocuparse de recordar su valor:

El silencio lo trabajo porque en mi asignatura (Música) hay que trabajar el silencio. Siempre les digo que las cosas empiezan del silencio, entre medias puede haber una guerra o momentos de ruido y luego siempre acaba en silencio. Pero a nivel de colegio digamos que hay un tono elevado, se nos va un poco de madre. También es cierto que a veces nos empeñamos en que hacen mucho ruido, pero son niños y niñas. Por ejemplo, yo he sido monitor de un comedor y empezaron a decir que había que poner semáforos porque había mucho ruido. Pero es que estamos hablando de 300 y pico niños o 200 comiendo a la vez. Si cuando nos juntamos 20 adultos también acabamos haciendo mucho ruido y no nos damos cuenta y a veces se lo pedimos a los niños. Les pedimos mucho silencio en momentos puntuales concretos, igual tendríamos que trabajar más de forma global, la manera de relacionarnos, la manera de hablarnos. Un poco se nos va de madre sí. [PrE2, CB, E11]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Sergio, el profesor de música, pone límite llamando al silencio. Les habla calmadamente de la importancia del silencio en la música. [AI, CB, 4º, H02, D]

Como bien recogen las palabras del profesor de música del centro B, el alboroto, el bullicio, el ruido... parecía ser el elemento más presente en el día a día de cualquier jornada escolar, estando normalizado entre las personas que forman la comunidad escolar.

En este colegio tenemos problemas con el ruido. Y entonces sí que tratamos de hacer algún cambio para que haya un poco más de control, pero es muy difícil porque no se acuerdan, se les olvida. [PrT2, CA, E4]

El ruido podía darse por diferentes motivos, como podía ser el entusiasmo ante la incorporación de una nueva persona al grupo, o podía responder a situaciones especiales, como, por ejemplo, alarmarse ante una temática en particular:

Una profesora especialista comparte su opinión: Está comprobado que cuando no están con el tutor, no sé si decirlo o no, cuando no está allí el jefe máximo, siempre se portan un poco peor y hay mucho más ruido. [PrE, CA, E5]

Queda poco tiempo para que finalice la clase y vayan a comer. Poco a poco se van alterando y se van poniendo de pie. Cada vez es mayor el alboroto y van de un sitio a otro. [AI, CA, 4º, H04, D]
Marimar, la tutora, continúa con su explicación. Les dice que han traído unos huesos humanos de verdad. Se forma revuelo. [AI, CC, 4º, H05, D]

Pero, dentro de la diversidad característica de las personas, había cierto alumnado que, por diversos motivos relacionados con su estado emocional y psicoafectivo, tendía a hacer más ruido que el resto, lo cual podía ser indicador de la aparición de otras necesidades como las dificultades de concentración, etc.

Darío es el promotor de realizar molestos sonidos con su boca, varias personas le siguen: Khaled, Izar, Ekain.... Se dan palmadas en el moflete y emiten fuertes sonidos. [AI, CC, 4º, H03, D]

El niño es consciente de lo que está ocurriendo. Arkaitz, el jefe de estudios, le echa un vistazo y exclama, con aire de decepción: "¡Aiii!". Khaled comienza a jugar con los botones de su reloj haciendo ruidos molestos. Un compañero le grita: "¡Khaled, párate!". Pero continúa un rato más. [AI, CC, 4º, H06, D]

Las condiciones del espacio físico también condicionaban las características del ruido, viéndose aplacado o por contra incrementado. Así había algunos espacios como el comedor o el patio, en los que se percibía más ruido que en otros. En especial, los días lluviosos en los que estaba

CAPÍTULO III. RESULTADOS

prohibido salir al exterior eran muy ruidosos. Esos días se escuchaban muchos gritos y el volumen de sus voces resulta bastante elevado, resultando muy molesto.

A la monitora le resulta imposible poner orden para comenzar la charla. Hay gritos, risas...por las características del lugar retumban las voces formando un eco que aún aumenta más el ruido y varias personas. [AI, CC, C, D]

Como está lloviendo fuera, no pueden salir al patio y se quedan a jugar en el claustro. Suenan flautas, se escuchan gritos... El ambiente resulta bastante estresante. [AI, CB, C, D]

Hay mucho alboroto, estruendo, ruido, por momentos insoportable. Cientos de niños y de niñas gritan, corren... apenas tienen espacio para realizar los movimientos que desean hacer. [AI, CB, P, D]

El ruido también estaba asociado a los diferentes momentos del día. En especial, era en las últimas horas de la tarde, cuando el cansancio estaba muy presente cuando el griterío y la movilidad física aumentaban y solía producirse más alboroto que en el resto:

Cada vez hay más barullo, parece que se empiezan a inquietar. [AI, CC, 4º, H06, D]

De una manera u otra, el alumnado parecía tener normalizados niveles altos de distorsión auditiva, que aparentemente no perturbaban su estar y su rendimiento académico. Así, a pesar del revuelo general, algunas personas solían continuar con el trabajo encomendado.

En general, hay bastante desorden y ruido. Pero la mitad de la clase continúa trabajando de manera individual en sus asientos. [AI, CC, 3º, H01, D]

Sin embargo, es indudable que el ruido genera desestabilidad, por lo que solían darse escenas caóticas que condicionaban las dinámicas de las personas y algunas de ellas se mostraban irascibles ante él:

Hay ruido, tocan las flautas a destiempo y muchas suenas desafinadas. “¡Ya!; Stop!” dice Markel, parece ponerse nervioso. [AI, CB, 3º, H01, D]

Debido al barullo que hay en la clase, no se escucha. Urtzi dice en alto “¡Ha tocado la sirena!”. [AI, CB, 3º, H04, D]

En el estrés generado en estas situaciones el profesorado también solía tender a alzar la voz, generando más ruido a su vez:

Hay cierto alboroto, por lo que Mertxe, la profesora de lengua castellana, da varios toques de atención, “¡¡¡Shhh!!!”. Le llama la atención directamente a Akin, por estar conversando con sus compañeros de al lado. [PrE, CB, 3º, H04, D]

Continúa el alboroto. Fede, el tutor, da 3 palmadas para poner orden. Todo el tiempo habla con voz forzada. [AI, CC, 3º, H01, D]

2.1.2. Relaciones pedagógicas entre iguales y con el profesorado.

La escuela, junto a la familia, es uno de los principales agentes socializadores en nuestra sociedad (Cambil y Romero, 2018). En la escuela, se encuentran niños y niñas, con sus particularidades y saberes mediados siempre por una relación pedagógica que se dan en un “contexto o situación social que conlleve un proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta el carácter intersubjetivo entre dos personas o más” (Lay-Lisboa et al., 2018, p.152). La literatura recaba muchos estilos en lo que respecta a la socialización (Gracia et al., 2007).

En este apartado se recogen diferentes aspectos en torno a la interrelación, la vinculación y la interacción del alumnado y la interacción del profesorado que repercuten directamente en las relaciones interpersonales. Esta interacción se puede dar de forma solitaria o conjunta, entre el alumnado, entre el profesorado o entre el alumnado y el profesorado.

En particular, se presta atención a las interacciones positivas (de afecto, compañerismo, etc.); a las interacciones negativas (conflicto, insolidaridad, etc.) y a las interacciones con ausencia de respuesta.

2.1.2.1. Interacciones positivas.

Se apreció que el profesorado consideraba interacciones positivas aquellas caracterizadas por la ausencia de conflicto y/o agresividad y la interacción solía servir para obtener un bien común. Por lo tanto, en estas interacciones consideradas positivas, se solían dar muestras de armonía, fraternidad, disfrute y complicidad:

Los niños y las niñas de las dos clases de 4º se mezclan entre ellos y ellas y juegan conjuntamente.

Parece que no hay conflicto alguno. [AI, CC, 4º, H04, D]

Continúa el vídeo y se escucha una carcajada general y se pueden observar múltiples miradas cómplices. [AI, CA, 3º, H05, D]

En el contexto escolar la cordialidad, las muestras de amabilidad, en resumen, tener un comportamiento adecuado y respetuoso era considerado como interacción positiva. Estas interacciones positivas pueden relacionarse con la autonomía y con la madurez emocional:

Le ayudo a Tere, la tutora, con el ordenador y viene Unai donde nosotras: ¿Tenéis alguna duda? y nos ayuda a solucionar el problema tecnológico. Tere, respecto a este alumno que suele presentar conductas disruptivas, me dice: “¿jlo ves?! Es muy inteligente”. [AI, CA, 3º, H03, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Monse, la directora del centro, desconoce dónde Lidia, la tutora, tiene el material para corregir un ejercicio y Siham le dice que tiene que abrir el ordenador. [AI, CA, 4º, H01, D]

A lo largo de tantas horas, los vínculos entre las personas se iban estrechando. Las muestras de afectividad y cariño tanto entre el alumnado, así como entre el alumnado y el profesorado eran numerosas. Las llamadas o demandas de atención hacia la principal figura de referencia también solían considerarse interacciones positivas:

De repente, llega Ion, el profesor de inglés (en la siguiente clase tienen inglés) y comienzan a corear a la vez: “¡Ion! ¡Ion!”. [AI, CC, 3º, H05, D]

Poco a poco, algunas personas se van acercando a la pizarra, donde está Aimar, el profesor en prácticas, y le escriben mensajes afectuosos en la pizarra. [AI, CA, 4º, H06, D]

Movilizados por la curiosidad o desde la empatía, el alumnado no solamente prestaba atención a cuestiones académicas, sino que también reparaba en las manifestaciones emocionales de sus compañeros y compañeras. De esta manera, ante una situación que se salía de lo habitual y entrañaba el malestar de alguna persona, solían darse reacciones de preocupación por el bienestar de los compañeros y compañeras:

Asier llora y un grupo de personas se aglutinan a su alrededor, le consuelan o se acercan por curiosidad. [AI, CC, 3º, H01, D]

El resto de los grupos que continuaban trabajando de manera concentrada, poco a poco se van dando cuenta de su ausencia y comienzan a preguntar por ese grupo: “¿Dónde está ese grupo?” [PrT, 4º, CB, H05, D]

También se ha prestado atención a las intervenciones y al ejercicio realizado por las tutoras; personal especialista de apoyo educativo; profesoras y profesores específicos (profesor/a de inglés, profesor/a de música, profesor/a de educación física, profesor/a de lengua, etc.) y su afectación en el estado socio-emocional del alumnado.

Markel, un alumno que está ubicado en la última fila de la clase, se encuentra realizando el examen, pero parece frustrado, tiene los brazos cruzados, la cabeza agachada y el semblante triste. Pasa desapercibido, nadie parece reparar en él. La frustración va en aumento, cada vez está más disgustado y comienza a llorar. Lidia, la tutora, está atendiendo a 3 niños y no se percata de esta situación. Finalmente, Lidia se da cuenta y va directamente a él y le abraza, y tras escucharle le explica de manera pausada lo que tiene que realizar. [PrT, CA, 4º, H06, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

El profesorado solía intervenir para organizar el trabajo que deben realizar, indicando cuándo debían sentarse, el orden de intervención, el inicio y el término del tiempo para la realización de actividades, etc.

Lidia, la tutora, les da permiso para terminarla en casa, con la condición de que se la entreguen a escondidas de Aimar, el profesor en prácticas, para prepararle una sorpresa. [PrT, CA, 4º, H06, D]
Ibrahim le pregunta a Sergio, el profesor de música, si sabe hacer ese mismo juego con 10 notas. Sergio le contesta afirmativamente, pero le dice que otro día se lo mostrará y les pide que enciendan las luces. [PrE, CB, 4º, H02, D]

Así, las interacciones habituales de la profesora o del profesor solían estar vinculadas con situaciones de organización de la asignatura (explicaciones de actividades, uso de diversos materiales, etc.), la gestión del grupo (ruido; cambio de agrupación, etc.) y la mediación en situaciones de conflicto. Para ello se les proporcionaba información sobre el contenido de las actividades:

Varios alumnos (Akin, Urtzi...) vuelven a preguntar en alto qué es lo que hay que hacer. Mertxe, la profesora de lengua castellana, les explica y todo el mundo continúa haciendo el ejercicio. [PrE, CB, 3º, H04, D]

Por último, en otras ocasiones ha sido la investigadora quien, debido a las características de la escena, se vio obligada a intervenir respetando las necesidades socioafectivas del alumnado.

Aaron me pregunta si puede sacar punta a su lapicero y asiento, Jasim me pregunta mi nombre y respondo.... [AI, CA, 4º, H06, D]
Samuel continúa disperso, sin hacer nada. Nadie le dice nada. Solamente recibe impresiones negativas en los momentos de evaluación. Samuel y Antonella, me miran. Les doy ánimos y entonces empiezan a escribir. [AI, CC, 4º, H01, D]
Unas niñas y unos niños de 2º recurren a mí para que les resuelva un conflicto que tienen. Me dicen que hay una persona que les pega, les insulta y les ha pisado la mano. Les derivo a la profesora responsable de la supervisión del patio. [AI, CA, P, D]

2.1.2.2. Interacciones negativas.

Según el profesorado las interacciones negativas son aquellas que o bien perturban el bienestar de una persona o bien afectan al bienestar del grupo, por lo que suelen ser motor de desencuentro y de conflicto.

Generalmente, el malestar solía aparecer habitualmente en las relaciones interpersonales, en la convivencia, ya fuera con sus iguales o con la figura de autoridad como por ejemplo a través de actos de incumplimiento de la norma:

Algunos grupos están descontentos con sus responsables. [...] Sus compañeros y compañeras de grupo le reprochan que no se entera. [Al, CB, 3º, H04, D]

Fede, el tutor, me explica que ayer hizo cambios de sitio, pero que Eleonor no aceptó su nueva ubicación y que verbalmente rechazaba de manera constante a la nueva persona integrante de su grupo. Eleonor le mandaba callar constantemente y tampoco acataba los límites que Fede le ponía, así que finalmente, éste decidió separarle del grupo. [PrT, CC, 3º, H03, D]

Otra interacción considerada negativa era delatar a un compañero o compañera. Estas acciones se llevaban a cabo en todos los contextos. El hecho de delatarse también podía darse entre grupos y denotaba una clara rivalidad entre iguales:

Yasira, que está sentada al costado de Unai, se queja de que éste le está todo el tiempo pintando su mesa. Tere, la tutora, les separa y Unai dice que Yasira ha pintado sin permiso su dibujo. [Al, CA, 3º, H05, D]

Varios grupos juegan. Se delatan unos grupos a otros y Maribel, la tutora, responde, “Ya lo sé, también lo escucho desde aquí”. [Al, CB, 4º, H05, D]

Fruto de esta rivalidad, también era común entre el alumnado burlarse de algún compañero o compañera, propinándole menosprecios y descalificaciones. La adopción de estas conductas abusivas era más común por parte de algunas personas que presentaban dificultades en las relaciones:

Urtzi interrumpe levantando la mano y se sienta delante de Markel, aislándolo. Parece que realiza esta acción intencionadamente. [Al, CB, 3º, H05, D]

Eneko se burla de una alumna, diciendo “o sea”. La alumna vuelve a repetir el ejercicio y Eneko se ríe de ella. [Al, CB, 4º, H02, D]

Estas escenas de abuso o de agresión también se llevaban a cabo de manera grupal, esto es, cuando más de una persona participaba o secundaba estas dinámicas agresivas:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Finalmente hay conflicto con Emilién. Los niños, liderados por Ibon, le siguen coreando, haciéndole burla. [AI, CA, 3º, H03, D]

Empiezan a insultar a un alumno, mezclando euskera y castellano: “¡Calvo!; ¡Cállate culo sucio!”.
[AI, CC, 4º, H03, D, d]

En el grupo del fondo, varias personas se aglutinan en torno a Ziad y le vacilan. Están trabajando con el ordenador y creen que éste está viendo material de contenido pornográfico. Ziad parece molesto (tiene semblante serio) pero permanece callado sin responder a los comentarios que sus compañeros le dirigen. [AI, CC, 4º, H06, D, d]

En el centro C, concretamente en el grupo de 3º destacaban las malas contestaciones con un mayor grado de agresividad, tanto en el tono empleado como en su vocabulario, llegando en algunos casos al empleo de palabrotas e insultos fuertes:

Tienen que describir a la persona que tienen al lado, sin decir su nombre y el resto tiene que adivinar quién es. Una vez que termina Darío nadie acierta. Resulta que ha hecho trampa y ha dado información errónea, “puto mentiroso”, le llaman. [AI, CC, 4º, H03, D]

Es el turno de Asier y se equivoca y de camino a su mesa se acerca a Adel, que está en el grupo más cercano a la pizarra y le grita: “¡Me cago en tu puta vida!”. Acto seguido, va donde Dylan, que está en el último grupo al fondo de la clase y se ríe de él, le vacila, porque no ha salido. [AI, CC, 3º, H06, D]

Joel le grita a Eleonor: “¡Tú cállate la puta boca!”. Tira la silla al suelo y hace gestos como de estar muy enfurecido, resulta un poco exagerado, teatralizado. [AI, CC, 3º, H06, D]

Estas contestaciones irrespetuosas y llenas de agresividad también podían dirigirse sin ningún miramiento a las personas adultas:

Dorian tiene conflicto con los compañeros de su mesa por el sitio, ¡Ese es mi sitio! grita. Ion, el profesor de inglés, le pone límite y Dorian le contesta: “¡Sólo quieres humillarme! y continúa ¡Me cago en tu abuela!”. [AI, CC, 3º, H06, D]

Ion, el profesor de inglés, apunta en la pizarra los nombres de Dorian, Namir, Adel y Asier. Estos alumnos le reprenden en castellano. Dorian le dice a Ion: “¡El tocapelotas me está tocando...!”.

Asier le dice a Ion: Mejor, mejor...no nos gusta tu juego. [AI, CC, 3º, H06, D]

El profesorado mostraba preocupación por estas manifestaciones y se preguntaba por el origen de tanta agresividad.

Muchas de las veces cuando discuten entre ellos enseguida sale la violencia... al final eso lo han tenido que ver..., aquí en el colegio nosotros no levantamos la mano nunca. Eso entre la sociedad,

los videojuegos, las películas... la violencia está ahí. Ven que es el modelo para solucionar las cosas. [Ct2, CA, G1]

2.1.2.3. Falta de interacción.

Principalmente, cuando en ciertas ocasiones la interacción de una persona pasaba desapercibida por el resto de las personas o cuando había ausencia de respuesta por una o varias personas, es lo que se consideraba falta de interacción:

Goiatz, que aún continúa afuera, se asoma sigilosamente, parece que no quiere ser vista. El resto ni se inmuta y continúa con el ejercicio. [AI, CA, 3º, H03, D]

De repente, entra una profesora acompañada por una alumna, y le pide prestado un compás a Fede, el tutor. Éste, amablemente le dice que tiene varios y que por lo tanto no tienen ningún problema en dárselo. Nadie parece percatarse. [AI, CC, 3º, H05, D]

Minata está sentada sobre la mesa. Nadie le dice nada. [AI, CC, 3º, H06, D]

Una vez que recoge su material y le comenta algo al profesor sale por la puerta. Los alumnos y las alumnas no dicen nada, parecen no darse cuenta de su ausencia. [AI, CC, 4º, H03, D]

A lo largo de cualquier jornada escolar, era tal la exposición a diversos estímulos, tanto internos como externos, que también se observaron numerosos momentos en los que algunas personas parecían absortas del resto mostrando indiferencia respecto a lo que ocurría a su alrededor. La falta de interacción también se daba por parte de todo el grupo, profesorado y alumnado incluido, como por ejemplo cuando alguna persona se levantaba o salía al baño, etc.:

Unai continúa hablando en alto y dice: "Que levante la mano quien diga que este vídeo es una mierda" y acto seguido él levanta su mano, pero nadie le secunda. [AI, CA, 3º, H05, D]

Ñaki desiste y termina entrando solo. Se sienta en su sitio y comienza a dar patadas fuertes a las patas de la silla. El resto de compañeros y compañeras no le hacen caso. Parecen estar acostumbrados y acostumbradas a esas acciones de Ñaki. [AI, CA, 4º, H06, D]

Hacer caso omiso o mostrar indiferencia, era alguna de las estrategias que solía adoptar el profesorado para no reforzar comportamientos inapropiados, como la falta de respuesta por parte del alumnado:

Ñaki mientras, se va de clase pegando un portazo y comienza a hacer un ruido molesto con la puerta, dando pequeños golpes de manera repetida. Lidia, la tutora, hace caso omiso y continúa atendiendo el resto de la clase. [PrT, CA, 4º, H05, D]

Adel, está tumbado en el suelo y nadie le dice nada. [AI, CC, 3º, H01, D]

Para finalizar con esta categoría sobre la *Comunicación*, a modo de resumen, la Figura 54 recoge la información descrita sobre los 2 subapartados que lo componen:

Figura 54
Comunicación



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, los resultados de este apartado han subrayado la comunicación, ya sea verbal o no verbal, como uno de los recursos indispensables en las relaciones humanas. Asimismo, el ruido, como elemento distractor, y el uso del silencio han resultado ser elementos esenciales en la rutina escolar.

Se han identificado una serie de interacciones entre algunas de las personas que forman la comunidad educativa, es decir, entre alumnado-alumnado y alumnado-profesorado. Algunas de ellas han sido denominadas positivas, otras negativas y en otras, en apariencia, no se ha dado ningún tipo de respuesta, pero todas comparten algo esencial para las relaciones, el estado emocional, es decir, todas las interacciones observadas han implicado diferentes emociones (primarias y secundarias) que a su vez involucran al pensamiento, con su consiguiente efecto en el plano cognitivo.

2.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje

La escuela ocupa un lugar primordial en el desarrollo de las personas al facilitar el bienestar mediante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los procesos de enseñanza-aprendizaje ofrecen espacios de participación, permiten asumir responsabilidades y promueven el conocimiento de los derechos, al tiempo que fomentan el aprendizaje de estrategias para que se puedan manejar personal y socialmente (Fuentes-Peláez, 2010).

En este apartado se describe de manera detallada la información sobre las acciones llevadas a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: las actividades de enseñanza-aprendizaje; los agrupamientos y las rutinas como estrategias organizativas; y el rendimiento académico.

En la Tabla 44 se pueden ver las subcategorías en torno a las que se organiza dicha información:

Tabla 44

Las actividades de enseñanza-aprendizaje

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE NIVEL I
2.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje	2.2.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje	2.2.1.1. Explicaciones del profesorado
		2.2.1.2. Actividades pedagógicas y participación
		2.2.1.3. Juego
	2.2.2. Agrupamientos y rutinas como estrategias organizativas	2.2.2.1. La formación del grupos
		2.1.2.3. Rutinas
	2.2.3. Rendimiento académico	2.2.3.1. Cotidiano, diario
		2.2.3.2. Evaluación final

Fuente: Elaboración propia.

2.2.1. Actividades de enseñanza-aprendizaje.

La jornada escolar se estructura alrededor de diversas acciones, actividades y dinámicas de diferente naturaleza. Se ha visto que para el correcto desarrollo de las actividades cobran gran importancia las explicaciones del profesorado a lo largo de las mismas. Muchas de ellas se realizan de manera guiada a través de las explicaciones del profesorado, de las actividades pedagógicas propuestas... mientras otras tienen un carácter más espontáneo. Una de las actividades más frecuentes en la cotidianidad de la vida escolar es el juego, siendo uno de los principales medios de interacción. En este apartado se recogen cada una de estas actividades.

2.2.1.1. Explicaciones del profesorado.

Las explicaciones del profesorado ocupan gran parte del tiempo escolar. La explicación se puede utilizar con diferentes fines como proporcionar pautas para facilitar la organización del trabajo, informar sobre el contenido de las actividades, proporcionar pautas de comportamiento, realizar preguntas y respuestas, llevar a cabo labores de supervisión y de orientación, corrección de los contenidos, contención emocional, etc.

Como se viene refiriendo hasta ahora, hoy en día cada vez se aboga más por un proceso de enseñanza-aprendizaje autónomo, en el que el profesorado acompaña ocupando un lugar de guía, a modo de soporte. Para ello, es importante facilitar pautas que orienten la organización del trabajo en clase. Así, por ejemplo, se les anticipaba la actividad que iban a realizar:

Mientras tanto, Tere, la tutora, explica lo que tienen que hacer: durante el puente tienen que apuntar en una ficha (nire egunerokoa) lo que hacen cada día. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Al terminar se sientan y Sergio, el profesor de música, les explica que el próximo lunes van a ensayar la otra canción con los padres y las madres que se presten voluntarios. [PrE, CB, 3º, H01, D]

A lo largo de la jornada el profesorado proponía diferentes actividades al alumnado, desde leer un cuento a explicar cómo tienen que hacer una ficha o cómo se va a desarrollar una actividad. Para llevarlas a cabo, el profesor o la profesora les daba pautas de cómo realizar la actividad o la nueva ficha, sobre qué libro utilizar, etc.:

Mónica, la profesora, de manera muy expresiva y cercana, explica el contenido de la ficha sobre los demostrativos. [PrS, CA, 4º, H01, D]

Fede, el tutor, les dice que les ha enviado un correo, con una actividad. Es un artículo sobre el Parque Nacional de Yosemite, en el cual aparece una profesora del centro escolar. [PrT, 3º, CC, H05, D]

A la hora de corregirlo Mertxe, la profesora de lengua castellana, les da algunas pautas: no tienen que hablar, sólo contestar; tienen que juntarse por parejas con el o la compañera de al lado; finalmente se juntan en grupo. [Al, CB, 3º, H04, D]

Llega Ander, el profesor de gimnasia y se lleva el resto del grupo al gimnasio. Una vez allí, les explica que, a través de la imitación, deben de reproducir los gestos y las acciones que hace el primer miembro del grupo. Después realizan volteretas, les enseña a realizarlas sin utilizar la cabeza, de una manera más protectora. Se escuchan risas. [Al, CB, 3º, H05, D]

Aunque las actividades dirigidas viniesen precedidas de explicaciones y de pautas dirigidas a su facilitación, esto no excluía que hubiera personas que continuasen teniendo dificultades en su

CAPÍTULO III. RESULTADOS

realización. Así, con frecuencia el profesorado volvía a explicar la actividad que tenían que realizar de manera personalizada, acudiendo de grupo en grupo:

Tere va de grupo en grupo explicando la actividad. [AI, CA, 3º, H05, D]

Son 4 grupos de 5-6 personas. Fede, el tutor, se mueve de grupo en grupo, supervisando su trabajo. [AI, CC, 3º, H03, D]

Sin duda, una de las funciones principales ha tenido que ver con la clarificación de la duda. Para ello, normalmente, al término de una exposición o explicación del profesorado, era habitual que se destinase un tiempo para la aclaración de las dudas que hubieran podido surgir, mediante la realización de preguntas y proporcionando respuestas:

Varias personas preguntan en castellano sobre el significado de algunas palabras. Tere, la tutora, les responde y otras personas preguntan cuestiones relacionadas con la escritura: “¿Ponemos 1? (sobre la numeración); ¿Dejamos una línea?”. Tere, la tutora, calmadamente les va respondiendo. [PrT, CA, 3º, H05, D]

En los tres centros el método era el mismo: las personas interesadas formulaban las preguntas y el profesorado, según diversos criterios, iba estableciendo el orden de intervención:

Mertxe, la profesora de lengua castellana, va diciendo a algunos alumnos y alumnas, que vayan respondiendo de manera individual a las preguntas. [PrT, CB, 3º, H04, D]

En otras ocasiones era el docente o la docente quien formulaba las preguntas, con un fin pedagógico, que podía ir dirigido, por ejemplo, a aclarar los conceptos que generaban dudas o generaban conflicto cognitivo. Esta era una de las prácticas habituales en el ejercicio docente:

Suena otra canción y es otra danza. Antes de comenzar les pregunta en euskera por su derecha. Casi todo el mundo acierta excepto varias personas. [PrT, CB, 3º, H01, D]

Maribel, la tutora, realiza una pregunta en alto. Les pregunta cómo se pueden calcular los días de un año no bisiesto. [PrT, CB, 4º, H03, D]

Sergio, el profesor de música, pregunta quién se sabe las notas en clave de sol y hay un montón de personas voluntarias. Saca una alumna, y lo hace bien. [PrE, CB, 4º, H02, D]

Normalmente las explicaciones solían ser de carácter general, dirigidas al conjunto de la clase. Sin embargo, debido a dificultades de atención o de concentración, los profesores y las profesoras se veían en la necesidad de repetir las explicaciones aportadas de diferente manera, de realizar correcciones en voz alta, de contestar preguntas, de apuntar la explicación en la pizarra.... También hay que considerar, como se viene señalando a lo largo de este informe, que las características y las necesidades del alumnado eran muy diferentes, por lo que el ritmo de

CAPÍTULO III. RESULTADOS

aprendizaje también variaba. Esto significa que, en un posterior momento, era habitual que la profesora ahondase o repitiese las explicaciones iniciales:

Fede, el tutor, va a su ordenador a escribir en la pizarra digital lo que tienen que hacer, tras haberlo repetido oralmente en numerosas ocasiones. [PrT, CC, 3º, H03, D]

En las asignaturas específicas, quizás debido a la dificultad o a la novedad de los contenidos teóricos y técnicos, la intervención del profesorado estaba principalmente dirigida a dar pautas sobre las actividades que iban a realizar o información específica sobre el contenido de la materia:

Sergio, el profesor de música, explica los símbolos de la partitura: da capo; punto; silencio.... [PrE, CB, 4º, H02, D]

En estas asignaturas, las explicaciones también tenían que ver con la organización de la clase y con las dinámicas propias de cada materia, ya que en cada una se utilizaban estrategias diferentes. Por ejemplo, en las asignaturas específicas como en educación física hay una gran implicación corporal y movimiento por lo que se proponían actividades que resultan atractivas al alumnado. En música trabajan tanto la medida de las notas a través de palmas con el cuerpo, como su sonido con la flauta, el ritmo o el baile. En clase de lengua, también se llevan a cabo actividades de creación de un cuento, etc.:

Les explica una nueva actividad: les muestra unos aros de colores, los cuales va nombrando con nombres de frutas. [PrE, CB, 3º, H05, D]

Estudian las notas, primero con aplausos: primero blancas, negras y corcheas; luego introducen las notas "Sí" y "La" y poco a poco van introduciendo la letra. [PrE, CB, 3º, H01, D]

Unido a esa función, era habitual que el profesorado proporcionase información vinculada al mantenimiento de un comportamiento considerado adecuado durante el curso de la clase:

Tenemos que tener preparado el libro, sino el tiempo se nos escapa y no hacemos nada les está diciendo Mertxe, la profesora de lengua castellana cuando me incorporo a la clase y continúa diciéndoles en castellano, "Hablamos cuando levantamos la mano". [PrE, CB, 3º, H04, D]

Estas pautas no siempre tienen que ver con el comportamiento deseado socialmente, a veces también iban dirigidas a cubrir necesidades relacionadas con el cuidado y la higiene:

El profesor les corrige la postura corporal, dirigiéndose a toda la clase: pies en el suelo bien apoyados y espalda recta. [PrE, CB, 3º, H01, D]

Marimar, la tutora, empieza a explicar que hoy han venido unas arqueólogas a explicarles cosas sobre el cuerpo humano [...]. Les prepara para ir donde las arqueólogas. Les da pautas de

CAPÍTULO III. RESULTADOS

comportamiento para poder manipular los huesos: antes y después de tocar los huesos deben de limpiarse muy bien las manos, para evitar el contagio de bacterias y preservar la conservación de los huesos. Marimar les dice que hasta que tengan permiso de las arqueólogas deben de tener los brazos detrás, en su espalda. [PrT, 4º, CC, H05, D]

En la actualidad, cada vez son más frecuentes las clases que incorporan la tecnología. Se puede decir que estamos asistiendo a una era de cambio, de transformación tecnológica sin precedentes, pasando de la era analógica a la digital (Carneiro, 2020). Por ello, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha pasado a formar parte de la realidad cotidiana de la escuela. Se ha observado que la tecnología ha entrado de forma natural en las aulas tanto para aprender conceptos matemáticos como la realización de gráficos, ejes de coordenadas etc. como para reforzar aprendizajes realizados en clase mediante vídeos relacionados con el tema. De esta forma, el uso de las TIC también sirve como canal de comunicación:

Están aprendiendo a hacer uso del Gmail, Drive... [AI, CC, 3º, H05, D]

Maribel, la tutora, pide a todo el mundo que se siente y encienda el ordenador. Pone la figura del gráfico, y sin personalizar, les explica dónde está el cero en el eje de los gráficos; cómo se realizan las barras... y les va preguntando para que participen en la explicación. [PrT, CB, 4º, H03, D]

Entre el profesorado siempre solía haber alguna persona más hábil con las TIC y así, en algún caso puntual, se observaron otras funciones de la pizarra digital no tan conocidas, como un programa para la selección aleatoria de las personas participantes o un reloj de arena digital:

Ion, el profesor de inglés, está situado en la pizarra digital y ha activado un reloj de arena virtual, para mostrar el tiempo restante antes de la finalización de la clase. [AI, CC, 3º, H06, D]

Aunque también había profesionales que se mostraban preocupados por la actual presencia de las TIC en las aulas, señalando un uso excesivo. Estos profesionales clamaban la necesidad de continuar reflexionando en torno a la brecha digital existente entre el alumnado, la atención y la sobre estimulación a consecuencia del uso abusivo de las TIC, por considerar que puede obstaculizar otros desarrollos como la estimulación sensorial, la exploración del medio físico y el desarrollo social, por lo que son necesarias buenas prácticas de las TIC (Díaz-Vicario et al., 2019; Domingo y Fuentes, 2010):

En primaria tenemos muchas personas con grandes dificultades de atención. En las últimas reuniones hemos comentando que esa falta de concentración, de atención, no sabemos realmente si es porque tienen una procedencia cultural diferente y, en consecuencia, porque no comprenden del todo bien el

CAPÍTULO III. RESULTADOS

idioma o también por las herramientas tecnológicas que hay hoy en día, porque pasan mucho tiempo con las nuevas tecnologías. Están muy estimulados y muy estimuladas. Entonces nos encontramos con dificultades a la hora de mantener la atención, no sabemos si está relacionado con eso, pero sí que es cierto que este año en las reuniones de evaluación ha salido esta reflexión de manera reiterada, el exceso de estimulación de estas nuevas tecnologías. Nosotras no estábamos tanto tiempo delante de las pantallas. Antes las abuelas, los abuelos, nuestros padres y madres nos hablaban y nos estimulaban más y eso también afecta. Pero si tú estás delante de una pantalla no estás siendo estimulada, no enriqueces igual el idioma, no lo hablas igual. Creo que está relacionado [JfE, CA, E2]

En los tres centros escolares en los que se ha realizado la investigación, en todas las aulas, ya estaban instaladas las pizarras digitales. No obstante, aunque su uso está bastante generalizado, se ha observado un uso algo arbitrario. Algunas profesoras las utilizaban habitualmente en el transcurso de sus clases mostrando soltura en su manejo, otras personas en cambio hacían un uso más esporádico:

El grupo que está bajo la supervisión de Marimar, la tutora, juega y realiza la actividad mediante la pizarra digital. [Al, CC, 4º, H01, D]

Todo el mundo, excepto Jasim, copia lo que Lidia, la tutora, les va indicando. Están viendo conceptos relacionados con la climatología, esta vez mediante la pizarra digital. [PrT, CA, 4º, H04, D]

Eso mismo ocurre con el uso de los ordenadores portátiles. En algunos centros escolares, apenas se recurría a ellos, utilizando otro tipo de metodologías (por ejemplos, recurriendo más a la explicación, etc.). En los centros en los que el uso de los portátiles individuales estaba bastante extendido el uso de internet estaba muy naturalizado, aunque siempre bajo la supervisión del profesorado:

Trabajan de manera individual, sentados en grupos. Muchas personas buscan modelos de Papa Noel en internet y los copian. [Al, CC, 3º, H01, D]

Así, el soporte de material audio-visual era muy recurrido a la hora de llevar adelante una actividad. La proyección de videos podía consistir en visionar películas o documentales. Aunque a veces solían surgir problemas tecnológicos:

Sergio, el profesor de música, va al ordenador y pone el video. Se ve en pequeño, sin ampliar y solamente se escucha el audio. De repente, se detiene el vídeo y un chico dice en castellano: "No hay wifi". [PrE, CB, 4º, H01, D]

A pesar del éxito y de la expansión del uso de las TIC, gran parte del material que se utiliza habitualmente aún es material estructurado, como las fichas. Además, aún se siguen preservando las actividades de lenguaje artístico para las que se destina un material de libre elección, como pueden ser las pinturas, rotuladores, lapiceros, pegamento, tijeras, etc.:

Según van terminando, van depositando los dibujos en la caja que se encuentra sobre la mesa de Lidia, la tutora. [AI, CA, 3º, H06, D]

Todo el mundo se encuentra terminado las manualidades pendientes (torre Eiffel, torre de Pisa...).
[AI, CA, 3º, H06, D]

Tere, la tutora, cambia de dinámica y les presenta una ficha sobre los sabores y los gustos. [PrT, CA, 3º, H03, D, d]

Maribel, la tutora, les da tarea: tienen que realizar una ficha. [PrT, CB, 4º, H03, D]

2.2.1.2. Actividades pedagógicas y participación.

Las actividades más habituales en la escuela, que podían ser más dirigidas o más espontáneas, estaban relacionadas con el trabajo a realizar en las diferentes asignaturas. Las asignaturas se organizan por áreas temáticas (ciencias naturales, ciencias sociales, artes, etc.) y por niveles de conocimiento (1º, 2º, etc.) y se pueden diferenciar en dos grupos. Por un lado, tendríamos las asignaturas troncales o instrumentales (en primaria: lengua, matemáticas, ciencias e inglés), que son más valoradas socialmente y se consideran imprescindibles, por lo que se les suele dar preferencia ante el resto de asignaturas (López, 2018). Por otro lado, estarían las asignaturas específicas (música, artes...) a las que se les dedica menos horas semanales, por lo que tienden a ser consideradas menos importantes. Todas estas asignaturas son las que conforman el currículum escolar.

Para trabajar las competencias y contenidos el profesorado estructura y programa diversas actividades siguiendo las directrices recogidas en el proyecto curricular del centro que suelen ser de carácter mayoritariamente estructurado.

En general, estas actividades dotaban de estructura al conjunto de la clase, contribuyendo a generar una identidad grupal o generando sentimiento de pertenencia al grupo. La pertenencia a un grupo, no solamente propicia protección a sus integrantes, sino que también contribuye a la construcción de la identidad de las personas, facilitando modelos ejemplares a seguir (Maiztegui et al., 2012). Así, las personas que conforman un grupo se identifican con el

CAPÍTULO III. RESULTADOS

grupo, reproduciendo características o rasgos representativos. Las voces a continuación reflejan la identificación colectiva en respuestas espontáneas unánimes:

Una vez más se puede escuchar “¡Ohhh! ¡Aghh!” generalizado. [AI, CA, 3º, H05, D]

De repente se oye una tos colectiva, al unísono. [AI, CA, 3º, H05, D]

Además, estas actividades dirigidas propician estabilidad emocional, por lo que, por regla general, el alumnado suele responder activamente mostrando mayor motivación y participación (García, 2020; Trujillo, 2012). Pero también es cierto, que, a veces, es el profesorado quien propone una actividad más libre y espontánea promoviendo la participación del alumnado para la propuesta de actividades improvisadas.

Poco a poco diferentes alumnos y alumnas comienzan a levantar la mano y a proponer diferentes actividades: ver una película; realizar una manualidad; ir al patio a jugar; estar en clase en tranquilidad, etc. [AI, CA, 3º, H05, D]

La metodología en las clases de educación física es variada, depende un poco de las edades y de las características del alumnado. Normalmente soy yo el que dirige las clases. Con los cursos más altos ellos son más autónomos y también tienen la posibilidad entre ellos de llevar a cabo las sesiones, siempre bajo unas instrucciones, bajo unos criterios. [PrE1, CB, E10]

A pesar del carácter dirigido de muchas de las actividades, también se aprovechan las opciones que surgen espontáneamente en el curso natural del proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar los objetivos planificados. Las siguientes palabras de una tutora reflejan esa diversidad de actividades que se desarrollan en el día a día de la escuela:

Hacemos un poco de todo. Tengo que llevar a cabo una programación didáctica por asignatura. También solemos meter webs, se lo enseñamos, por ejemplo, estamos hablando de una cosa y como tenemos la pizarra digital para cualquier momento les dices os voy a enseñar esto... y les enseñamos a todos “esto es de lo que os estaba hablando” y entonces les pones vídeos... Luego también utilizamos mucho los ordenadores para hacer trabajos en grupo, buscar las fotos, por el correo electrónico... Es un trabajo que está bien, hacemos un poco de todo. [PrT2, CA, E4]

Igualmente, para romper con la rutina y en aras de ofrecer un aprendizaje más significativo al alumnado, dentro de estas actividades dirigidas, el profesorado trataba de acercar los contenidos del currículum (como las estaciones, los planetas, etc. en las temáticas relacionadas con elementos naturales) a la vida y el entorno del alumnado, respondiendo a sus intereses. Más allá del desarrollo cognitivo, otras actividades iban dirigidas a la promoción del autoconocimiento y del desarrollo personal:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Antes de que termine la clase, Fede, el tutor, les pone la última tarea. Ahora tienen que escribir en una hoja en qué son buenos y buenas cada uno y una. [AI, CC, 3º, H01, D]

Además de las actividades que se realizan en el aula, en cualquiera de los centros escolares participantes se llevaron a cabo de manera puntual diferentes actividades que pueden denominarse extraordinarias porque se salen de lo ordinario o habitual. Algunas de estas actividades eran fiestas populares por lo que se realizaban de manera común a otros centros (Olentzero, Santa Agüeda, el Día del Euskera, etc.); en otras ocasiones eran actividades culturales (teatro, etc.); o formación externa (charlas formativas organizadas por el ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, etc.), etc. Normalmente estas actividades solían ser impulsadas por las instituciones públicas (Gobierno Vasco, Ayuntamiento, etc.).

Anartz, Izar y Damrys van a participar en un concurso musical a nivel municipal Kantu kantari y le proponen a Marimar, la tutora, hacerles el baile, al final de la clase. Izar dice en alto que participan para aprender más euskera. [AI, CC, 4º, H04, D]

Hoy se van a un teatro, a un anfiteatro, Beñat Etxepare, cercano al centro escolar. Les acompaño. Al ir Fede, el tutor, les pide que formen una hilera, por parejas, dándose la mano. Vamos las tres clases de 3º. La obra es una adaptación del cuento del Patito Feo. La protagonista principal, es una persona que tiene Síndrome de Down y la cual es excluida por ese motivo. [AI, CC, 3º, H01, D]

Después de comer, todo 4º (los alumnos y las alumnas de las dos clases mezcladas) se juntan en el vestuario con su educadora. El motivo de esta reunión es una charla para facilitarles información sobre el simulacro de incendio que se va a hacer sorpresivamente uno de estos días. [AI, CC, C, D]

Otras actividades puntuales e inusuales eran actividades propias de los centros escolares, las cuales implicaban a todo el centro, como por ejemplo un concurso de dibujo organizado por la AMPA del centro escolar o el día de Lectura, etc.

Les explica que tienen que hacer un dibujo: Para un concurso, para una competición, para participar en un concurso organizado por la AMPA. Nadie sabe lo que es competir. Fede, el tutor, simulando un pulso con los brazos con Dorian, les muestra lo que significa. [PrT, CC, 3º, H01, D]

En los momentos en los que no había una actividad dirigida, surgían las actividades espontáneas, siendo los momentos de mayor distensión los que facilitaban su aparición y desarrollo, aprovechando esos momentos para terminar una actividad inconclusa o realizar mandalas como técnica de relajación, etc.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Tere, la tutora, propone 30 minutos de actividad libre: "Cada cual en su sitio dibujando o haciendo lo que queráis y después, si queremos, bajaremos al patio. Pero no vale que algunas personas quieran y otras no. Luego lo veremos; después lo pensamos. No he dicho que bajaremos, sino que después lo valoraremos". [AI, CA, 3º, H05, D]

Retoman el ejercicio sobre el sistema respiratorio. [AI, CA, 3º, H03, D]

Así, a veces surgían otro tipo de actividades no relacionadas directamente con el currículum oficial, como la celebración de cumpleaños, las despedidas sorpresa...:

Hoy es la merendola de despedida de Aimar. Cada persona ha traído algo de comer de su casa. [AI, CA, 4º, H06, D]

Tere, la tutora, explica a la clase que ayer fue el cumpleaños de su compañero Markel, pero como tuvieron excursión al parque de Salburua no le cantaron y no comieron los bizcochos que éste había traído para celebrarlo. Por lo que le saca a Markel al centro de la clase y le cantan en euskera el Cumpleaños feliz. [AI, CA, 3º, H05, D]

La observación evidenció que el alumnado intervenía voluntariamente por diversos motivos: para compartir sus vivencias personales, para resolver dudas relacionadas con el vocabulario o para consultar algo al profesor o profesora, para sumarse a la actividad que hace el grupo grande, etc. Asimismo, surgían iniciativas por parte del alumnado, queriendo participar y aportar en las dinámicas de clase:

Casi todo el mundo conoce la canción y la canta en alto. [AI, CA, 3º, H05, D]

Estos últimos días están trabajando el universo y los planetas. De manera voluntaria, Danae, ha traído un dibujo que ha hecho en casa sobre el universo y lo presenta al resto del grupo. [AI, CC, 4º, H04, D]

Pero podría decirse que en ocasiones los verdaderos motivos parecían estar encubiertos: llamar la atención, búsqueda de aprobación del profesorado, etc. A lo que hay que sumarle que la personalidad y las habilidades socio-emocionales de cada alumno y de cada alumna también repercuten directamente en el grado de participación. Así, se encontraron algunas personas con mayor iniciativa que otras, las cuales se animaban por ejemplo a proponer la realización de alguna actividad concreta:

Hay un grupo de cinco niñas que han preparado voluntariamente un baile (una canción en euskera) de despedida para Iraide, la profesora en prácticas. [AI, CA, 3º, H05, D]

Unai, al inicio de la clase, le ha pasado un papelito a Tere, la tutora, con un mensaje: le propone hacer un baile sorpresa al término de la clase. Tere le responde que al final de la clase lo valorarán. [AI, CA, 3º, H05, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Israel está en el ordenador, haciendo las veces de DJ y pone el grupo musical Maroon 5. [AI, CA, 4º, H06, D]

Ibon que también está en el mismo grupo, no trabaja nada. Aún no ha comenzado. [AI, CC, 4º, H01, D]

Como reflejan las voces anteriores la participación activa solía ir vinculada a la motivación y darse de manera autónoma, por ejemplo, al realizar alguna actividad sin requerir ayuda, al decidir autónomamente qué hacer en su tiempo libre, etc. Por ello, la muestra de participación espontánea habitualmente era motivo de satisfacción para el profesorado:

En el vídeo sale el profesor. Algunos alumnos y alumnas conocen la canción y cantan en alto. Sergio, el profesor de música, les da permiso y cantan más alto (Markel, Martxel...). Parece que la música les tranquiliza. Sergio observador, sonrío. [AI, CB, 3º, H01, D]

En ocasiones, el profesorado solicitaba personas voluntarias para realizar alguna actividad, demanda que siempre solía ser correspondida por parte del alumnado:

Hay unas cuantas personas con la mano levantada, que se pelean, alzando la voz, "Yo, yo" para salir a la pizarra. [AI, CC, 3º, H01, D]

Antes de salir al patio, de que suene la sirena, les muestra cómo se toca la txalaparta y pide a 2 personas voluntarias. Salen Deiene y Noa. [AI, CB, 4º, H02, D]

Venciendo la emoción del momento, la mayoría de las personas se autorregulaba levantando la mano en espera de que el profesorado le cediese el turno:

Unas 6 personas levantan la mano ofreciéndose, todas chicas menos un chico. El profesor señala a una y ésta toca voluntariamente. [AI, CB, 4º, H02, D]

Si bien la participación en clase puede verse condicionada por diferentes factores como las características intrínsecas de cada persona (la personalidad, las habilidades socio-emocionales, etc.), su estado anímico y emocional y las circunstancias del momento, la participación está directamente relacionada con las metodologías pedagógicas utilizadas y también por el estilo comunicativo del profesorado (democrático, autoritario, etc.); etc.

Es por ello, por lo que está cambiando el rol del profesorado al de una persona de referencia que guía y acompaña en el proceso de aprendizaje de una forma más flexible y respetuosa con las necesidades y ritmos del alumnado. Como no podía ser de otra manera este proceso de cambio no está exento de dificultades, como son las resistencias entre el propio profesorado, las exigencias del curriculum, etc.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

A ver yo también lo entiendo, lo nuevo siempre da miedo y crea inseguridad. Entonces seguimos agarrándonos a lo que han hecho con nosotras. Al fin y al cabo, repetimos patrones de nuestra niñez. [Dr, CA, E1]

Nos gustaría poder hacer más aprendizaje cooperativo, por ejemplo, que es lo que hacemos o a veces intentamos hacerlo. ¿Pero qué pasa? No te puedes salir de la programación, de donde te tienen marcado. No es tan fácil, para hacer una metodología diferente tiene que ser algo que venga desde abajo, desde Infantil y todo cambie. Y es muy difícil. Hay que hacer lo que nos piden, tenemos que llegar a eso. Los boletines te piden lo que te piden. [PrT2, CA, E4]

La escuela se encuentra en un cambio de paradigma en lo referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, y, en consecuencia, entre otras cuestiones se aboga por una mayor autonomía del alumnado (Berrocal, 2018). Así, entre las metodologías pedagógicas que implementa la institución escolar en la actualidad, se encontraron los grupos interactivos y el uso de los *txokos* (rincones de trabajo), que eran empleados por el profesorado para propiciar la participación activa:

La dinámica consta de 4 txokos (espacios para realizar actividades). Cada persona tiene unas fichas, en las que se les especifica qué deben realizar en cada txoko: Lengua, Sopa de Letras... Después de un tiempo Fede, el tutor, grita: “¡Cambio! ¡Cambio!” y los grupos rotan en el sentido de las agujas del reloj. [PrT, CC, 3º, H03, D]

Por todo ello, parece que se está dando un cambio de modelo de enseñanza. Las dificultades encontradas en el camino no siempre eran impedimento para que con motivación y determinación se llevaran a cabo iniciativas interesantes.

Nos estamos planteando un cambio radical de metodología porque vemos que la metodología que hemos tenido hasta ahora, pues que tenemos que cambiar si queremos llegar a este alumnado y si queremos tener otro tipo de resultados porque hay cosas que ya no funcionan. Antes bueno, podían más o menos funcionar... ahora no. [PrA2, CA, G1]

Yo creo que acabaremos haciendo eso, aprendizaje cooperativo, todo tiende a eso. Nosotros por ejemplo este año en Ingurune (Naturales) no hemos tenido libro porque nos hemos negado, porque estaban ya muy viejos y no queríamos utilizar ciertas cosas que dices que van en contra de todo. Teníamos en la plataforma y teníamos el libro online y nosotros hemos hecho nuestros propios contenidos. Al final ellos también van a trabajarlo más porque no tienen libro, tienen un cuaderno, nosotros les damos fotocopias, tampoco es tan anárquico. Pero sí que es verdad que ir cambiando un poco pues no está mal. [PrT2, CA, E4]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

En ocasiones puntuales, al plantear determinadas actividades, el profesorado señalaba haberse encontrado con impedimentos por parte de algunas familias para trabajar ciertos contenidos, por ejemplo, relacionados con la sexualidad, pero después de dedicar tiempo a su aclaración, normalmente esos obstáculos eran superados y se podían llegar a trabajar:

También tienen otras costumbres. A veces también nos hemos encontrado con dificultades, por ejemplo, cuando trabajamos la educación sexual. Sí que hemos recibido alguna vez, sobre todo de las familias de Marruecos, que eso no, qué eso a sus hijos no. Pero luego les hemos convencido, explicándoles que es una parte importante de la asignatura y luego ha sido fácil. [Dr, CB, E6]

En consecuencia, el profesorado mantenía una reflexión constante sobre las actividades, el acceso a las familias y sobre cómo promover su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, llegando incluso a replantearse el modelo de escuela que quieren tener.

Ahora somos comunidad de aprendizaje. Estamos cambiando de nombre para darle un poco de forma oficial. Como proyecto global incluye muchas actividades como formación, que las familias también participen en el centro, la utilización de estrategias metodológicas abiertas, interactivas... Entendemos también o yo entiendo al menos, que hay que tener un proyecto de este estilo, comunidades de aprendizaje y ayuda. [C, CC, E14]

2.2.1.3. Juego.

El juego es otra de las actividades más frecuentes en la cotidianidad de la vida escolar, siendo uno de los principales medios de interacción. Pero, a pesar de su principal función socializadora, el juego no siempre es utilizado para la diversión o el entretenimiento y a veces, es utilizado con otro fin tranquilizador o para desarrollar capacidades (Benítez, 2009; Reyes-Navia, 1998). Otra de las ventajas del juego es la posibilidad de desarrollarse tanto dentro como fuera del aula.

Los juegos son una manera de aprender. Cuando en Infantil tú estás concentrada en el juego estás manteniendo la atención, estás moviendo las manos, estás trabajando la coordinación ojo-mano y luego todo eso te va a valer para Primaria, para la atención cuando estés leyendo, para poder mantener la atención, para cuando estés escribiendo poder mantener la coordinación ojo-mano. El juego es fundamental. [...] Y claro, el juego no tiene que ser únicamente en clase, también tiene que ser al aire libre, conectado con la naturaleza. Para un niño también puede ser juego coger una lombriz y hacerle una casa; al hacer una casa está trabajando lo simbólico. Todo da juego. [JfE, CA, E2]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Dependiendo del contenido y de la estructura del juego se diferencia entre un juego libre o no estructurado y un juego estructurado. El juego libre promueve el desarrollo de las habilidades sociales, de comunicación y la experimentación. El juego reglado, por su parte, predomina entre los 6 y los 12 años, y suele ir dirigido a favorecer una planificación de las actividades lúdicas y de socialización en diferentes espacios educativos, que pueden ser tanto el espacio escolar, como el social o el espacio deportivo (Bello, 2016; Laíño et al., 2019).

En muchos momentos, en soledad o en compañía, era frecuente ver a los niños y a las niñas abstraídos y abstraídas en las fantasías que gobiernan su mundo interior, recreándolas mediante el juego. En algunas ocasiones, mediante el juego compartido, adoptaban roles relacionados con las personas, y en otras ocasiones, jugaban a ser animales.

Las niñas juegan a ser gatos. [Al, CA, 3º, H03, D]

Otros niños y otras niñas, jugando, tiran al suelo a Nabhan y éste grita “¡Socorro!” simulando que necesita ayuda. [Al, CA, 4º, H06, D]

Los alumnos y alumnas jugaban con mucha facilidad, mezclándose con niños y niñas de otras aulas y otros cursos. Así, también se daban escenas lúdicas de manera grupal, mediante la interacción con otras personas:

Iñaki, Nabhan y Jasim juegan con unos vasos. [Al, CA, 4º, H06, D]

Ahora, algunos niños de 3º, Gabriel, Emmanuel, Peru, Ander... juegan al escondite. [Al, CA, C, D]

Había personas, que por diversas razones tendían más a jugar en clase, en momentos que no correspondía, desatendiendo las actividades encomendadas. Por lo tanto, el juego también podía convertirse en un factor desestabilizador que alteraba la armonía de la clase:

Unai no hace nada, está distraído, ensimismado, jugando con sus dedos. [...] Unai sigue sin hacer nada, juega con papeles, le coge el lapicero a su compañero Markel... [...] Unai continúa con la misma dinámica. Va donde otro compañero, Gabriel, le habla y juegan juntos [...] Unai hace tonterías, coge el balón y juega con él. [Al, CA, 3º, H05, D]

Iñaki una vez más, termina desistiendo, y tras tumbarse en el suelo, comienza a jugar con una pelota de lana. [Al, CA, 4º, H06, D]

Otras personas juegan a tirarse objetos (borragomas, pelotas de papel...). Hay bastante caos en la clase. [Al, CA, 4º, H06, D]

El juego estructurado se utiliza tanto como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje como voluntariamente por los niños y las niñas en momentos exclusivamente lúdicos. Por un

CAPÍTULO III. RESULTADOS

lado, en el plano académico, las TIC estaban muy presentes como elemento de juego y aprendizaje en diferentes asignaturas, como inglés, música o matemáticas:

También es cierto que no creo que tenga que ser libre del todo. Creo que es importante dirigirlo con algún tipo de dinámica, para trabajar valores, etc. [JfE, CA, E2]

Para jugar al Bingo, van saliendo de manera individual a la pizarra, y deben de pulsar un botón (digital) para que caiga una nueva bola. [Al, CC, 3º, H01, D]

Les pone un juego de notas en el ordenador: Atrapa las notas en clave de sol. Sergio hace una demostración. [Al, CB, 4º, H02, D]

En ocasiones, el profesorado destinaba un tiempo en clase para el juego. En esos momentos el alumnado solía decantarse por juegos reglados como el ajedrez, los juegos de mesa como la Oca o el Parchís, las cartas, etc. para llevar a cabo alguna actividad recreativa física o mental. Este tipo de juegos, el juego estructurado o juego reglado, implican una serie de normas y objetivos fijados previamente que deben cumplirse para que se puedan desarrollar (Otálvaro, 2011). Normalmente estos juegos entrañaban la competitividad y el cumplimiento de reglas más severas.

Peru continúa jugando al ajedrez. [Al, CA, 3º, H05, D]

En la otra mesa, hay diferentes juegos de mesa y una niña, Olaia, juega al dominó. Lidia se sienta en esa mesa con un kit de pinturas de uñas y comienza a pintarle las uñas a Siham. [Al, CA, 4º, H06, D]

En los momentos de descanso (patio y comedor) los niños y las niñas con frecuencia también se decantaban por juegos reglados. Muchas veces escogían juegos que requerían de otro tipo de destrezas tanto físicas como mentales como la elasticidad, la coordinación motriz, el equilibrio, la agilidad mental, etc.

La mayoría de las niñas de 4º juegan en el pórtico a un juego llamado Spaguetti. Se trata de formar una cadena, teniendo únicamente contacto con los pies. [Al, CA, P, D]

Otras niñas que se encuentran también entre el público comienzan a reproducir el juego de manos que han aprendido antes. [Al, CB, 3º, H01, D]

Fatin, Adel, Bassim, Minata, Dylan... juegan a Di.... El juego consiste en que una persona le dice a otra Di [una palabra] y cuando la otra repite la palabra sugerida, la primera hace un pareado. Las rimas que repiten una y otra vez entre ellos y ellas son: Ojo: ojo rojo; Castigo: mañana te castigo; Casa: mañana te casas; Caja: la que sube y baja. [Al, CC, C, D]

Así, los deportes, principalmente el fútbol y en segundo lugar el baloncesto, eran juegos estrella entre los juegos reglados:

Los niños juegan al fútbol [AI, CA, P, D]

El resto de las personas de su grupo juega en las canchas de fútbol y baloncesto. [AI, CC, C, D]

2.2.2. Agrupamientos y rutinas como estrategias organizativas.

El ser humano es social por naturaleza, por lo que su condición de gregario es inherente a su propia razón de ser (Guevara et al., 2011). De ahí, la importancia que tiene para el alumnado sentirse parte de un grupo en su vida escolar. Para poder llevar a cabo todas las actividades de enseñanza y aprendizaje y fomentar unas formas de comunicación o de relación y entre iguales, se utilizan diferentes formas de agrupamiento (Cruz et al., 2010).

Es importante que el profesorado potencie el desarrollo de actividades tanto individuales como grupales, variando las formas de agrupar a los estudiantes, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Algunas de ellos se recogen en este apartado: la formación del grupo aula, la formación de los grupos de trabajo, etc. El uso de metodologías activas está estrechamente relacionado con los agrupamientos (Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020), por lo que también se tienen en consideración en este apartado.

Asimismo, ante la incertidumbre propia de la vida, al margen de los agrupamientos, el ser humano necesita de cierta estructura que le aporte serenidad y estabilidad que le sirva de sostengo. Es por lo que constantemente mediante la repetición se establecen hábitos y rutinas estables que proporcionan sensación de control (Marina, 2012). Por este motivo, en este apartado también se recoge la importancia de las rutinas para el funcionamiento del grupo.

2.2.2.1. La formación de grupos.

La vida escolar del centro se organiza principalmente en dos tipos de agrupaciones. Por un lado, están las agrupaciones de aula y, por otro lado, la formación de grupos de trabajo dentro del aula. Siendo las primeras estables en el tiempo y las segundas, cambiantes y dinámicas durante el curso escolar en función de las actividades, la metodología u otros criterios pedagógicos.

Los criterios que se tienen en cuenta a la hora de formar los grupos de aula son diversos, como mencionó en la entrevista realizada una de las directoras. Estos suelen ser la fecha de nacimiento, el género, el modelo lingüístico, etc. muchos de ellos dictados desde la administración.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Siempre se intenta que haya más o menos el mismo número de niñas y de niños en las dos aulas. Cuando son pequeñitos la edad también la tenemos en cuenta, los del primer semestre y los del segundo, para mezclarlos, para que no coincida que en un aula hay muchos del primer semestre y en otra no. Entonces intentamos que sea más fuerte que los géneros. [Dr, CB, E6]

Sin embargo, hay quien cuestionaba la distribución por género considerando el desarrollo que ha tenido la perspectiva de género, y apostando por nuevos posicionamientos más abiertos y tolerantes:

Eso de que sean mitad niñas y mitad niños, se hace desde un principio. La verdad es que no hemos pensado por qué lo hacemos. Es algo que viene de atrás, de hace tiempo. Y hoy en día, sí que es cierto que desde la perspectiva de género se le quita importancia porque el género es una construcción cultural. Y el pensamiento de antes era más que los niños son más movidos y que las niñas no tanto. [JfE, CB, E7]

Tengo el caso ahora de un niño que no es que tenga conducta afeminada, sino que es algo neutral, que le da igual para un lado que para el otro. Ahora mismo es una edad en la que también se están descubriendo y la semana pasada fue el día contra la fobia LGTBQ+ y bueno pues nosotros creemos que hay que tratar todo con naturalidad y eso es lo que hicimos. Estuvimos explicando cada una de las siglas y este alumno en concreto decía “¿pero bueno y porque hay que tener un género?”. Es Iñaki, viene con trenzas, con coletas, con las uñas pintadas... le da un poco igual. Es así. [PrT2, CA, E4]

Estos agrupamientos suelen realizarse al hacer la matrícula en Educación Infantil. Al pasar a educación primaria se suele aprovechar para reagrupar al alumnado haciendo los cambios que se consideren necesarios, según criterios y decisiones de los profesionales de cada centro educativo, como, por ejemplo, en el caso de problemas relacionales severos dentro de un grupo. Sin embargo, algunas de las personas entrevistadas no eran partidarias de realizar estos cambios principalmente por la inestabilidad que podían provocar en los niños y niñas:

Yo creo que desde Infantil están los grupos ya fijos, y cuando pasan a primero se reestructuran. Hay bastantes teorías sobre el cambio. Mejor es no revolver los grupos, pero bueno, aquí se hace. [PrT1, CA, E3]

Como se viene diciendo en este informe, en los centros observados la tendencia metodológica actual se enmarca dentro del nuevo paradigma de la educación centrada en el alumnado, como representan la apuesta por el aprendizaje cooperativo y aprendizaje por proyectos (Arribas-Galarraga et al., 2019). Aprovechando el potencial de las agrupaciones, el profesorado recurría

CAPÍTULO III. RESULTADOS

a conformar grupos de trabajo dentro del aula para llevar a cabo metodologías pedagógicas alternativas. Todas las personas tutoras, en un momento u otro, impulsaban dinámicas grupales (en grupos grandes o en grupos pequeños), como por ejemplo a través del aprendizaje cooperativo o los grupos interactivos:

Con la forma que tenemos de trabajar en el Centro C, donde se hace mucho trabajo en grupo, es mucho más sencillo todo porque se delega en el resto de compañeros, en el resto del alumnado. Tú controlas, pero ellos hacen una gran parte. De esta manera es más cercana. [PrT2, CC, E16]
Después, para corregir, tienen que intercambiarse el cuaderno con la persona que tienen al lado. [PrT, CA, 4º, H01, D]

Ahora hay 3 profesores y profesoras para 4 mesas. Cada uno y una de ellas se queda de manera fija y son los alumnos y las alumnas las que van rotando. Siempre hay una mesa que se queda sin supervisión. [AI, CC, 4º, H01, D]

A la hora de recurrir a este tipo de metodologías, a veces los alumnos y las alumnas se sentaban en grupos de 4-5 personas. Estos grupos de trabajo habitualmente eran formados por el profesorado y se mantenían fijos durante un tiempo establecido por el equipo docente que solía durar semanas:

Las mesas están agrupadas en 4 bloques de 6 mesas cada uno y uno de 5 mesas. [AI, CC, 4º, H03, D]

Los alumnos y las alumnas están sentados en grupos de 5 personas. En total son 5 grupos. [AI, CA, 3º, H03, D]

Cada alumna y cada alumno de estos grupos asumía una responsabilidad diferente (coordinador/a; portavoz...) dentro del aprendizaje cooperativo. Estos roles eran rotativos y cuando la persona tutora así lo indicaba se intercambiaban:

Continúan agrupados en grupos de cuatro, pero me fijo que las personas han rotado de lugar dentro de los mismos grupos, de esta manera cambian de rol. [AI, CB, 4º, H03, D]

Están agrupados por mesas, 4 miembros por cada grupo. En cada grupo tienen asignados diferentes roles. Una de ellos es la persona responsable. [AI, CB, 3º, H04, D]

En otras asignaturas específicas, como en la asignatura de música o similares, por sus propias características pedagógicas, se recurría más que a las actividades en grupo grande. Por lo general estas agrupaciones eran temporales. Pero, también podían formarse puntualmente para realizar actividades concretas como la celebración de algún evento o la realización de alguna actividad en particular:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Para celebrar la despedida de Aimar, el profesor de prácticas, la profesora forma dos grupos de mesas. En uno está distribuida toda la comida y la mayoría de las personas se encuentran hacinadas alrededor comiendo y conversando. El clima parece distendido, se escuchan risas y música de fondo. [AI, CA, 4º, H06, D]

Comienzan a leer la partitura en grupo grande, con aplausos y a destiempo. Vuelven a leer la partitura esta vez cantando y por último con la flauta. [PrE, CB, 3º, H01, D]

Están divididos en cuatro grupos, y por cada grupo tienen una colchoneta. [AI, CB, 3º, H05, D]

Sin embargo, aunque la distribución de la clase solía ser grupal y las personas tendían a estar agrupadas, en todos los centros y de manera habitual, se utilizaba el trabajo individual, como, por ejemplo, por medio de la ficha, lo cual parece indicar que a pesar de los cambios pedagógicos que se están dando el trabajo individual aún es bastante recurrido:

Trabajan individualmente sentadas en los grupos correspondientes. [AI, CA, 3º, H05, D]

Frecuentemente, el profesorado decidía realizar cambios en la agrupación del alumnado motivado por diferentes razones. Estos cambios pretendían impulsar la socialización del alumnado, erradicar conflictos interpersonales, fomentar agrupaciones heterogéneas, favorecer el proceso de aprendizaje, etc.:

Me fijo en la distribución de las mesas y observo algún cambio: hay cinco grupos con las mesas distribuidas de manera desigual y dos personas (Unai y Brigitte) sentadas solas. [AI, CA, 3º, H03, D]

Ha habido cambio de sitios. En el grupo de Mainer, Irati y Omar, han rotado sus sitios. Me fijo en que Mainer tiene pintadas con rotulador las dos manos y los antebrazos. En el grupo donde se encuentra Urtzi también ha habido cambios. [AI, CB, 3º, H04, D]

Sergio, el profesor de música, distribuye en el espacio a los alumnos y alumnas de cuatro en cuatro, mezclándolos, para evitar que sigan colocándose los chicos por un lado y las chicas por el otro. [AI, CB, 3º, H01, D]

Los cambios en la composición de los agrupamientos, por ejemplo, mediante la rotación de las personas integrantes, durante la misma sesión, también era una técnica frecuente dirigida a favorecer el proceso de aprendizaje:

Mertxe, la profesora de lengua castellana, les dice que ahora deben pasar de trabajar en parejas a trabajar en grupo pequeño. Se percibe alboroto, en general se inquietan. [AI, CB, 3º, H04, D]

Al terminar con sus evaluaciones, vuelven a rotar, en la misma dirección. [AI, CC, 4º, H01, D]

2.2.2.2. Rutinas.

Las actividades más habituales en la escuela son las relacionadas con el currículum escolar y ligadas a estas existe otra serie de actividades que forman parte de la práctica cotidiana del día a día, las rutinas. Las rutinas contribuyen a dar estructuración al marco de actuación de los niños y las niñas. De alguna manera, las rutinas marcan el contexto en el que actúan, ayudándoles a prever la sucesión de actividades en el día a día.

En todos los centros escolares las actividades se realizaban cumpliendo un horario de carácter obligatorio previamente establecido. A lo largo del día, las rutinas o los rituales facilitaban la realización de ciertas actividades y tareas autónomamente, por ejemplo, en los momentos de llegada y salida, en los momentos de espera mientras los compañeros y compañeras terminaban la actividad, cuando había que organizar el material utilizado, etc... Por lo tanto, algunas de las rutinas observadas estaban establecidas para facilitar el desempeño de las actividades llevadas a cabo a lo largo del día, pero más destacables eran aún sus beneficios a nivel de contención.

2.2.2.2.1. Rutinas de entrada

Una de las principales rutinas al llegar a clase, siempre dependiendo de la estación climatológica, claro está, era colocar los abrigos y las chaquetas en el perchero, lo cual lo realizaban de manera autónoma:

Los alumnos y las alumnas van incorporándose a la clase poco a poco. Se quedan conversando en el perchero, mientras cuelgan sus abrigos y colocan sus mochilas en el suelo. Poco a poco se van sentando en sus sillas. [Al, CA, 4º, H01, D]

Estas rutinas parecían estar tan asentadas, que a pesar de que la emoción embriagase el ambiente, continuaban reproduciéndose de forma automática:

Dos niñas llegan enfadadas, Sonia e Izar. Lo muestran sus gestos y los movimientos bruscos que hacen. Cuelgan sus abrigos. [Al, CA, 3º, H05, D]

Los alumnos y las alumnas que entran del patio, parecen agitados y agitadas. Primero deben sentarse en las escaleras que hay en el claustro, después dejan sus chamarras y van entrando poco a poco al comedor. Parece que los asientos son fijos, ya que cada persona va de manera decidida a sentarse. [Al, CB, C, D]

En los tres centros escolares, cada alumno y cada alumna tenía adjudicado un sitio. Al llegar a clase, una vez habían acomodado sus pertenencias (chaqueta, mochila, etc.) en el perchero, solían dirigirse a sus asientos. Este sitio, no era un sitio fijo ya que, a lo largo de un curso lectivo,

CAPÍTULO III. RESULTADOS

era habitual que el profesorado realizase cambios con el fin de promover mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. A pesar de que la asignación de sitios estuviera sujeta a cambios por parte del profesorado, una vez asignados, todo el mundo parecía respetar esta rutina y era otra de las principales cosas que se hacían al llegar a clase:

Todo el mundo va llegando a clase bastante calmadamente. Se van sentando mientras conversan entre sí. [AI, CA, 3º, H05, D]

Los alumnos y las alumnas poco a poco van llegando y bajan las sillas que están recogidas sobre las mesas y se sientan. [AI, CA, 4º, H01, D]

Por parte del profesorado, los rituales de llegada también parecían ser requisito indispensable antes de dar paso a otras actividades, por lo que, consciente o inconscientemente, se reforzaba constantemente su realización. Pero, a pesar del establecimiento de estas rutinas de entrada y sus consiguientes beneficios a nivel de contención, no siempre bastaban, por lo que solía ser necesaria paralelamente la presencia de la tutora o del tutor para serenar el ambiente.

Hasta que no termina de pasar la lista de asistencia no felicita a las personas que han participado en el concurso Gasteiz Kantuz. [AI, CB, 4º, H02, D]

Van llegando poco a poco los alumnos y las alumnas. Están bastante inquietos y se mueven de un lado a otro hasta que viene el profesor. [AI, CC, 3º, H01, D]

En el día a día era habitual encontrar rutinas al iniciar las actividades que solían ser impulsadas por el profesorado. Pero, también era muy habitual encontrar rutinas en la realización de los ejercicios. Levantarse para recoger o entregar el examen, para recoger el material necesario o dirigirse de manera individual al profesorado para hacerle entrega del trabajo realizado, anotar en la agenda los deberes que tienen que hacer en casa... eran claros ejemplos:

Como todos los lunes, les pregunta por el fin de semana, les pregunta si han asistido o escuchado algo relacionado con la música. Una alumna espontáneamente narra su fin de semana en Barcelona. [AI, CB, 3º, H01, D]

Tere, la tutora, da por finalizada la actividad y cambian de ejercicio. Se levantan a por sus cuadernos. [AI, CA, 3º, H03, D]

Mertxe, la profesora de lengua castellana, les manda deberes, que deben apuntar en su agenda. [AI, CB, 3º, H04, D]

Las rutinas tienen su función reguladora, por lo tanto, al estar su uso tan naturalizado, cuando no se daba una de las rutinas habituales se solía echar en falta:

Una vez que ha terminado, se dirige al ordenador, pero un alumno le dice que hoy no ha preguntado por el fin de semana. [AI, CB, 3º, H01, D]

Dorian al verme exclama: “¡Pero hoy no es jueves! (el día en el que habitualmente he asistido a sus clases)”. [AI, CC, 3º, H03, D]

2.2.2.2. Rutinas de salida

Para indicar el término de las clases también se establecían rutinas. La sirena era una de los elementos habituales que indicaba el fin de la actividad y solía dar término a las actividades y dar paso a otros momentos como el patio o dar inicio a las rutinas de salida:

Esperan a que suene la sirena y se van. [AI, CA, 4º, H06, D]

Los cambios suelen ser momentos desequilibrantes solamente por el hecho de que alteran el orden previamente establecido. Por este motivo, suelen establecerse rutinas que acompañan al alumnado en los momentos de cambio de actividad y de traslado, como puede ser, por ejemplo, ir a otra clase u a otro lugar dentro del contexto educativo:

Ya es la hora. Todas las personas que han estado jugando en el gimnasio salen y se sientan en los bancos a ponerse sus pertenencias (zapatillas, botas, chaquetas, cazadoras...). [AI, CA, C, D]

Una vez que se han cambiado de camiseta, forman una hilera, y estando así vuelven a la clase. [AI, CB, 3º, H05, D]

Una de las técnicas habituales para mantener al alumnado controlado en el trayecto de una clase a otra, era la formación de filas. El alumnado parecía tener completamente normalizada esta cuestión, y cuando correspondía, automáticamente solía formar las filas a la espera de que viniese el profesor o la profesora en su búsqueda. Con el objetivo de establecer un orden y garantizar una convivencia tranquila, muchas de estas rutinas vienen establecidas por la institución:

Sergio, el profesor de música, les va a buscar a su clase, donde le esperan colocados en la fila, en la puerta. [AI, CB, 4º, H02, D]

Una vez que se han lavado los dientes, forman una cola en la entrada principal del edificio para ir a sus clases. [AI, CC, C, D]

De manera bastante autónoma, se ponen por hileras dibujadas en el suelo delante de la puerta principal. Hay dos turnos para formar estas colas. Primero entran 1º, 2º y 3º de Primaria y después 4º, 5º y 6º de Primaria. [AI, CA, C, D]

Sin embargo, a pesar de que en estos momentos la formación de fila para trasladarse de un sitio a otro (de una clase a otra; para salir de clase al patio o a sus casas; etc.) era muy recurrida,

CAPÍTULO III. RESULTADOS

principalmente como norma de convivencia y de control, con frecuencia, su utilización generaba dudas, entre el profesorado, como bien demuestran las siguientes voces obtenidas en las entrevistas:

Este año una persona en infantil nos ha dicho yo no hago colas porque para cuando se ponen la cola, ya nos tenemos que ir, así que para eso pues no. Para otras personas en cambio ponerse en fila es importante. Entonces, pues eso se gestiona según el criterio de la profesora. [JfE, CA, E2]

No sé igual habría que darle una vuelta y pensar si somos un poco militares, no lo sé. Tengo dudas. Tengo una experiencia de infantil, con una profesora. Cuando sonaba la sirena ella les decía que según fueran acabando las cosas y se fueran todos juntos con un balón en la mano, con tranquilidad y no salían todos apelotonados. Comprobé que funcionaba, que los chavales salían muy muy tranquilos, no se pisaban los unos a los otros. No se enfadaban porque este se ha colado, o no sé qué. Pero por otro lado también entiendo que somos muchas personas. Tengo dudas al respecto. Conmigo siguen haciendo la fila para venir a clase o para volver con los pequeños. A veces les digo que vamos a hacer el tren más silencioso del mundo y se ríen porque saben que estamos jugando y verdaderamente forman el tren más silencioso del mundo. Igual hace falta darle una vuelta también a esas cosas, no sé, es complicado. [PrE2, CB, E11]

Normalmente, en esos momentos de transición de clase a clase el alumnado solía obedecer. Después de una larga jornada de trabajo, al irse a casa también se realizaban rutinas. En estos momentos, tras recoger sus pertenencias y colgarse la mochila, colocarse en fila solía ser lo más habitual:

Van cogiendo sus pertenencias, mochila y abrigo y colocándose las y forman una cola en la puerta. Entran Alaitz y Samuel. Suena la sirena. [Al, CC, 4º, H05/6?, D]

Recoged y nos vamos, les dice la profesora. Forman una hilera. [Al, CB, 4º, H02, D]

A pesar de ello, tanto al salir al patio o al comedor como al final de la jornada, aunque el profesorado así se lo solicitase, el alumnado no siempre formaba fila. Por regla general, la salida de clase era uno de los momentos más desorganizados. Además, en la última hora, la emoción de reencontrarse con sus seres queridos y de retomar sus actividades extraescolares, dificultaba el mantenimiento de dichas rutinas antes de irse a casa:

Suena la sirena, que indica fin de la clase y que es la hora del patio. Cogen su comida y sus abrigos, y de manera desordenada, sin hacer una cola, van saliendo al patio. [Al, CC, 3º, H01, D]

Suena la sirena. Se forma un gran alboroto (gritos, risas, ruido al arrastrar las mesas y las sillas...). Salen de la clase, de manera desordenada, sin formar ninguna fila. [Al, CA, 4º, H04, D]

2.2.3. Rendimiento académico.

A la hora de analizar el rendimiento académico, se han considerado factores que pueden interferir en el rendimiento cotidiano, como son la atención, la distracción, el aburrimiento o la inquietud, que pueden condicionar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, se ha prestado atención a los sistemas de evaluación final, cuyo resultado suelen interpretarse como positivo o negativo, éxito o fracaso.

2.2.3.1. Cotidiano, diario.

A través de las dinámicas cotidianas, día a día es posible realizar el seguimiento y la evaluación del rendimiento académico del alumnado. Normalmente, el rendimiento se consideraba positivo, cuando el ritmo de las personas era activo y proactivo, y cuando las respuestas eran acordes a lo esperado, a lo pautado por la comunidad académica:

Monse, la directora del centro, sale de clase y al poco entra junto a Iñaki diciendo que tiene un ayudante y le saca a la pizarra. Iñaki hace muy bien las multiplicaciones. [AI, CA, 4º, H01, D]

Maidier se ofrece voluntaria y Mertxe, la profesora de lengua castellana, le saca a la pizarra y hace correctamente el ejercicio. [AI, CB, 3º, H04, D]

Como cabe esperar, la adquisición de conciencia sobre el buen rendimiento generaba satisfacción tanto en el alumnado como en el profesorado, por lo que el profesorado, frecuentemente mediante el refuerzo positivo, solía encargarse de fortalecerlo:

Sandra, quien ha terminado la actividad antes que el resto recibe la felicitación de la profesora. Con semblante de satisfacción se levanta y se pasea con orgullo hacia su espacio individual (espacio asignado para cada persona donde tienen guardado su material) y coge un libro de texto. [AI, CA, 4º, H01, D]

Continúa Lander y le sale muy bien. Sergio, el profesor de música, le refuerza: "Muy bien. Has comenzado nervioso, pero luego lo has controlado y muy bien. ¿Lo ves? ¡ Ahí está la clave!". [AI, CB, 4º, H02, D]

Los centros educativos trataban de ofrecer una educación adaptada al ritmo y a las necesidades del alumnado. Por ejemplo, en el centro A, como traslada la jefa de estudios, contaban con programas de enriquecimiento curricular proporcionando actividades de ampliación pensado especialmente para los niños y niñas con altas capacidades:

Se ha puesto un txoko llamado Pensa Teka. No es complementario, pero si han terminado, pueden ir a ese txoko y hay actividades especiales, de ejercicios especiales... Están al alcance de todo el alumnado. Entonces las personas que tienen altas capacidades no lo ven como una carga de

CAPÍTULO III. RESULTADOS

trabajo, sino que está al alcance de todas las personas y cuándo terminan pues van a hacer algo allí [JfE, CA, E2]

Había dificultades en el aprendizaje que repercutían en el rendimiento, como puede ser la comprensión lectora, que parecía ser consecuencia de las dificultades para atender a toda la diversidad que se encontraba en el aula.

En primaria en relación al rendimiento académico, mucho profesorado veterano dice que el nivel ha bajado. Yo no puedo decirlo, solamente llevo 2 años en primaria. Dicen que algunos alumnos y alumnas tienen muchas dificultades que tienen relación con la comprensión, pero si no entiendes el idioma no puedes hacer nada. [JfE, CA, E2]

Se consideraba bajo rendimiento normalmente cuando la respuesta o producto de trabajo no correspondía con la demanda o bien resultaba insuficiente o también cuando el ritmo del alumnado era más lento del esperado. Esta consideración negativa podía ser por parte del profesorado como por parte del grupo de estudiantes:

Sergio, el profesor de música, le vuelve a pasar turno a la misma alumna, a Hiart, pero se nota que ésta alumna no ha estudiado. Sergio le pone límite y continúa. Le dice que sabe que ha hecho esfuerzo en el concurso, y que les dijo que iba a valorar su participación, pero que debe tocar más la flauta. [PE, CB, 4º, H02, D]

El grupo de Samuel le devuelve una evaluación negativa a Samuel por haber sido más lento que el resto. [Al, CC, 4º, H01, D]

El estado emocional, como por ejemplo el nerviosismo o el miedo al fracaso, suelen condicionar la expresión de las habilidades, las actitudes y los valores que se desarrollan a través del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que, si el niño o la niña no se encuentra estable a nivel emocional, ello repercutirá en su proceso de aprendizaje. Como bien se ha recogido en otros apartados (1.2.2. Necesidades básicas en el desarrollo infantil) hay personas que por diversos motivos presentan necesidades más específicas que el resto:

Va nombrando a los alumnos y las alumnas despistados. Maider, muy distraída, lee en alto torpemente. El resto espera. [Al, CB, 3º, H04, D]

Anartz está leyendo y Marimar, la tutora, me dice: Anartz lo ha hecho muy rápido. Sin embargo, Khaled sólo ha rellenado un cuadrado. Marimar me explica que Khaled ha estado distraído todo el tiempo y que ha cogido un bolígrafo y ha estado molestando al resto disparándoles bolitas de papel. [PrT, CC, 4º, H06, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Como refieren las voces a continuación, el profesorado apreciaba que, considerando las dificultades socioeconómicas que atraviesan muchas familias, en muchos de los casos el proceso de aprendizaje de estos niños y estas niñas no era prioritario para ellas, por lo que su cometido se veía, en parte, condicionado presentando un bajo rendimiento:

Ahora mismo estoy cayendo en lo que no quería caer antes, que es en los prejuicios raciales, pero pienso en estas, por ejemplo, mujeres árabes que no saben ni el idioma, que no han salido de su pueblo, de su aldea, justo para venir aquí, y no sé, pienso, igual no es que su hijo estudie una carrera, igual es que haga, que sea un poquito más que yo, yo que sé, es que no lo sé. De dónde vienen, no del lugar, sino de qué contexto cultural vienen, y económico es tan variado y tan diferente, que no sabes a qué aspiran, qué aspiraciones tienen respecto a sus hijos, y cómo viven.

[PrA2, CA, G1]

Yo creo que muchos están mirando la supervivencia. Bastante tienen con que tengan algo para comer, un sitio para dormir, ropa... o sea, cosas básicas. Y luego ya la escuela, dicen, bueno, yo sé que en la escuela están bien pues me fío de la escuela, pongo mi confianza en la escuela. [JfE,

CA, G1]

En este sentido, a raíz de la irrupción de la pandemia causada por la COVID-19, el profesorado mostraba su preocupación porque la situación de ese alumnado más vulnerable se había agravado:

Lo que sí es cierto es que a nivel educativo, escolar y demás... ha habido familias que se han caído y que si antes ya costaba que vinieran los chavales a clase y que mantuvieran un ritmo escolar, pues eso se ha caído. Ha aumentado el absentismo. [JfE, CC, G2]

Algunas personas aparentemente no son conscientes de esas dificultades y a veces, tomar conciencia sobre las propias dificultades también les puede generar malestar, al menos en un inicio:

Ainhoa, la profesora en prácticas, trabaja las matemáticas con Fakhrdin, quien parece tener dificultades de comprensión. Expresa frustración mediante su postura corporal, apoyando su cabeza sobre un brazo, y con las muecas de su cara (resopla y frunce el ceño). [AI, CC, 3º, H01,

D]

El profesorado les acompañaba en estos momentos, animando y dando pautas que clarificaban los contenidos o facilitando su realización. Incluso podían corregir aspectos a mejorar, todo ello mediante el feedback de la profesora:

A Nuria y a Joshua no les salen las volteretas sin cabeza, las realizan de manera torpe. Ander, el profesor de educación física, les ayuda dándoles pautas y a Joshua le ayuda físicamente, corrigiendo la postura y ayudándole a hacerla. [PrE, CB, 3º, H05, D]

Toca bastante mal, desafina constantemente. Sergio, el profesor, de manera contenedora, le dice que con el tipo de flauta que ella tiene es más difícil y le ofrece volver a intentarlo con una flauta que él le da, igual que la de la mayoría de la clase. [PrE, CB, 4º, H02, D]

2.2.3.2. Evaluación final.

Hoy en día, sigue siendo habitual realizar una evaluación final sobre las competencias trabajadas. En este apartado se recopilan aspectos relacionados con esta práctica tan controvertida. Por un lado, se recogen cuestiones como la comprensión, el entendimiento o el aprobado en las pruebas de evaluación relacionadas con el rendimiento final consideradas positivas. Por otro lado, se recogen los aspectos relacionados con lo contrario, esto es, con las dificultades en la comprensión y el suspenso en las pruebas finales de evaluación.

Se ha observado que la evaluación aún suele realizarse con frecuencia mediante una prueba individual concretada en un examen a pesar de que no todos los profesionales de la educación fueran partidarios de este tipo de pruebas. Por lo que, la realización de exámenes sigue estando muy presente en la realidad escolar:

Los alumnos y las alumnas separan las mesas de manera autónoma, colocándolas de una en una, formando cuatro filas. Tienen examen. [Al, CA, 3º, H01, D]

Cuando llego a la clase ya están haciendo el examen de matemáticas. Los alumnos y las alumnas están distribuidos en cuatro filas, de manera individual. [Al, CA, 4º, H06, D]

Normalmente previamente a la realización del examen se recordaba cuáles son las calificaciones que se pueden obtener en el examen:

Observo que en la pizarra están especificados los rangos de calificación: 0/4= 0 insuficiente -; 1/4= 2,5 insuficiente; 2/4= 5 suficiente; 2,5/4= 6,2 bien; ¾= 7,5 muy bien; 3,5/4= 8,7 sobresaliente; 4/4= 10 sobresaliente +. [Al, CA, 4º, H01, D]

Cada persona tiene 2 hojas, en el centro de cada una de ellas hay una palma de la mano abierta. Cada dedo simboliza un logro: Esfuerzo, Atención, Trabajo, Orden, Trabajo en equipo y Ayuda. [Al, CC, 4º, H01, D]

A pesar de que su práctica esté bastante extendida, algunas de las personas entrevistadas se manifestaron abiertamente en contra de la realización de exámenes, expresando que

CAPÍTULO III. RESULTADOS

prescindirían de ellos, pero reconociendo que aún sigue siendo requerido desde las direcciones de los centros, por lo que se continúan realizando casi siempre de manera individual:

Yo he estado muy en contra de los exámenes en primaria. Ahora, me he relajado y creo que en un momento puntual no pasa nada por hacer un control. Pero basar un aprendizaje en unos exámenes, o cuando en un momento dado he oído ya, es que, si no hacen examen, no estudian ... Pues si no van a estudiar porque no hacen un examen algo no funciona bien. ¿Si no, no van a aprender?! Y luego es la competitividad. Y las notas... no hace falta tener un examen para saber si va bien o mal. Y a los padres no les crea ningún problema por no hacer ningún examen. [PrT1, CA, E3]

Tere, la tutora, me explica que este es el primer control (examen) que hace con este grupo. No es partidaria de examinar de esta manera a los niños y niñas de 3º de Primaria, considera que es demasiado pronto y no tiene sentido. [PrT, CA, 3º, H03, D]

Poco a poco, también se van implantando diferentes sistemas de evaluación que resultan más atractivos para el alumnado y, quizás, no tan violentos como el sistema de evaluación ordinario:

El Kahoot! es una plataforma en la que tú puedes hacer un montón de preguntas, eso les motiva, les encanta [...] y en 20 segundos tienen que contestar y los tres primeros que contestan están en el top. Y luego te puedes descargar un documento en Excell y ahí aparecen todas las notas, así que eso se puede utilizar también para evaluar. De hecho, nosotros lo utilizamos para eso, para evaluar y no solamente para que jueguen. Lo que pasa es que ellos piensan que están jugando. [PrT2, CA, E4]

Respecto a la realización de la evaluación el profesorado en ocasiones realizaba la evaluación de manera grupal:

Una vez que han terminado la ficha la corrigen en alto. [PrT, CC, 4º, H03, D]

Marimar les dice que van a comenzar con la evaluación, de manera grupal. [PrT, CC, 4º, H01, D]

Obtener un aprobado socialmente es considerado un éxito, por lo que este logro positivo suele celebrarse en grupo. Ante un satisfactorio rendimiento académico, como puede ser la obtención de un notable o de un sobresaliente, se daban espontáneamente muestras de alegría y felicidad, celebrando el logro. Por el contrario, suspender una prueba o un examen se consideraba un fracaso y normalmente el grupo respondía con indiferencia o con muestras de rechazo, a pesar de que la persona que hubiera suspendido se encontrase conmocionada y requiriese de acompañamiento emocional. Ante esa concepción de suspenso igual a fracaso, las propias

CAPÍTULO III. RESULTADOS

personas que suspendían eran las primeras que se aislaban del resto, presentando diferentes reacciones emocionales:

Las personas que sacan sobresaliente lo celebran haciendo gestos de alegría y el resto de la clase les secundan, aplaudiendo y coreándoles. Sin embargo, ante las personas que suspenden (Anwar, Olaia, Nabhan, Israel, Iñaki y Jasim) hay silencio. [Al, CA, 4º, H06, D]

Las personas que han suspendido se quedan sentadas en sus sitios, con las cabezas cabizbajas. Israel llora y se tapa la cara con la camiseta, Jasim está muy serio y en silencio...El único que no parece afectado por el suspenso es Iñaki. [Al, CA, 4º, H06, D]

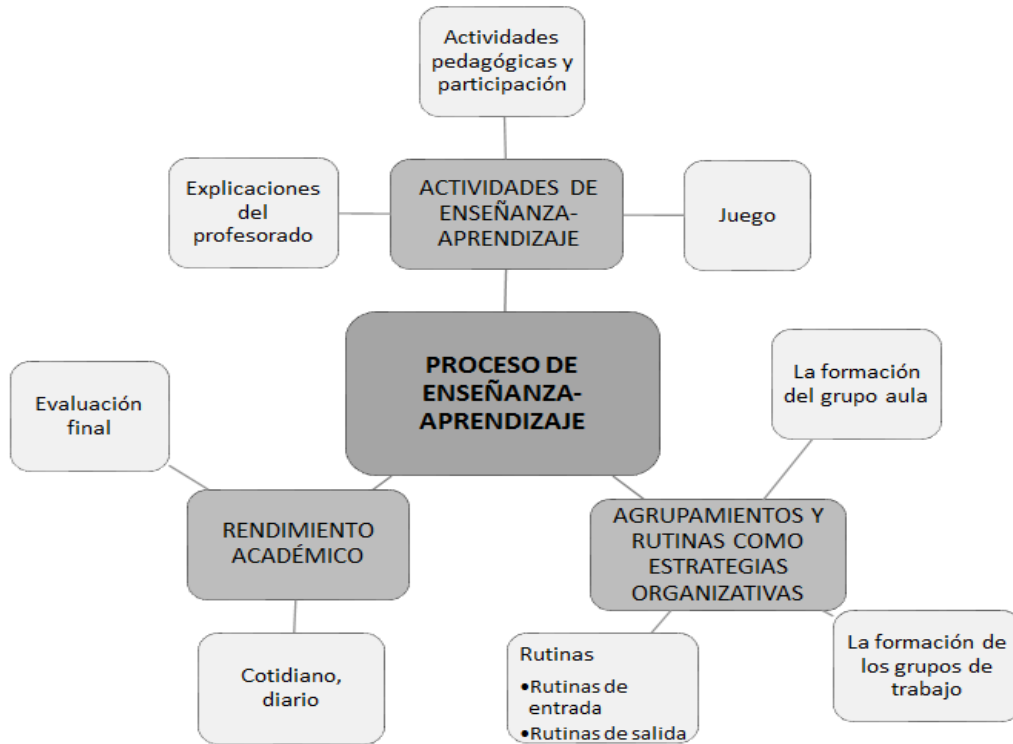
Los profesionales de los centros refirieron que, como consecuencia de la segregación étnico-cultural, la escasez de recursos humanos, la inestabilidad laboral y movilidad del profesorado, la falta de recursos materiales, etc. en comparación con tiempos pasados los resultados académicos cada vez eran peores:

A nivel académico en lengua castellana, euskera y castellano ha bajado algo, pero bueno, en castellano se mantiene. Lo que es en matemáticas hemos bajado también y en euskera también hemos bajado. Es lo que se mide. Pero claro, teniendo en cuenta que el euskera es la lengua vehicular, pues todo hacia abajo, todo lo demás y claro matemáticas también va unido. Lo que es la comprensión lectora, con cualquier materia está unida. Entonces pues sí, los resultados van bajando, el alumnado que tenemos tiene más dificultades. Todo va unido y cada vez los resultados son peores. [Dr, CA, E1]

Para finalizar con esta categoría sobre el *Proceso de enseñanza-aprendizaje*, a modo de resumen, la Figura 55, se recoge la información descrita sobre los 3 subapartados que lo componen:

Figura 55

Proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de este apartado muestran que en los tres centros participantes se realizan actividades de enseñanza-aprendizaje que pretenden respetar y dar respuesta a la diversidad de su alumnado, con el fin de llevar a cabo una real inclusión de todos los alumnos y todas las alumnas de estas escuelas públicas. Para ello, también se recurre a los agrupamientos (formación del grupo aula y formación de los grupos de trabajo) y a las rutinas como estrategias para llevar a cabo ese cometido.

Asimismo, en este apartado también se han considerado los factores que pueden interferir en el rendimiento cotidiano, como son la falta de atención, la distracción, el aburrimiento o la inquietud, que pueden ser condicionantes de las calificaciones finales, categorizadas como resultados de éxito o de fracaso. Finalmente, se ha prestado atención al sistema de evaluación final, el cual, a pesar de que en los tres centros aún se incline por sistemas clásicos de evaluación mediante la realización de un examen individual, parece ser cuestionado por parte de muchos de los profesores y profesoras participantes en este estudio.

2.3. Convivencia

En este apartado, se recogen aspectos de convivencia relacionados con la socialización del alumnado (ver Tabla 45). Por un lado, se destaca la información sobre los valores socio-culturales que posibilitan la regulación de las emociones y de las conductas; y, por otro lado, se recoge la información referida al conflicto. Este último, siempre relacionado con las interacciones que se dan entre el profesorado y el alumnado; entre las personas profesionales; entre el alumnado; y entre el profesorado y las familias.

Tabla 45

La convivencia en el contexto escolar

DIMENSIÓN	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES NIVEL I
2. LAS DINÁMICAS Y LAS PRÁCTICAS EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	2.3. Convivencia	2.3.1. Valores	2.3.1.1. Valores positivos
			2.3.1.2. Valores negativos
		2.3.2. Conflicto, normas de convivencia y gestión del profesorado	2.3.2.1. Momentos más proclives para la aparición de conflictos
			2.3.2.2. Establecimiento y recuerdo de las normas de convivencia
		2.3.2.3. Establecimiento de límites. Refuerzo positivo, refuerzo negativo y castigo	
		2.3.2.4. Otras maneras de potenciar una convivencia armoniosa	

Fuente: Elaboración propia.

2.3.1. Valores.

Las interacciones interpersonales que se dan están relacionadas con los valores que se interiorizan desde la primera infancia. Los valores son constructos socioculturales que representan ideologías y creencias convencionales y que regulan nuestras relaciones. De esa manera, están presentes en el imaginario de cualquier comunidad, y, por lo tanto, también en la comunidad educativa (Parra, 2003). El compañerismo, la lealtad, el respeto, la empatía, la solidaridad, etc. son valores a los que se apela en la sociedad constantemente, explícita e implícitamente. En cambio, no todo valor siempre es beneficioso para el conjunto del grupo, como son la competitividad excesiva y la rivalidad. Desde la escuela se procura promover valores como el compañerismo, que promueven estilos de comunicación respetuosos y no violentos.

Este apartado se divide en dos subapartados: los valores positivos y los valores negativos, que se detallan a continuación.

2.3.1.1. Valores positivos.

Algunos valores son considerados positivos porque garantizan el desarrollo igualitario de las personas en una convivencia armoniosa. Las actitudes que apelaban a la moral o al civismo eran muestra de estos valores positivos.

Urtzi le recuerda a Renji, “¡No palabrotas!!”, por haber dicho “Joder”. [AI, CC, 4º, H01, D]

Maribel, la tutora, les dice “Creo que por hoy es suficiente; lo primero es la actitud y...” Ibrahim termina la frase “Es el respeto”. [AI, CB, 4º, H03, D]

Normalmente, era el profesorado el encargado de velar por estos valores, promoviendo la conciencia y las actitudes empáticas, aunque en determinadas situaciones desagradables en las que alguna persona se veía acorralada, había compañeros y compañeras que reaccionaban protegiéndolas poniendo límite a las personas que cometían la burla o el abuso:

Tere, la tutora, comienza a hablar y dirigiéndose a toda la clase dice que hay 3 personas enfermas y pide colaboración, que no hagan ruido. [AI, CA, 3º, H05, D]

Eneko se ríe del apellido de alguien de clase. Eder, otro alumno, le contesta en castellano “Tío, que no te rías de los apellidos de los demás, que es de mala educación”. [AI, CB, 4º, H02, D]

El compañerismo o la solidaridad, como la unión circunstancial de varias personas por un objetivo común o salir en defensa de algún compañero o compañera en situaciones difíciles, también eran un claro ejemplo de ello. Esto se recoge tanto en las entrevistas como en las observaciones realizadas:

Muchos niños son muy competitivos, pero luego bueno, también por otra parte son buenos compañeros. Hay un niño con autismo y cuando hay mucho ruido se agobia y los compañeros le ayudan a tranquilizarse. [PrE, CA, E5]

Ander se levanta. Tere, la tutora, le escucha y una compañera se ofrece a ayudarlo. Se sienta a su lado y le ayuda. Conversan mientras hacen el ejercicio. [AI, CA, 3º, H03, D]

La escuela promueve este tipo de valores impulsando dinámicas y actividades para ello. Más aun teniendo en cuenta las diversas realidades económicas de las familias características de estos centros escolares, que, por lo general, solían presentar dificultades económicas. Así, la escasez de material como el digital (los ordenadores portátiles) era muy evidente, por lo que el alumnado se veía obligado a compartir los ordenadores con sus compañeros y compañeras:

Cada libro tiene el nombre de algún alumno o alumna escrito en la portada. Parece que cada persona ha traído un libro para uso común. [AI, CA, 4º, H01, D]

Trabajan en grupos, pero de manera individual, con el ordenador. Pero algunas personas no tienen ordenador, por lo que se tienen que sentar con algún compañero o compañera para compartir el ordenador.... [AI, CC, 3º, H06, D]

De repente, sin avisar, entra una alumna de un curso superior y se dirige directa donde Leila y le entrega un ordenador, después se va. Resulta que es su hermana y comparten un único portátil. [AI, CC, 3º, H06, D]

2.3.1.2. Valores negativos.

Por otro lado, se han catalogado como valores negativos otra serie de valores que de alguna manera pueden repercutir de forma negativa en el bienestar emocional del alumnado. Algunos ejemplos son la competitividad, el individualismo, la rivalidad, el egoísmo, etc. La rivalidad y la competitividad en determinadas ocasiones condujo a adoptar actitudes irrespetuosas y descalificatorias que solían vehiculizarse mediante la burla y el vacile, tanto a iguales como a personas adultas.

Ziad se burla de la compañera que tiene al lado y cuando Ion, el profesor de inglés, le llama la atención, dice: “Está insultando a mis padres”. [AI, CC, 4º, H03, D]

En otro grupo, le toca escribir a Ibon y es Anartz el que le dicta. La letra de Ibon es notablemente peor que la de Anartz, y éste hace todo el tiempo gestos de asombro e incluso de burla. Aparentemente, Ibon no se inmuta. [AI, CC, 4º, H01, D]

Los comportamientos de competitividad, se reflejaban habitualmente en actividades relacionadas con el rendimiento académico dándose con frecuencia ante la figura de referencia, compitiendo por ganar su atención o reconocimiento:

Tere, la tutora, le pide a Olatz que formule una pregunta sobre los sentidos y muchas personas levantan la mano para contestarla. Estiran lo más que pueden sus brazos, para destacar ante Tere y llamar su atención. [AI, CA, 3º, H05, D]

Por lo tanto, no era de extrañar encontrar comportamientos de competitividad atravesados por modelos de relación más individualistas, en los que parecía importar bien poco el bien común.

Eguzki, una de las niñas en la primera fila, que pasa bastante desapercibida, tapa su cuaderno para que el resto no pueda copiarle. [AI, CA, 3º, H05, D]

Nabhan intenta copiar a Lander, pero éste no le deja, tapando su examen con la mano. [AI, CA, 4º, H04, D]

2.3.2. Conflicto, normas de convivencia y gestión del profesorado.

Si cada persona es singular, siendo el resultado de una extraordinaria combinación de características biológicas, físicas, psicológicas, sociales, culturales, etc. la diferencia es una de las principales características que tenemos en común. En esos intentos de convivencia, pretender erradicar la diferencia, la diversidad y, por lo tanto, la aparición del conflicto, significa no comprender el sentido de la propia vida. El conflicto es inherente a la vida, por lo tanto, debemos aprender a convivir con él.

Para la gestión del conflicto los grupos de personas, las comunidades, establecen normas de comportamiento que ayudan a regular y en muchos casos pretenden homogeneizar esas diferencias. En ocasiones, estas medidas funcionan. Pero otras muchas veces no, y tanto las instituciones como las personas en particular tienen que recurrir a otros métodos para garantizar el cumplimiento de la norma. Todos estos aspectos son recogidos en este apartado.

En primer lugar, se presentan las medidas dirigidas a recordar las normas que hay que cumplir para garantizar el bienestar de todas las personas; en segundo lugar, actuaciones dirigidas a corregir conductas inadecuadas como cuando no se respetan los límites o las normas de convivencia acordadas en clase y, por último, otras formas de establecer el orden o buenas prácticas dirigidas a prevenir situaciones conflictivas.

2.3.2.1. Momentos más proclives para la aparición de conflictos.

El alumnado pasa una parte importante de su tiempo en la escuela. Así, a lo largo de las horas que completan una jornada escolar eran habituales los conflictos entre iguales y con las figuras que representaban a la autoridad.

De repente, se da un conflicto entre Eder y Izarne. Izarne le dice de manera algo ruda: "¿Acaso te he dicho que me preguntes?!" Eder se ha debido de confundir de orden al realizar el ejercicio. [...] Izarne y Eder continúan discutiendo. La alumna, de manera dominante, desestima toda propuesta de Eder. Éste se molesta, cruzando los brazos. [Pr, CB, 4º, H03, D]

Unai se pone rabioso (aprieta con fuerza los puños y respira de manera agitada). Se levanta y le empuja con rabia a Yasira. Forcejean los dos. [Al, CA, 3º, H05, D]

Algunos espacios como el patio y el comedor eran más proclives a la aparición de conflictos entre las personas. A pesar de que siempre hubiera profesorado encargado de velar por la seguridad de todo el alumnado en estos espacios, parecía que no siempre resultara suficiente siendo

CAPÍTULO III. RESULTADOS

inevitable la aparición del conflicto, que en ocasiones derivaba en peleas, en esos tiempos de descanso:

En general, se repiten las escenas de conflicto vivenciadas el lunes anterior. Parece que la supervisión de las 4 profesoras que se encuentran al cargo de ese espacio es insuficiente y no alcanza la totalidad de todo lo que está ocurriendo en ese momento. [Al, CB, P, D]

Observo varios focos de conflicto: entre niños y niñas más pequeños (de 1º o 2º de Primaria) que juegan en el frontón. [Al, CC, P, D]

Una vez en el exterior, en la cola de 3º, ocurre un conflicto. Dos alumnas, Brigitte y Olatz, se pelean de manera muy agresiva (empujones, patadas...). Brigitte está histérica, fuera de sí, y le tienen que contener físicamente entre dos personas adultas, una profesora y una monitora del comedor. [Al, CA, C, D]

Las trifulcas ocurridas en el patio o en el comedor no siempre eran resueltas en el momento, por lo que frecuentemente eran trasladadas al aula, como recogen las siguientes voces, por lo que no era de extrañar que el personal del comedor se viera en la necesidad de pasar el testigo al profesorado tutor, para la resolución de un conflicto ocurrido antes de la clase:

Es mucho tiempo, mientras comen está bastante tranquilos y tranquilas. Pero enseguida terminan de comer y luego en todo el tiempo que están fuera ocurren muchos conflictos, porque tienen demasiado tiempo libre. Y cuando vuelven a las 15:00 h están solucionando los problemas que han ocurrido en el comedor a pesar de que antes también hayan estado con el monitor o con la monitora intentando arreglarlo. [JfE, CA, E2]

Hay un grupo de chicas que han tenido conflicto en el patio. Estas vienen acompañadas por el educador del comedor y éste le traslada lo ocurrido a Gentzane, la tutora. Gentzane manda el resto de alumnos y de alumnas que vayan con Ander, el profesor de educación física, al gimnasio, pero a estas alumnas les pide que se queden con ella. [Al, CB, 3º, H05, D, d]

Así, muchas personas identifican las tardes, después de comedor, como el momento más complicado del día, pero sobre todo debido al cansancio fruto de la extensa jornada escolar.

Yo creo que es peor después del comedor. Los críos están como más movidos, más espetados después del comedor. [Dr, CA, G1]

Y más cansados también. Han estado toda la mañana aquí, luego el comedor, vuelve al cole, vuelve a clase. [Ct2, CA, G1]

En el centro C, hace 3 años con intención de dar respuesta a estas situaciones de conflicto decidieron repensar el uso del comedor e integrar su funcionamiento, sus dinámicas, las actividades, etc. dentro de la planificación escolar. Señalan que revisar las normas de

convivencia, la participación e implicación de los profesionales del comedor y el descenso de la ratio ha traído una mejora notable que se reafirma, incluso, con las medidas de prevención frente al Covid-19.

Aquí la cuestión ha sido que el comedor se ha integrado en la dinámica de la escuela. Entonces siguen manteniendo las mismas normas, las mismas rutinas, los mismos procesos... y existe una comunicación continua. Y en cuanto pasa algo en el comedor se comenta en la clase y en cuanto pasa algo en la clase los del comedor lo saben. No es una isla aislada. Entonces se ha reducido la conflictividad mucho yo creo. Hay mucha más calma. [JfE, CC, G2]

Hace 3 años era totalmente diferente a ahora. Se ha cambiado mucho. Encima los monitores también se han implicado mucho. También tienen unas normas... Antes era ¡buff! También se ha dinamizado todo un poco, no se les deja en el patio, sin más. Se han implicado y se hacen juegos... [PrA, CC, G2]

Asimismo, en los grupos de discusión realizados después de la irrupción repentina de la pandemia por la Covid-19, todos los centros participantes coincidieron en reconocer que, gracias a los nuevos protocolos y la nueva normativa implantada para garantizar las medidas de seguridad requeridas, los conflictos característicos del comedor habían cesado prácticamente del todo.

Y ahora si es verdad que por ejemplo con la pandemia el comedor es una maravilla. Entrás y no hay ... a ver hay ruido, pero nada como antes, antes era horrible. Ahora pues bueno, no se pueden mover mucho pero ahora el primer día dijimos "pero ¡¿qué es esto?!" Una parte buena puede ser. [PrA, CC, G2]

Antes de la pandemia los patios, la entrada y la salida, o sea, la vuelta de después del patio y el mismo patio era un horror, es que era estar en el patio, según que te tocara y era estar todo el patio... ¡buff! Una enganchadas entre unos y otros... [PrA2, CA, G1]

2.3.2.2. Establecimiento y recuerdo de las normas de convivencia.

Como se ha señalado al comienzo del apartado 2.3.2., sea cual sea la naturaleza cultural de las personas, cualquier agrupación de personas siempre es diversa, por lo que, la implantación de normas democráticas que faciliten la armonía en la convivencia resulta imprescindible (Crespo et al., 2018; Guevara et al., 2011).

Estas normas obedecen a reglas generales, consensuadas y establecidas en el conjunto de nuestra sociedad en general y en la comunidad particular a la que pertenece el alumnado. En

CAPÍTULO III. RESULTADOS

muchas ocasiones, si no es en la totalidad de las veces, estas normas están apoyadas en valores morales propios también de nuestra sociedad.

Tenemos unas normas en clase con unas consecuencias y eso lo tienen que cumplir. Sobre todo, están basadas en el respeto. Simplemente en eso, en respetarnos los unos a los otros. [PrT2, CA, E4]

En lo que respecta a la estabilidad emocional, las normas cumplen una función contenedora. Aunque nadie cuestiona la necesidad de la existencia de normas de convivencia existía diversidad de opinión respecto a la rigidez y contundencia de las mismas.

Para garantizar su cumplimiento en los centros observados se utilizan diferentes vías que se recogen en este apartado.

En el contexto reglado del aula, el recordatorio del cumplimiento de la normativa de convivencia dentro era constante. El propio profesorado recordaba constantemente la norma social mediante sus mensajes, esto es, diciéndoles cómo debían comportarse, cómo debían actuar en el aula etc. bien a la hora de participar en clase, bien al pasar de una actividad a otra. Así, en caso de no realizarse el profesorado solía ser tajante en su cumplimiento.

Tere, la tutora, de manera imperativa, les recuerda algunas normas, algunas prohibiciones: No pueden sacar el libro de Natur (la siguiente asignatura) hasta entregar el examen; No pueden levantarse, tienen que levantar la mano. [PrT, 3º, CA, H03, D]

Alguna alumna intenta participar sin levantar la mano. Maribel, la tutora, le pone límite y le cede la palabra a otra alumna, a Noa, quién lleva tiempo con la mano levantada. [PrT, CB, H03, 4º, D]

Este recordatorio también era constante fuera del aula (comedor, patio, puntos de entrada y de salida, gimnasio, pasillos, etc.) tanto por el profesorado como por el personal del comedor que también recordaba esta normativa constantemente de manera verbal:

Una profesora explica que el fútbol algunos días está prohibido para propiciar otras actividades. Esta norma está dentro del Plan de Coeducación. [CB, C, D]

Una educadora les recuerda que fuera en el patio tampoco pueden estar en la parte trasera del edificio y subirse a las escaleras de emergencia que hay. Sin embargo, si pueden sentarse en ella.

[CB, C, D]

Otra forma de recordar la norma de manera permanente, era mediante el uso de carteles fijados en los diferentes espacios. En algunas ocasiones, estos carteles habían sido elaborados con la participación del alumnado utilizando materiales escolares como cartulinas, rotuladores, pegatinas, etc. En muchos de estos carteles se resaltan los comportamientos positivos, como

cuidar a las amigas y amigos o el derecho a participar en el juego de todas las alumnas y alumnos. En general, eran carteles con listados sobre el buen comportamiento que se colocaban pegados en la puerta de clase o en lugares visibles en los espacios comunes como el comedor y el patio.

Encima de la puerta de entrada y salida del comedor hay varios carteles: recuerda: recogeré mi rincón, llevaré mis cosas al carro; ¿cómo están mis dientes?; comeré el primer plato y estando sentado y sentada levantaré mi mano; estaré tranquilo y tranquila.... [Ec, CB, C, D, d]

Normas del patio y sus consecuencias: siempre hay que cuidar de los/as amigos/as; quien quiera jugar siempre tendrá opción; los grupos/equipos hay que equilibrarlos adecuadamente, quien no cuide deberá abandonar el juego; quien no permita jugar deberá abandonar el juego... [CA, 4º, D]

Algunos de estos carteles estaban escritos en clave prohibitiva subrayando lo que no debían hacer y señalando las consecuencias de su incumplimiento. Otros, sin embargo, resaltaban los comportamientos positivos como cuidar a las amigas y amigos o el derecho a participar en el juego de todas las alumnas y alumnos.

Observo los adornos de la clase. Tienen diferentes carteles escritos por ellos y por ellas, son diferentes listados sobre el buen comportamiento: uno se titula Respeto (1. No jugar en clase; 2. Hablar en euskera; 3. No robar...); otro cartel se titula No insultos/ofensas! (1. No pegar; 2. No gritar; 3. No insultar; 4. No decir palabrotas...). [CC, 4º, D]

2.3.2.3. Establecimiento de límites. Refuerzo positivo, refuerzo negativo y castigo.

En el día a día, se ha podido observar cómo constantemente, de diferentes formas, se establecen límites. Frecuentemente, el establecimiento de los límites era explícito a través de la comunicación verbal. La figura de la tutora, habitualmente hacía uso del límite de manera oral con el fin de poner orden y lograr un clima tranquilo en clase.

Lidia, la tutora, llama al silencio mediante las palabras, “callaos por favor” y pone orden “Espera Israel”. [PrT, 4º, CA, H04, D]

Hay mucho alboroto. Unas 10 personas aproximadamente, exclaman “¡Ahhh!” al unísono. Otras personas, Iñaki, Eleonor e Izar, colocan bruscamente sus libros sobre sus mesas, haciendo un fuerte estruendo. “¡Lo que faltaba!”, exclama Fede, el tutor, en euskera poniéndoles límite. Surte efecto. [PrT, CC, 3º, H05, D]

Pero, con el fin de garantizar la convivencia, el uso de los límites se llevaba a cabo a través de métodos diferentes, desde la imposición de autoridad hasta la comunicación no verbal, mediante

CAPÍTULO III. RESULTADOS

la mirada, los gestos faciales, la gesticulación con las manos o la postura corporal. Eso conllevaba una previa comprensión y asimilación de esos gestos convencionales, que resultaban intimidantes para el alumnado. Igualmente, el uso de onomatopeyas o de diferentes sonidos era bastante frecuente a la hora de establecer el orden, por parte del profesorado, como podía ser, a través del sonido convencional tan difundido como es articular un “shhh” con la boca.

Markel se levanta, y forcejea medio jugando medio en serio con Unai. En cuanto Tere, la tutora, se gira a mirarles estos se separan. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Tere, la tutora, le pone límite, pero haciendo un gesto con la mano, no habla. [PrT, CA, 3º, H03, D]
En este momento, se altera el ambiente, pero con un “¡Shhh!” de Tere, la tutora, vuelven a la calma. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Marimar, la tutora, silva brevemente pero fuerte y automáticamente se callan. [PrT, CC, 4º, H06, D]

El uso del límite también podía preceder a otra estrategia más democrática dirigida a la búsqueda de solución ante alguna situación problemática:

Unai le delata y Tere, la tutora, se dirige a Goiatz: “Ven, tú y yo luego, a solas y si no quieres no hablamos”. [Al, CA, 3º, H05, D]

Maribel, la tutora, tras ponerles límite, baja el volumen y les dice que ahora sí pueden salir fuera de la clase a solucionar el conflicto, “A ver qué pasa”. [PrT, CB, 4º, H05, D]

La contención emocional era, en muchas ocasiones, el límite más efectivo. Se pudo observar que el empleo de un tono de voz suave y cálido y mantener una actitud templada resultaba beneficioso en lo que respectaba a la contención del alumnado. Para ello era requisito indispensable la paciencia:

Emilien se enfada, parece bastante molesto, porque cree que no va a llegar para todo el mundo, y dice “Pero yo a los que se portan mal no les voy a dar”. Tere, la tutora, le pone límite, respondiéndole cálidamente, en euskera: “Si los traes son para la clase, no para decir a quién darle y a quién no”. Tere mantiene el tono de voz suave todo el tiempo. [PrT, CA, 3º, H03, D]

También se ha podido apreciar como el refuerzo continúa siendo una práctica habitual. En particular, el uso del refuerzo positivo, como por ejemplo el uso de halagos, tomando como base la teoría del Aprendizaje Vicario de Bandura. Con el fin de aumentar la probabilidad de una conducta, se señalan comportamientos considerados adecuados que la persona adquiere como propios como consecuencia de la observación y la imitación.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

De repente Martina, alumna que no ha hecho nada pide perdón en alto y Ander, el profesor de educación física, se lo reconoce, y le dice al resto que observen como la gente que no ha hecho nada también se ve involucrada. [PrE, CB, 3º, H05, D]

Otras técnicas como el uso de “la Economía de Fichas” o similares que conllevan la recompensa material tras lograr algún éxito, ya sea comportamental o académico, y el refuerzo individualizado, eran otras de las técnicas empleadas habitualmente en el contexto escolar para reforzar conductas que se consideran positivas:

Este año, por ejemplo, hemos hecho “El Club de los/as Valientes”. A la campaña le llamamos “Insultos No” y lo que les exigíamos a ellos era respeto. Entonces en una plantilla semanal poníamos un tick verde a aquel que durante el día había respetado a sus compañeros, a los de otras clases, a profesores. Luego ya nos metimos en cuatro subobjetivos dentro del respeto: hablar bien, de maneras que procedan (no chillando, no despreciando a los demás...) no pegar obviamente; no insultar y no romper las dinámicas/una actividad. [PrT1, CC, E15]

Marimar, la tutora, junto a Elena, la otra tutora de 4º A, desde la semana pasada está utilizando la técnica del refuerzo, para evitar las agresiones y mejorar la convivencia entre los y las menores. Han hecho una tabla con el título, “¡No a los insultos!”. Si no ha habido ningún altercado y la persona ha tenido actitudes respetuosas y colaboradoras se le pone una pegatina verde y se le obsequia una gominola. [PrT, CC, 4º, H05, D]

Y si no funciona con cualquiera de los profesores del centro hay un rojo; dos rojos es un día sin patio; 2 amarillos es un rojo; 5 verdes seguidos sin ninguna interrupción amarilla o roja es una nota buena a casa y 2 rojos es una nota mala a casa. Les motiva bastante y hemos conseguido mucho. [PrT2, CA, E4]

Utilizamos el tema del punto verde que al final no deja de ser un sistema de control respuesta, un sistema muy conductista, de extinción de malos comportamientos. Los mismos chavales todos los días a las 4.10 o así más o menos dedican 15 o 20 minutos a analizar el día. Si alguien consigue haber cumplido las normas se le pone un punto verde y se lleva un sello en la mano, para que la familia también sepa que ese día se ha portado muy bien. Eso se hace en todas las clases, todos los días. [JfE, CC, G2]

El refuerzo positivo, se empleaba también en situaciones como la realización de exámenes (momento de entrega y momento de publicación de calificaciones...), realización de actividades en clase, etc.:

Realizan conjuntamente un dibujo en un papel formato DIN A3. Al terminar se lo muestran a Lidia, la tutora, y ésta les felicita. [PrT, CA, 4º, H05, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Mónica, la profesora, le choca la mano y le dice con ímpetu “¡Libre!”. [PrS, CA, 4º, H01, D]

Fede, el tutor, cuando ésta termina su exposición, le refuerza positivamente en euskera diciendo que hoy se le ha escuchado mejor que en otras ocasiones. Se expresa cada vez más alto. [PrT, CC, 3º, H05, D]

El refuerzo, frecuentemente también se realizaba mediante la comunicación no verbal como pueden ser los abrazos, las sonrisas, etc.

Iñaki ha trabajado bien todo el tiempo. Al entregarle la ficha, Mónica, la profesora, le da un fuerte abrazo y le dice “¡Muy bien! ¡Muy bien!”. [PrE, CA, 4º, H01, D]

El refuerzo negativo, de evitación o retirada de un estímulo aversivo, se usaba para disminuir la probabilidad de una conducta. Por lo tanto, estaba directamente relacionado con la aparición de conductas disruptivas por parte del alumnado.

Uno de los principales obstáculos para hacer valer las normas de convivencia percibidos era la falta de respuesta o intolerancia a la frustración que el límite fijado les provocaba. Esto les lleva a muchas personas a cuestionarse constantemente cómo ejercen lo normativo:

A veces no sabes, es que de repente abre la ventana y le estás diciendo ‘siéntate por favor’ y ‘no, no me da la gana’. ¿Y qué haces? O sea, es que tampoco tenemos recursos. Es que ¿qué recursos tenemos. Los nuestros, los personales, los que a lo largo de nuestra vida hemos ido cogiendo para nuestro propio desarrollo, para nuestra propia experiencia... Pero ¿qué haces en un momento así? Pues lo mismo le pegas un grito y la has liado o lo mismo tienes la sensatez, la cordura, la tranquilidad... yo qué sé, porque en ese momento ¿qué haces? Te abre la ventana, están pasando los demás corriendo y quiere ir él. ¿Qué haces? Es que es muy complicado. Es eso, es un acierto, error, acierto, error... [PrA2, CA, G1]

Por lo que, en esos momentos de inestabilidad era habitual el uso de los límites de manera imperativa o mediante la utilización de un tono contundente y tajante, adoptando posturas más autoritarias:

Fede, el tutor, le pone límite a Bassim y éste le responde: “¡Que me dejes! ¡No me toques!”, con actitud desafiante y chulesca. [Al, CC, 3º, H03, D]

Ainara, la profesora sustituta de inglés, pega un grito y de manera imperativa les manda que se sienten. [PrE, CC, 4º, H04, D]

En algunos momentos complicados, más frecuentes de lo deseado, la autoridad se veía cuestionada, esto es, la norma o el límite previamente fijado caía o no llegaba a funcionar y los

CAPÍTULO III. RESULTADOS

intentos de su restablecimiento por parte de los profesionales a veces se veían frustrados, quedando en entredicho su autoridad.

Están en el suelo, de pie. Ion, el profesor de inglés, les da un minuto de silencio para relajarse, pero siguen sin hacerle caso. [PrE, CC, 3º, H05, D]

“Quien haya terminado puede salir, pero sin correr”. Sin embargo, se levantan un montón de personas y salen corriendo por la puerta. El monitor les pone límite pidiéndoles que no corran y disminuyen el paso, pero al poco, vuelven a correr y él desiste. [Ec, CC, C, D]

En estas situaciones de dificultad de manejo el profesorado recurría al uso de la amenaza, advirtiéndoles de penalizaciones en la calificación o retirada del material si no cesaban con la acción indeseada:

El profesor de inglés les advierte: “A quien hable un 0,5 punto menos”. Parece funcionar. [PrE, CC, 4º, H01, D]

Mertxe, la profesora de lengua, dice en alto que va a apuntar en la pizarra los nombres de las personas que se van a quedar con ella al final de la clase por no haber obedecido. [PrE, CB, 3º, H04, D]

Parte del profesorado también recurría al castigo como medida sancionadora ante comportamientos disruptivos en la clase. En algunas situaciones, en las que el alumno o la alumna persistía con la conducta no deseada por parte del profesorado, a veces se le retiraba el material de trabajo para erradicar la conducta no deseada:

Finalmente, Tere, la tutora, le quita el ajedrez a Peru diciéndole, “¡Vale ya!”. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Bassim y Dylan se pelean por el sitio. Dylan se ha ausentado un momento y Bassim se ha sentado en su sitio. Cuando Dylan regresa a su sitio, comienzan a empujarse. Fede, el tutor, les pone límite a los dos, retirándoles las sillas. [PrT, CC, 3º, H03, D]

En ocasiones puntuales en las que el límite ejercido fallaba y el nivel de estrés era elevado, solía ser habitual también que el profesorado decidiese terminar con la actividad propuesta o incluso no realizarla antes de que haya comenzado:

Ander, el profesor de educación física, se molesta, recoge los aros y con semblante serio les dice que finalmente no van a hacer la actividad. [PrE, CB, 3º, H04, D]

El 2º subgrupo no ensaya la coreografía. Sergio, el profesor de música explica: “Hoy no hay buen ambiente; el segundo grupo no va a ensayar”. [PrE, CB, 4º, H02, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Hay mucho alboroto y Ion, el profesor de inglés, decide dar la clase por terminada. [PrE, CC, 4º, H03, D]

En esos casos, para romper con la acción indeseada, también se solía optar por sacar a la persona del grupo o cambiarla de sitio. En otras ocasiones incluso se le cambiaba de clase:

Akin, Urtzi y Ahmed están castigados cada uno en una esquina de la clase, de pie, por no prestar atención. [Al, CB, 3º, H04, D]

De repente, viene otro niño de la clase de al lado, castigado y le colocan en la esquina. [Al, CA, 3º, H05, D]

Eleonor ha juntado su mesa a su grupo (Minyi, Marta y Brayan). Pero como está levantada y no le atiende, Ion, el profesor de inglés, sin mediar palabra, va donde ella y le vuelve a separar la mesa. [PrE, CC, 3º, H05, D]

Como estos alumnos persisten con las risas, conversando entre ellos de manera desobediente, Ander, el profesor de educación física, les manda a clase: "Maider, recoge tus pertenencias y vete a clase; Markel, vete donde Gentzane (la tutora), recoge tu camiseta y vete". [PrE, CB, 3º, H05, D, d]

Como señalaba la directora de uno de los centros en una entrevista, si se enfocan bien estas medidas, pueden tener buenos resultados:

Los chavales estaban en grupitos y si un niño pues no se comportaba bien y no actuaba bien con su grupo, era apartado del grupo. Entonces tenía que merecerse estar en el grupo. Y eso a mí me pareció que estaba bien porque consiguió algo. [Dr, CA, G1]

En el centro A disponían del aula de supervisión (*Zaintza gela*) a la que recurría el profesorado en los momentos en los que consideraban que algún alumno o alumna presentaba comportamientos disruptivos que entorpecía el ritmo del resto del grupo. En esos casos lo primero que se hacía era llamar a las familias para informar a los padres y/o las madres de que su hijo o su hija había sido expulsado/a por motivo de una conducta considerada inadecuada que perjudicaba al resto de la clase. Sin embargo, debido a la pandemia provocada por la enfermedad de la COVID-19, este curso lectivo 2020-2021, tuvieron que suspender su uso por no cumplir con las medidas de seguridad y hubo quien lo celebró, por considerar que ello obliga a que el profesorado adopte estrategias de resolución en la propia aula de referencia.

Otros años ha habido muchos más conflictos. Antes teníamos el aula de supervisión, que, si se veía que algún alumno o alumna estaba fatal, que no podía seguir el ritmo de la clase o que rompía toda la dinámica, se le llevaba a otra clase. Ahí, no estaba sólo, estaba con otro profesor de refuerzo. Pero claro, este año, con el tema de las burbujas y eso, no se puede. [JfE, CA, G1]

Yo creo que está siendo positivo que no haya aula de supervisión, porque de alguna manera también el profesorado coge otro tipo de estrategias, porque no puede llevar al niño fuera. [...]

Para que no se mezclen con todos los niños del centro no hay. De alguna manera lo que se hace es que cuando hay conflictos los solucionan, buscan soluciones y cuando no se ha podido solucionar bajan donde mí (Dirección). Entonces yo oigo y opino. Ha sido fácil. [Dr, CA, G1]

2.3.2.4. Otras maneras de potenciar una convivencia armoniosa.

Si los conflictos son inherentes a la vida cotidiana en cualquier comunidad, resulta imprescindible que la comunidad educativa otorgue un espacio a la gestión de las dificultades que afloran en la convivencia. Para abordar estas situaciones conflictivas, se han observado una serie de actuaciones de interés. Por un lado, diferentes estrategias y metodologías empleadas en la resolución de los conflictos como la introducción de rincones en las aulas: el rincón para tranquilizarse y el rincón para llegar a acuerdos; así como, la adjudicación de roles para garantizar un buen funcionamiento en los grupos de trabajo. Por último, se ha constatado que predomina la tendencia del profesorado a explicar y razonar las normas, promoviendo la empatía y el respeto entre el alumnado, es decir, a aplicar la disciplina inductiva.

2.3.2.4.1. Estrategias para la resolución de los conflictos

El alumnado de educación primaria está desarrollando su capacidad emocional y social de autocontrol y gestión de las situaciones conflictivas (Arranz, 1998; Da Silva y Calvo, 2014; Lizaso et al., 2017; Palacios et al., 1999 y Shaffer, 2000). Por esa razón, es al profesorado a quien en la mayoría de los casos atañe mediar en la situación conflictiva por desacuerdo. Para la gestión y resolución del conflicto las personas a veces solían recurrir a estrategias diferentes dependiendo de la situación y las circunstancias concretas. Así, mientras algunas personas se decantaban por la mediación directa, otras recurrían a actividades que propician la participación activa del alumnado, etc.

Los conflictos son muy puntuales actualmente y la verdad es que se cortan enseguida. Sobre todo, hablando, es que hablando es como tenemos que hacerlo. [PrT2, CA, E4]

En una de las baldas hay una Caja de los conflictos; hay una cartulina con la palabra “Respeto” escrita. [Al, CC, 4º, H05, D]

Viene la profesora de 4ºA y le explica a Maribel, la tutora, que ha habido un conflicto entre Aaron, Ibrahim... y otros alumnos de su clase por el balón. Se juntan las dos tutoras y todos los niños involucrados para solucionar este conflicto. [Pr, CB, 4º, H03, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Como señala la jefa de estudios de unos de los centros en la resolución de conflictos entran en juego múltiples factores por lo que no existe una receta para poder resolverlos. Sin embargo, tal y como indican los profesionales, es indudable que las experiencias personales y la habilidad del profesional influyen en la capacidad de gestión.

Yo creo que no hay un manual. Yo creo que es depende del día que tengas y depende del “pochó” que veas. [...] “Venga, vamos a sentarnos en ese banco, cuéntame qué te ha pasado...”. Pero igual con otro chaval, otra chavala no te funciona esa estrategia. Es que es depende con quién, en qué momento. [JfE, CA, G1]

Si tú tienes buena mano izquierda y al niño le camelas para que vaya entrando, pues bien, pero como tú tengas un día un poco... Hombre, yo creo que también a nivel personal los docentes tenemos que hacer un trabajo interior, también es muy importante. Porque si tú estás en un momento de tu vida muy pa´ llá es difícil que puedas controlar a un niño... [Dr, CA, G1]

Otras veces estas estrategias estaban consensuadas y estructuradas previamente en el equipo educativo. Este trabajo preventivo de manera colectiva destacaba particularmente en el centro C. Utilizan diferentes estrategias dinámicas. Una de estas dinámicas es “*Irainik ez*” (*Insultos no*). Consiste en establecer previamente una normativa clara en torno a una clasificación sobre las conductas respetuosas y las conductas hirientes e irrespetuosas. Mediante la reflexión y la utilización del refuerzo positivo se intenta alcanzar el objetivo principal, garantizar una convivencia saludable. Para alcanzar ese objetivo también se formó la comisión de Bizikidetza (Convivencia), espacio en el que se reflexiona profundamente sobre las problemáticas de la escuela y las posibles alternativas para su resolución. Finalmente, otra de las dinámicas principales es Ausarten Kluba (el Club de los valientes). Esta actividad también basada en el refuerzo (positivo y negativo) consiste en catalogar los comportamientos de los niños y de las niñas como valientes o cobardes según el comportamiento que hayan tenido a lo largo de toda una jornada escolar. Las siguientes voces de uno de los tutores y el jefe de estudios de este centro recogen el porqué de estas iniciativas:

El conflicto se gestiona para empezar con previsión. Se está trabajando mucho y se ha notado mogollón. Ya no es, “vamos a apagar el fuego”, sino vamos a evitar que prenda. Hace 3 -4 años se empezó en las asambleas y esto a hacer lo de Irainik ez (No insultos). Y lo de la Norma comunitaria. Y luego se empezó con lo de Bizikidetza, el club de los valientes...Eran pequeñas actividades y un poco la idea era unir los rincones estos de el Rincón de la calma... cosas sueltas pero unidas entre ellas, todas con la idea de mejorar el clima de la escuela, que en principio era

CAPÍTULO III. RESULTADOS

violento. En todas las clases había “violencia” y pues eso se ha reducido... Yo me fijo en las clases, sobre todo cuando están en 4º, 5º, 6º, ves que son clases, ya no son individualidades como había antes, que también había pequeños grupitos y tal... [PrT, CC, G2]

Para ser valiente hay que extinguir los malos comportamientos, hay que pararle los pies a la persona que se está portando mal y eso los chavales lo han asimilado y eso ha rebajado mucho los conflictos. Y los chavales además si no están en el grupo de los valientes, pues hay muchos que se llevan mucho disgusto y quieren ser valientes. [JfE, CC, G2]

Sin embargo, no debemos de perder de vista que los y las protagonistas son el alumnado. De ahí la necesidad de promover su implicación en las decisiones que concernían a toda la clase, como podía ser la resolución de los conflictos o la búsqueda de soluciones:

Fede, el tutor, insiste para que terminen la actividad. Muchas de vosotras me pedisteis cambio de sitio les dice. ¡¡Sí!!, un montón de personas levantan la mano. Les dice que se pongan de pie y le obedecen. Les explica que a diferencia de la vez anterior que pudieron escoger sus sitios libremente y que las personas que estaban de vacaciones se quedaron sin opción a elegir, les dice que esta vez tienen que hablar, tienen que negociar entre ellos y ellas, para tener representación en el grupo. En todos los grupos tiene que haber una persona que sea buena en algo: en matemáticas, en lengua, dibujando, riéndose, ayudando, en el deporte.... [PrT, CC, 3º, H01, D]

También se tendía a romper con dinámicas negativas, proponiendo alternativas como cambios de sitio, actividades de relajación o implicando al alumnado en la solución de conflictos como forma de fomentar el desarrollo emocional y la autonomía del alumnado, su identidad personal. Para ello se brindaban oportunidades para imaginar, construir, proyectar...:

Ion, el profesor de inglés, para el video y les dice que tienen que estar un minuto en silencio. Todo el mundo se calla. “Cerrad los ojos”, les dice. Y todo el mundo cierra los ojos. Les refuerza su comportamiento de ahora, “¡Veis qué bien estamos ahora!”. [PrE, CC, 4º, H03, D]

Tere, la tutora, se dirige a toda la clase y les dice que no quiere escuchar una y otra vez la misma historia. Les dice que quiere escuchar soluciones. Le pasa la palabra a Peru y éste dice: “Compartir todos los juegos”. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Pero, también había ocasiones en las que el alumnado era autónomo y resolutivo, intentando resolver sus conflictos o las dificultades que encontraban en su convivencia. A la hora de tener la iniciativa y liderar la gestión, siempre había gente más propensa que el resto para hablar sobre el conflicto, buscar soluciones, etc.:

Finalmente, las alumnas hacen caso a algunas propuestas de sus compañeros y se corren un sitio haciéndole espacio a la compañera que se había quedado sin asiento, al querer sentarse en uno ocupado, el cual ella consideraba que era su sitio. [AI, CB, 4º, H02, D]

Ander, el profesor de educación física, va donde los alumnos y las alumnas que se encuentran fuera y les pide que se incorporen, porque ya han tenido tiempo suficiente para solucionar el conflicto. El profesor no media en el conflicto. [AI, CB, 3º, H05, D]

2.3.2.4.2. La introducción de rincones en las aulas

En algunos de los centros observados, normalmente por iniciativa de la tutora, los alumnos y las alumnas disponían en clase de un rincón (*Txoko*) señalado en el aula, denominado “Rincón para Tranquilizarse” al cual podían retirarse voluntariamente y de manera autónoma en cualquier situación de desasosiego para autorregular sus emociones (tristeza, rabia, etc.). En esos rincones se habían colocado unos cojines, etc., y carteles que indicaban el uso de este espacio al que las niñas y los niños acudían cuando se sentían enfadados para tranquilizarse.

Brigitte, muy furiosa, entra y coloca su chamarra en el colgador y se dirige al Txoko. Su postura muestra que está muy enfadada (ceño fruncido, brazos apretados, mirada desafiante...). [AI, CA, 3º, H05, D]

Otro cartel indica el uso del espacio para tranquilizarse: “Nuestro rincón para tranquilizarnos: ¿cuando utilizarlo? Cuando estoy enfadado/a; ¿para qué utilizarlo? Para tranquilizarme...; ¿Cómo utilizarlo? Lo vamos a utilizar de uno/a en uno/a...”. [CA, 4º, D]

Generalmente, el alumnado tenía interiorizado el uso del rincón para calmarse y resultaba de gran utilidad para promover la autorregulación de las emociones. Se trataba de un espacio bastante solicitado que en ocasiones requería de la gestión del profesorado.

Los chavales se van entrenando y ya saben que cuando se enfadan pues tienen la opción de marcharse un rato a tranquilizarse fuera, tienen el Rincón de la calma, pueden pedir ayuda a alguien con el que puedan hablar un rato, tienen un montón de vías de escape. Entonces todo eso se va entrenando y lo van adquiriendo y te encuentras con chavales que ahora tranquilamente se salen, se sientan un rato, descansan, se relajan... y cuando se les ha pasado el enfado entran a clase. [JfE, CC, G2]

Entonces Lisa aprovecha y vuelve al Txoko que ahora se ha quedado desocupado. [...] El Txoko había estado ocupado por Lisa, pero ahora está desocupado, únicamente ha dejado sus cosas. Eloisa habla con Eguzki y le propone ir al Txoko. Retiran sus cosas y se van. Olatz coge su silla y se suma. [AI, CA, 3º, H05, D]

A pesar de la existencia de este rincón en los tres centros, el alumnado, en momentos de inestabilidad emocional, también utilizaba cualquier recoveco para cobijarse, como esquinas o lugares limítrofes donde la pared marcaba el tope. Este hecho deja manifiesta la necesidad de los niños y niñas de contención tanto a nivel físico como emocional:

Sonia pasea por la clase y finalmente vuelve con Peru, que aún continúa en la pared. [AI, CA, 3º, H03, D]

Asimismo, en todos los centros se había habilitado otro espacio, a veces en el rellano de la clase o en una esquina al fondo de la clase llamado rincón para llegar a acuerdos o de mediación (*Adostokia*) para la resolución de los conflictos. En ocasiones, cuando su uso no era ni voluntario ni autónomo, principalmente el profesorado tutor era quien solía indicar su uso promoviendo siempre, en la medida de lo posible, la gestión autónoma del conflicto:

Me fijo que hay un espacio para la solución de los conflictos, llamado Adostokia, ubicado en el armario del fondo en la esquina, identificada con una oreja y unos labios. [AI, CB, 3º, H04, D]

Parece que ha habido un conflicto. Brigitte y Goiatz están en el espacio para llegar a acuerdos. Esta vez el problema no está entre ellas, Brigitte dice “Nosotras somos amigas” y se abrazan. Explican que el conflicto es con Nadya. [AI, CA, 3º, H03, D]

Tere, la tutora, le pone límite a Brigitte y le saca de la clase al rincón para llegar a acuerdos y hablan allí y vuelven a entrar. [PrT, CA, 3º, H05, D]

2.3.2.4.3. Estilo democrático: diálogo y razonamiento

En todo caso, el estilo que predominaba al poner límites por parte de cualquier profesional, solía ser el democrático, promoviendo a través del diálogo, la empatía y el respeto entre el alumnado. En situaciones que entrañaban dificultad, alguna profesora, tutora mayormente, se decantaba por citar al alumnado implicado en el conflicto al término de la clase, para realizar una reunión y valorar lo acontecido:

Unai canta en alto “Hola Don Pepito, Hola Don José”. Tere, la tutora, le pone límite y le dice que al final de la clase hablará con él. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Suena la sirena y Mertxe, la profesora de lengua castellana, les dice a los alumnos que están apuntados en la pizarra que se queden a hablar con ella. [PrE, CB, 3º, H04, D]

El profesorado mostraba así una actitud proactiva ante la implementación de nuevas técnicas o estrategias para gestionar la convivencia en el aula y con ello mejorar el aprendizaje y el desarrollo personal y social del alumnado. Muchas veces, por propia iniciativa el profesorado

CAPÍTULO III. RESULTADOS

ideaba nuevas fórmulas para gestionar conflictos, con el fin de desarrollar habilidades sociales y psicológicas para una convivencia armoniosa en grupo:

De repente, entra una niña más mayor y le entrega a Fede, el tutor, un documento. Es un parte, llamado Gatazka (Conflicto). Los apartados del documento son los siguientes, rellenados por esta alumna:

<i>Cuando he tenido el conflicto: en el patio</i>
<i>Con quién lo he tenido: con Jon Asier</i>
<i>Por qué lo he tenido: Él ha venido a mí empujándome e insultándome</i>
<i>¿Me he peleado? No, pero le he insultado.</i>
<i>¿Cómo me siento ahora? Mal</i>
<i>¿Cómo se siente la otra persona? Bien, porque me ha pegado</i>
<i>¿Nos hemos pedido perdón? No</i>
<i>¿Hay solución...? No.</i>

[AI, CC, 3º, H03, D]

Otras maneras de resolver los conflictos, de una manera contenedora a nivel emocional, era la devolución, el feedback, facilitando pacientemente explicaciones y razonando sus respuestas, práctica que promovía el aprendizaje y la capacidad reflexiva del alumnado.

Un alumno, Peru, se sienta mal, su silla únicamente está apoyada sobre dos patas. Tere, la tutora, le llama la atención y le dice que es peligroso, que se puede caer. [PrT, CA, 3º, H03, D]

Varias personas levantan la mano y proponen diferentes alternativas: quedarse en clase a la hora del patio; no ir a la próxima clase de música; ser expulsados/ expulsadas de la clase de música y volver a su clase ordinaria; ser expulsados/ expulsadas de clase y pensar sobre lo que se ha hecho mal; que las personas que tengan el conflicto lo solucionen fuera de la clase. [AI, CB, 4º, H03, D]

Maribel, la tutora, escribe en la pizarra una tabla especificando cuales son las “buenas”¹³ conductas y las “malas” conductas y sus respectivas consecuencias:

BUENAS CONDUCTAS	Consecuencias
...	...
MALAS CONDUCTAS	Consecuencias
·Enfadarse	·Perder el tiempo; estar triste
·Hacer cosas malas	

[PrT, CB, 4º, H03, D]

También se observaron intervenciones dirigidas a facilitar la toma de conciencia de sus acciones, promoviendo la responsabilidad, el respeto y la empatía hacia sus compañeros y compañeras

¹³ El entrecomillado es de la investigadora, queriendo indicar la literalidad de la terminología empleada por la tutora. La categorización de conductas buenas y conductas malas se trata de una propuesta creada en el aula.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

de clase. Estas intervenciones eran realizadas más frecuentemente por el profesorado tutor, aunque su uso no era exclusivo de este:

De repente se comienza a escuchar unos chillidos y llantos de una persona provenientes de fuera de la clase. Algunas personas se ríen. Lidia, la tutora, les pone límite: Por favor, hay una persona sufriendo. Reírse es una falta de respeto. [PrT, 4º, CA, H04, D]

Maribel, la tutora, les dice que otro día tendrán que ver cómo solucionar ese conflicto y que deben pensar en sus consecuencias porque hoy están perdiendo el tiempo. A continuación, utiliza una metáfora en euskera, auto-denominándose “El/la conductor/a del autobús”. [PrT, CB, 4º, H03, D, d]

En esta línea, el profesorado daba explicaciones para ayudar a comprender situaciones de índole emocional, relacionada con la convivencia escolar como el caso de las relaciones interpersonales, que ayudaban a contener al alumnado. De esta forma, la planificación y la reorganización anticipada, también tenía sus efectos contenedores en el alumnado:

Están sacando una foto de grupo y Mertxe, la profesora de lengua castellana, explica que es para una alumna a la cual le han operado de las piernas y por lo tanto se va a ausentar durante un largo periodo de tiempo. [...] [PrT, CB, 3º, H04, D, d]

Fede, el tutor, dice que hay un compañero, que tiene que ausentarse por un rato, tiene que ir a dirección y que después, una vez que regrese, si quiere ya les compartirá lo que ha ocurrido. [PrT, 3º, CC, H01, D]

Aunque no fuera la principal figura de referencia, el profesorado específico también tenía un contacto constante, normalmente semanal y prolongado en el tiempo, por lo que igualmente llevaba a cabo con frecuencia funciones de contención o de supervisión. No obstante, a veces decidían trasladar la resolución del conflicto al aula de referencia del grupo, delegando la responsabilidad requerida al profesorado tutor:

Pide que se siente todo el mundo en la pared. “¿Quién me dice por qué estoy enfadado?” les pregunta en general el profesor de educación física. Varias alumnas, Iratí, Najwa y Eider levantan la mano para explicar lo ocurrido y compartir sus impresiones. [PrE, CB, 3º, H05, D]

Sergio, el profesor de música, se dirige a la clase en general: “Deberíais de mejorar vuestra relación, sino hablaré con vuestra tutora. [PrE, CB, 4º, H02, D]

Asimismo, la corta duración de la estancia del profesorado en prácticas, parecía no ser un obstáculo a la hora de establecer vinculación con el alumnado. Esta vinculación solía ser positiva, llegando a ser una de las personas referentes.

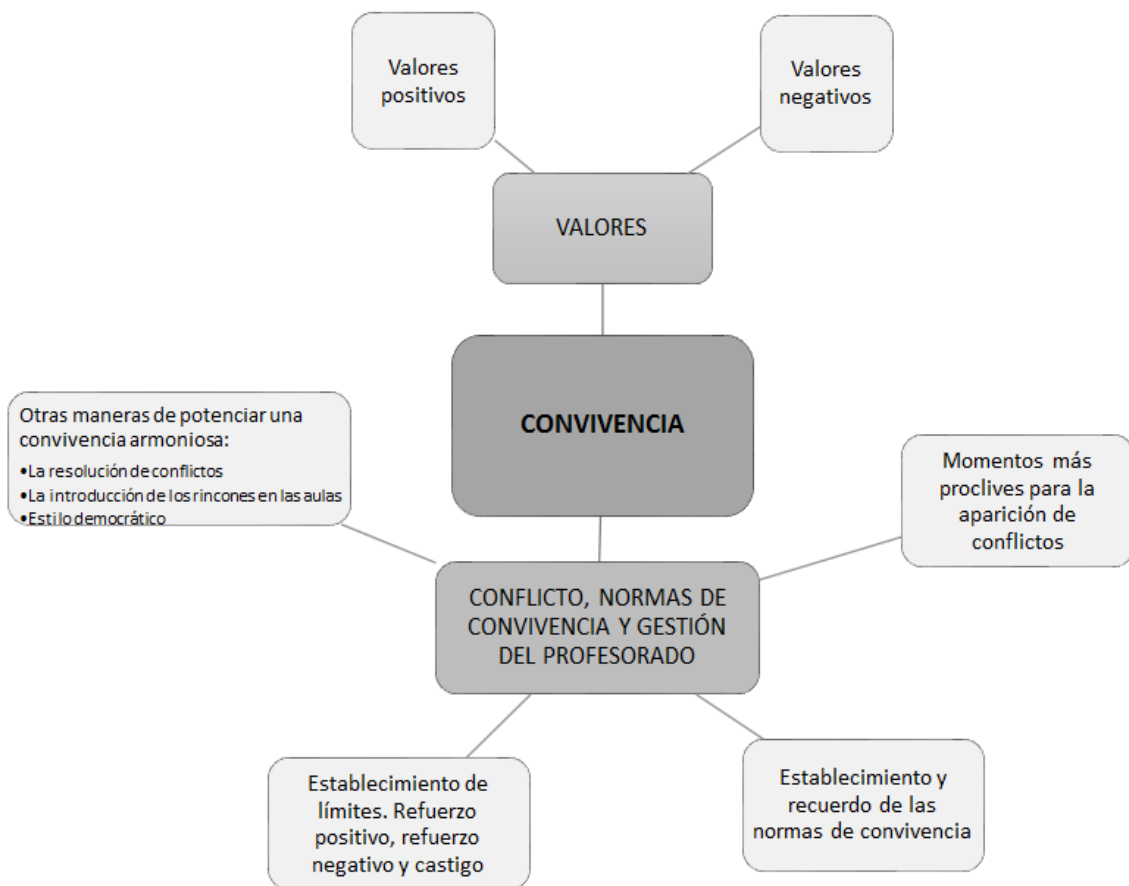
De repente, hay un conflicto entre Dylan y Eleonor, que están sentados uno al costado del otro.

Eleonor le grita “¡Que te calles!”, coge su silla y se va donde Ainhoa, la profesora en prácticas. [Al, CC, 3º, H01, D]

Iñaki se frustra, da golpes con sus pies, contra las patas de la mesa. Aimar, el profesor en prácticas, le consuela, le abraza y le habla a la oreja. [PrA, CA, 4º, H01, D]

Para finalizar con esta categoría sobre la Convivencia, a modo de resumen, la Figura 56 recoge la información descrita sobre los 2 subapartados que lo componen:

Figura 56
Convivencia



Fuente: Elaboración propia.

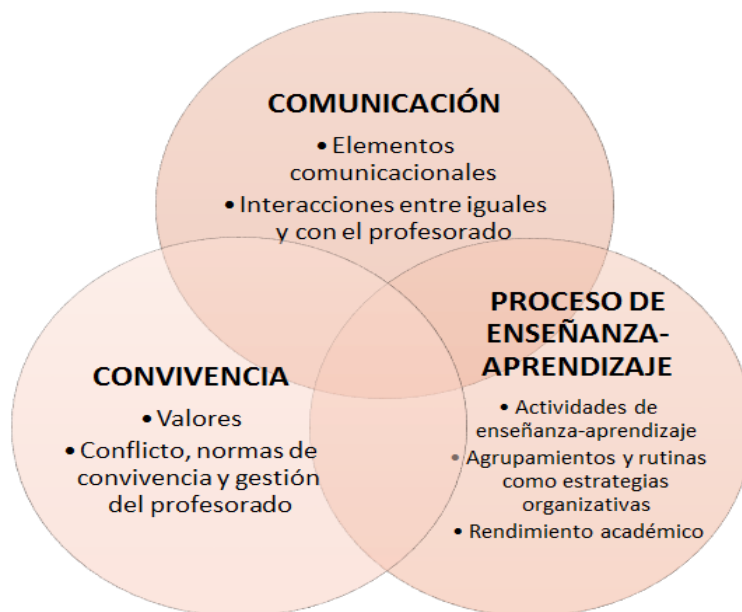
En resumen, al margen de que estas tres escuelas se sostengan aparentemente en proyectos educativos diferentes, los valores éticos y morales están presentes en el día a día de todas y cada una de las aulas participantes. Algunos de estos valores, como el compañerismo son considerados positivos y en cambio otros, como la rivalidad o la competitividad, negativos.

El conflicto es inherente a la vida por lo que también ha estado presente. A pesar de que cada vez más se tienda al uso de técnicas democráticas para su resolución como, por ejemplo, la introducción de los rincones en las aulas, aún se recurre al establecimiento del límite mediante técnicas conductistas como son el refuerzo positivo, el refuerzo negativo y el castigo. Asimismo, para garantizar una convivencia armoniosa en los tres centros se establecen normas, frecuentemente recordadas mediante carteles.

En conclusión, en el capítulo 2. *Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de la enseñanza-aprendizaje* se han diferenciado tres apartados: *Comunicación*, *Proceso de enseñanza-aprendizaje* y *Convivencia*, los cuales recogen aspectos imprescindibles para la construcción y el desarrollo de las relaciones pedagógicas, en definitiva, de las relaciones sociales en el contexto escolar, tal y como se puede ver en la Figura 57.

Figura 57

Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

3. Los aspectos organizativos espacio y tiempo y su influencia en el bienestar del alumnado

En este estudio también se han contemplado dos grandes dimensiones que pueden resultar tanto factores protectores como factores de riesgo de cara al bienestar del alumnado. Este es el caso, por una parte, del contexto donde transcurre la vida en la escuela, esto es, el uso que se hace del espacio y, por otra parte, de la organización del tiempo. La observación de estos espacios ofrece información relevante referente a la afectación muchas veces desapercibida de las dimensiones más abstractas que atraviesan la existencia del ser humano dotándola de sentidos y simbolismos (Uribe, 2014).

3.1. Espacio escolar

Allí donde habla el corazón, es de mala educación que la razón lo contradiga
(Kundera, 2008, p. 252).

El espacio escolar, dónde se desarrollan las actividades, las relaciones, las acciones... por sus propias características puede resultar tanto un factor protector como de riesgo para el alumnado. Los factores de protección establecen los elementos del espacio de tal manera que su vivencia favorece el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de los niños y de las niñas (Augustowsky, 2003). Los factores de riesgo por contra, remiten a contextos carcelarios de control que coartan y cohiben los movimientos naturales de los niños y de las niñas (Blazich, 2007). Partiendo de estas proposiciones, en el siguiente apartado, se recoge información relacionada con el uso del espacio por parte de los diferentes agentes participantes en el contexto escolar, esto es, el uso que hace la institución escolar y el profesorado de los diferentes espacios como son las instalaciones comunes, el aula, el patio y el comedor, considerando a su vez, la repercusión que su uso pueda ocasionar en los niños y las niñas pertenecientes a la comunidad educativa.

A continuación (Tabla 46), se especifican las categorías y subcategorías analizadas en esta dimensión.

Tabla 46

Sistema categorial sobre el uso y la gestión del espacio: el contexto escolar

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE NIVEL I
3. LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS ESPACIO Y TIEMPO Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR DEL ALUMNADO	3.1. Espacio escolar	3.1.1. Centro escolar como institución	3.1.1.1. Edificios, instalaciones
		3.1.2. Aula	3.1.2.1. Zona de trabajo del alumnado
			3.1.2.2. Zona del profesorado
			3.1.2.3. Otras zonas
		3.1.3. Patio	3.1.3.1. Diseño del patio
3.1.3.2. Utilización del patio			
		3.1.4. Comedor	

Fuente: Elaboración propia.

3.1.1. Centro escolar como institución.

El diseño arquitectónico de los centros escolares está supeditado a diferentes razones como pueden ser las modas imperantes del contexto socio-cultural en que se construyan y sobre todo la coyuntura económico-política que esté atravesando la sociedad en el momento de su diseño y edificación. Así, cada recoveco de la escuela (los edificios, las aulas, el patio, el espacio del comedor...) está previamente estudiado y planificado para organizar y estructurar la convivencia entre las personas de una determinada manera.

3.1.1.1. Edificios, instalaciones.

Generalmente las instalaciones solían estar diferenciadas en distintos edificios. Esto, según la perspectiva y las necesidades que se contemplen, podía suponer tanto una ventaja como una desventaja.

El problema principal de esta escuela es que educación infantil y educación primaria están separadas en dos edificios por los que pasa una carretera por el medio. Ese es el mayor problema. Hay muy buen ambiente en Infantil, hay muy buen ambiente en Primaria, pero luego resulta muy difícil juntarse porque al final cada cual tiene su espacio. Está esa brecha, los dos edificios son dos mundos diferentes. [JfE, CA, E2]

Una característica común a los tres centros escolares participantes era que las edificaciones eran antiguas, de la década de los 80 y no habían sido restauradas hasta el día de hoy. Esta inatención por parte de las instituciones, tenía como consecuencia que el mobiliario estuviera ajado (pupitres, sillas, librerías, etc.), algunas instalaciones estuvieran obsoletas, etc. Todo ello (edificios antiguos; instalaciones obsoletas; mobiliario anticuado, etc.) despertaba quejas en el equipo docente.

El problema que tenemos es que los edificios son viejos. Tiene sus ventajas porque las cristaleras por ejemplo son muy grandes, son muy luminosas y las clases son más grandes como se hacían en aquel entonces porque hoy en día las cosas son pequeñas. Pero el mobiliario está aviejado. En Primaria cada alumno y cada alumna tiene su mesa y su silla, esto igual sí que es un poco desfasado, atrasado, conservador si el mobiliario se actualizase pues bueno, todo sería mucho mejor. [JfE, CA, E2]

Son centros que tienen muchos años, la verdad es que ya están pidiendo a gritos una inversión, las ventanas no es que tengan fugas, tienen agujeros y las luces también. Yo creo que se han hecho algunas inversiones y algunas mejoras. Estamos hablando en Gasteiz de centros públicos.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

que se hicieron hace, no sé cuántos años y yo creo que necesitan mejoras. Y luego repensar un poco, qué papel tiene que jugar la escuela, el sistema educativo y hacer edificios y espacios que respondan a esas necesidades. [C, CC, E14]

El edificio principal recogía todas las aulas, donde habitualmente se impartían la mayoría de las asignaturas. Aunque también se encontraban ubicados otros servicios como secretaría, dirección, la copistería, el botiquín, la biblioteca, etc.

Alguno de los centros disponía de otro edificio independiente, anexo posteriormente, que exclusivamente se usaba para la asignatura de educación física, donde guardaban todo el material necesario como colchonetas, espalderas, etc. Los tres centros escolares coincidían en tener diferenciado un frontón cubierto que solía utilizarse para la impartición de la asignatura de educación física o en los recreos, especialmente en los días lluviosos.

No, la verdad es que en cuanto a instalaciones es una escuela que está bastante completa. Disponemos de un gimnasio que no es muy grande y sobre todo lo utilizo con los pequeños, de primero a tercero. Luego tenemos la posibilidad de utilizar el frontón, que ese sí que es un espacio bastante más amplio y está cubierto y ahí suelo ir con 4º, 5º y 6º. Y bueno, luego también tienen el patio. Normalmente el patio también está disponible para las sesiones de educación física [PrE1, CB, E10]

Al mobiliario obsoleto o instalaciones antiguas se le suma en muchas ocasiones la falta de espacio, como transmitía el profesor de música de una de las escuelas.

Música, es una signatura dónde se hacen muchas actividades en movimiento, trabajamos el movimiento, el cuerpo, la danza. [...]. Esta clase antes era mucho más grande: De hecho, esta pared antes no existía e iba mucho más allá, pero se puso esta pared en medio para hacer ahí una biblioteca. Estamos muy limitados en cuanto a espacio. [PrE2, CB, E11]

Sin embargo, en la observación se pudo apreciar cómo en los tres centros se encontraban un montón de espacios como las escaleras, los pasillos, el hall de entrada, el rellano de las escaleras de entrada, la verja de entrada y salida, etc. espacios no definidos directamente por la institución, pero, que no por ello dejaban de tener su relevancia en la socialización y en las interrelaciones entre las personas que conviven en la escuela. Al ser zonas en apariencia únicamente de tránsito, parecían pasar desapercibidas, pero la realidad es que se intentaban aprovechar con fines pedagógicos para mandar mensajes sobre diversos temas o para reforzar algunos aprendizajes.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Una vez dentro del edificio, que tiene forma de claustro, observo los numerosos carteles que hay colocados por las paredes. La mayoría son sobre los beneficios del uso del euskera. Hay otros carteles, pegados en las puertas de las clases. Algunos son sobre las estaciones climáticas, en otro aparecen los números...A lo largo de todas las escaleras están escritas diferentes tablas de multiplicación, que se pueden observar al ascender únicamente. [AI, CC, 3º, H01, D]

Un espacio como el pasillo, por el que a lo largo del día pasaban cientos de alumnos y alumnas a la hora de entrada, de salida, de intercambio de clases, etc., en momentos lectivos se transitaba, pero de manera ordenada y estructurada siguiendo las indicaciones del profesorado:

Nos dirigimos por el pasillo en fila a la clase de música. [AI, CB, 4º, H02, D]

En las entrevistas se pone de manifiesto la necesidad de reflexionar sobre el uso de estos espacios que actualmente están desaprovechados.

La parte trasera del frontón la verdad es que no se aprovecha. A parte está muy sucia por las palomas, así que se les dice que no vayan. [PrE, CA, E5]

Algunos profesores y profesoras utilizan estos espacios comúnmente desaprovechados para dar respuesta a las necesidades generadas en sus asignaturas. Pero, parecía que aún no se trataba de un uso consensuado:

Algunos de estos espacios son simplemente transitados y no los aprovechamos, por ejemplo, el patio, creo que daría mucho más juego, aunque algo ya le damos. Y luego hay algunos que utilizamos, por ejemplo, estos días estoy bajando a lo que es el hall a hacer ensayos y luego ciertos festivales y actuaciones las hacemos allí. [PrE2, CB, E11]

Algunos sí son aprovechados y otros no tanto. Por ejemplo, si estamos trabajando teatro, un grupo puede salir a los pasillos, a una zona en concreto del pasillo y que puede hacer su trabajo allí. O si vamos a pintar un mural y necesitamos más sitio que la clase, podemos salir y aprovecharlo. Se me ocurre que hay una sala en la que solemos estar los profesores en la que hay muchísimos libros y por qué no sacarlos a los pasillos. Claro eso conllevaría muchas cosas, tiene que haber una seguridad, tiene que haber unas maneras de trabajar, de poder coger, dejar sin romper... Entonces creo que en muchos sentidos sí que están aprovechados los sitios públicos, pero, por otro lado, sí que igual de alguna manera se les podría dar todavía más uso a esos espacios. [PrT1, CC, E15]

De esta manera, parte del profesorado al ser preguntado consideró que, reformulando esos espacios intermedios, espacios muchas veces de transición, se les podría sacar mayor provecho renovando sus instalaciones, su material y mobiliario y repensando su organización y su uso. Aunque, quizás, precisamente en esa falta de estructuración es donde radica su verdadero valor.

Finalmente, había espacios que resultaban más conflictivos que otros y eran identificados como puntos negros, frecuentemente estos solían ser los baños. Diferentes estudios indican que dentro de la complejidad de las razones que les lleva a evitar el uso de los baños se encuentran la ansiedad social, el miedo a exponerse, las normas poco racionales sobre su uso...y sin duda, la falta de higiene en los baños escolares también hace que el alumnado evite su uso (Lundblad, 2009). Por estas y otras razones, se suele reflexionar habitualmente sobre este espacio en el claustro del profesorado, en la búsqueda de soluciones que ayuden a normalizar su uso:

La zona de los baños no les gusta. Hicimos un análisis porque hay un equipo para todas esas cuestiones. Entonces sí que se ha trabajado en ello, se hizo un mapa. Los niños y las niñas tenían que poner pegatinas de cómo se sentían en cada espacio y los puntos negros iban siempre al baño, porque no les gusta cómo están, porque me imagino que los mayores van contra los pequeños... [PrT2, CA, E4]

3.1.2. Aula.

En este apartado se recoge información relacionada con el uso que se hace particularmente de uno de los espacios más empleados para la enseñanza-aprendizaje: el aula.

Dentro del aula, se han identificado diferentes zonas según su uso: la zona de trabajo de alumnado, la zona de trabajo del profesorado y otras zonas del aula. Resulta interesante reparar en la organización que hace tanto el profesorado como el alumnado del espacio del aula.

3.1.2.1. Zona de trabajo del alumnado.

En esta sección recogemos principalmente el uso que hace el alumnado del aula, la cual principalmente suele ser una zona de trabajo organizada por el profesorado.

Asimismo, en cada una de las mesas tienen un cartel pegado con el rol correspondiente y la explicación de su función: portavoz, coordinador/a, secretaria, responsable del material. [AI, CB, 3º, H04, D]

En los tres centros y en todas las asignaturas de la etapa de educación primaria, el aula resultó ser un espacio cerrado, donde se encontraban niños y niñas de la misma edad y por ser un espacio delimitado no había comunicación con las otras aulas. Por lo tanto, el uso de este espacio marca un modelo de escuela, que puede ser tradicional, conductista, experiencial o naturalista, constructivista o social-cognitivo (De Zubiría, 2006; Vergara y Cuentas, 2015). Aun

CAPÍTULO III. RESULTADOS

así, al igual que otros espacios de la escuela, como el patio o el comedor, las aulas también estaban siendo repensadas según la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje actual.

Nosotros ahora también estamos reflexionando sobre las aulas. Aquí se ha empezado desde Educación Infantil; los espacios son más libres, más compartidos y más abiertos. Pero eso también, eso tiene que ver mucho con el concepto de escuela. Yo creo que estas aulas responden al concepto de educación que había hace no sé cuántos años, cuando las hicieron. Pero claro, si cambia el concepto de educación, pues los espacios también tienen que ir cambiando. Los espacios y el uso que se hace de estos espacios. [C, CC, E14]

El profesorado, en repetidas ocasiones, mostró su disconformidad con ciertos planteamientos por parte de la institución relacionados al aprovechamiento del espacio.

Sergio, el profesor de música, se dirige a mí y vuelve a quejarse de la falta de espacio y explica que por ese motivo debe hacer dos turnos para practicar el baile. [PrE, CB, 3º, H01, D]

Dentro de las limitaciones institucionales, el profesorado era principalmente quien diseñaba el empleo del espacio, decidiendo sobre la distribución de los objetos y la decoración de la clase y la distribución de las mesas. Esto se solía hacer al comienzo de cada trimestre. La distribución de las mesas más habitual solía ser la agrupación, en torno a 4-5 mesas por grupo, salvo excepciones que tenían que ver con metodologías puntuales, algún tipo de festividad... esta distribución se dejaba fija durante largo tiempo. Dentro de estas excepciones era muy recurrida la distribución individual de las mesas, sobre todo para la realización de los exámenes:

Las mesas están agrupadas en 4 bloques de 6 mesas cada uno y uno de 5 mesas. [CC, 4º, H03, D]

Trabajan unas fichas, de manera individual. Las mesas están distribuidas de dos en dos en 3 largas filas. [Al, CA, 4º, H04, D]

Al hacer estos movimientos siempre había alguien que se quedaba rezagado. Así, la ubicación de los sitios también tenía sus efectos negativos, por ejemplo, condicionando la participación del alumnado.

Hay dos mesas que se han quedado descolgadas al fondo de la clase. [Al, CA, 4º, H06, D]

El grupo que se encuentra al fondo, cerca de la ventana, siempre es el último en ser atendido. [Al, CB, 4º, H03, D]

3.1.2.2. Zona del profesorado.

Principalmente el lugar de trabajo del profesorado estaba compuesto de una mesa, un ordenador y material de trabajo como lapiceros, folios, libros de estudio, etc. La mesa estaba ubicada en la parte delantera de la clase, en la esquina opuesta a la puerta de entrada, al lado de las ventanas.

Asimismo, en este espacio era habitual que se recogiese información relacionada con las reglas y costumbres institucionales en torno a la convivencia de las personas:

Me fijo que en la mesa de la profesora está el decálogo del patio. [CA, 3º, H03, D]

Marimar, la tutora, me muestra la tabla que han hecho con el título, “¡No a los insultos!” donde aparecen las conductas consideradas apropiadas y las consideradas inapropiadas. [AI, CC, 4º, H05, D]

En la pared encima del escritorio de la profesora observo carteles colgados en las paredes de la clase; códigos para registrar las faltas de asistencia; sobre el mantenimiento del orden y limpieza “Todos los días, exceptuando los martes, levantad las sillas, gracias”. [AI, CB, 4º, H03, D]

En este espacio también se solía recoger información personal relacionada con el alumnado, como podía ser su seguimiento u otros datos relevantes sobre su persona:

Observo que, en la pared más cercana al escritorio de Lidia, la tutora. Hay un listado con los nombres de las personas que tienen alguna alergia alimenticia, especificando cuales; hay otra lista con las extraescolares que realiza cada menor (extraescolares del centro escolar); otra lista de asistencia a clase; el menú semanal del comedor y el horario semanal de las asignaturas. [AI, CA, 4º, H01, D]

3.1.2.3. Otras zonas.

Otras zonas de la clase, como el rellano de la puerta, la zona de las ventanas, la pizarra, etc., eran igualmente utilizadas de manera continua por todas las personas. A veces, su uso era intencionado y consciente, otras veces, sin embargo, su uso era puntual o realizado únicamente por algunas personas pasando desapercibido para el resto. Así, resultó llamativo también el uso diferenciado que se hacía de la puerta de la clase. Había personas que optaban por mantenerla siempre abierta, incluso durante el transcurso de las clases, otras personas, independientemente de si eran parte del profesorado o del alumnado tendían a cerrarla, etc. Fuera cual fuese el hábito, o la opción particular, su uso resultaba interesante:

Todo el tiempo, la puerta de entrada permanece abierta. Me fijo, y es la única clase de ese pasillo que está con la puerta abierta. [AI, CC, 3º, H01, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

De repente, entra Teresa, la responsable del comedor. Gania, aprovecha la ocasión, y se vuelve a asomar, dejando la puerta medio abierta y se queda observando lo que ocurre dentro de clase, desde ahí. [AI, CC, 3º, H05, D]

También las ventanas o las persianas de la clase solían utilizarse según las necesidades y los gustos del alumnado y del profesorado:

Todas las persianas de la clase están bajadas. Fede me dice que las ha bajado él, porque a las tardes pega el sol directamente y resulta molesto trabajar con tanta luz y tanto calor. [AI, CC, 3º, H06, D]

Hoy tienen bajadas las persianas. La clase tiene orientación sur y los días que hace sol, la excesiva luz resulta molesta para trabajar. [AI, CB, 4º, H03, D]

Había otros objetos como las baldas, estanterías, material de trabajo, libros, colgadores, etc. que cada centro escolar, cada equipo docente gestionaba según los criterios propios establecidos para la convivencia escolar:

En frente del sector de los chicos, esto es, a espaldas de las chicas hay un espejo enorme que abarca toda la pared. [AI, CB, 3º, H01, D]

En una esquina, al fondo de la clase, hay una librería. Es una estantería amplia llena de libros. [AI, CA, 4º, H01, D]

Pero, sobre todo, fue llamativo también el uso que hacía cada grupo de la decoración de las paredes del aula. En todas las aulas en los tres centros, normalmente en la pared del fondo, el profesorado disponía un corcho en la pared en el que el alumnado con mayor libertad podía colocar sus dibujos, carteles, etc. Su uso mayormente solía estar relacionado con los nuevos conceptos que estaban trabajando, los roles del alumnado y sus funciones correspondientes o las normas de convivencia. Así, estos carteles solían ser de la institución o elaborados por el profesorado:

Me fijo en la decoración de esta aula. Toda la clase está repleta de posters y cartulinas con vocabulario en inglés. Se especifican acciones concretas; adjetivos; normas (rules); números; formulación de preguntas básicas; el mapa de Gran Bretaña; los días de la semana; las estaciones climáticas... Me fijo que no hay reloj. Es la primera aula sin reloj que veo en este centro. [AI, CA, 4º, H04, D]

Han cambiado la decoración en el Rincón Blanco (Txoko Zuria), espacio para el uso del alumnado. En esta ocasión me fijo que han colgado objetos (mapas, imágenes...) relacionadas con Egipto, tema que están trabajando. [AI, CB, 3º, H04, D]

Pero, en otras ocasiones estos carteles habían sido elaborados con la participación del alumnado utilizando material habitual como las cartulinas, rotuladores, pegatinas, etc.

Hay nuevos dibujos (son mandalas coloreadas por los niños y las niñas) colocados en el corcho, en la pared del fondo. [Al, CC, 4º, H04, D]

Observo que hay nuevos adornos: en las estanterías hay colgando unas estrellas hechas por ellos y por ellas. [Al, CC, 4º, H05, D]

3.1.3. Patio.

El patio, junto al comedor, es supuestamente uno de los contextos no reglados de la escuela. Sin embargo, reparando en el uso que se hacía de este espacio queda en evidencia que quizás su disponibilidad tan libre y cargada de vida y de colores está más acotada de lo que cabe esperar, tanto por su diseño arquitectónico y su estructura como por las normas que rigen su uso (Jaramillo-Ocampo y Murcia-Peña, 2013).

3.1.3.1. Diseño del patio.

Hoy en día la escuela pública es un servicio institucionalizado por lo que, incluso en el patio, un lugar en el que el alumnado supuestamente goza de tiempo libre, el uso del espacio y el tiempo está previamente controlado, supervisado y delimitado.

En palabras del profesorado, el propio diseño arquitectónico es el que condiciona el uso que se pretende dar a ese lugar:

En primer lugar, cuando construyen un colegio todos los hacen igual: en el patio siempre va a haber una cancha de fútbol o de baloncesto o de balonmano. Y luego bueno, el espacio que sobra para otros juegos. Entonces hay que empezar por ahí. Ya estamos marcando a los críos, les estamos diciendo lo que realmente es importante. El fútbol y el baloncesto. Los deportes vamos a decir rey, yo creo. [PrE1, CB, E10]

El patio... yo creo que también habría que ver para que están los patios diseñados. [C, CC, E14]

Esto era así en los centros observados por la investigadora ya que el diseño y distribución de estas tres escuelas corresponde a la época en la que fueron construidos, hace 30 o 40 años atrás.

En el espacio del patio hay diferentes zonas delimitadas con rayas dibujadas en el suelo y diverso material: hay una cancha de baloncesto, dos campos de futbito, tres dibujos para saltar, columpios de metal para los alumnos más pequeños, un campo de balonmano sin red, el gimnasio y el frontón. [Al, CB, P, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Hoy en día, los criterios y las necesidades parecen ser diferentes y los tres centros escolares han repensado o se encuentran en proceso de reformulación de este espacio. En estos tiempos de construcción de un nuevo modelo de escuela cada vez se llevan a cabo más experiencias coeducativas. Una de las finalidades principales es educar a través de la participación activa del alumnado, preparándolo a su vez para convivir en comunidad bajo los principios y valores de igualdad, respeto a la diversidad, cooperación y justicia (Saldaña, 2018). A través de las Asociación de Padres y Madres muchas familias estaban implicadas en el proceso de reformulación de este espacio. En algunos centros las personas entrevistadas señalan que habían creado una comisión específica para este cometido:

En el patio también estamos haciendo cambios poco a poco. Hay una comisión de convivencia compuesta por un grupo de padres y madres y por un grupo de profesorado e hicieron un proyecto. Ahora de cara al verano los tienen que pintar. Vamos a quitar un campo de fútbol porque aquí hay dos campos de fútbol y ya han quitado las porterías. Y la intención es en ese segundo campo de fútbol que han quitado, poner en el suelo, pintar, un tipo de laberinto. (...) Y aquí enfrente, en la entrada, también van a dibujar unos juegos en el suelo para que jueguen los niños y las niñas. Y el proyecto también tiene una huerta pequeña. [JfE, CA, E2]

Bueno, ya los últimos años se viene oyendo también en varios colegios que quieren revolucionar un poco la estructuración del patio y nosotros también. En la escuela este año hemos formado una comisión. Estamos cuatro o cinco profesores metidos en ella, yo incluido, porque se veía que en las horas del recreo surgían muchos conflictos. Y la mayoría de los conflictos venían derivados por el fútbol en concreto. Entonces este año hemos empezado por cambiar un poco el chip. [PrE1, CB, E10]

Se aprobó en el claustro un día a la semana hacer juegos. Ese día no se baja con balones y no se juega al fútbol. Normalmente es los miércoles y para esos días propusimos cinco o seis rincones en los que bajamos un material concreto, con la ayuda de los alumnos de 6º. Y así el resto de alumnado tiene la posibilidad de probar otro tipo de juegos. [PrE1, CB, E10]

Para garantizar el cumplimiento de la normativa que regula la convivencia en el patio (apartado 2.3.2.2. Establecimiento y recuerdo de las normas de convivencia) cada centro escolar elaboraba su propio plan o protocolo de custodia y supervisión del tiempo de recreo:

Una profesora explica que el fútbol algunos días está prohibido para propiciar otras actividades, está norma está dentro de Plan de Convivencia del centro. [Pr, CB, P, D]

Hay una persona custodiando el frontón y otras 4 más distribuidas por el resto del patio. En el patio hay varias canchas de baloncesto y de fútbol, columpios para los y las más pequeñas y en uno de los laterales del edificio principal hay una huerta. [CC, P, D]

3.1.3.2. Utilización del patio.

La zona de recreo del patio solía estar caracterizada por un suelo artificial cubierto de cemento o de hormigón, delimitado por vallas que les aislaba del contexto externo a la escuela. Por ese motivo, resulta significativo el uso que el alumnado hacía de los escasos recursos naturales que quedaban a su disposición:

Hay muchas palomas en el patio. Parece que tanto los niños y las niñas como las personas adultas tienen normalizada su presencia porque nadie repara en ellas. [CA, P, D]

Las niñas cogen un montón de hojas y haciendo un ramillete con ellas, se las obsequian a Tere. [AI, CA, 3º, H04, D]

A pesar de las normas, las prohibiciones, los horarios, los turnos, las sirenas, etc. el alumnado lograba apropiarse de este espacio, siendo su principal momento de desconexión, diversión y esparcimiento. Así, este espacio era imprescindible para garantizar el descanso y así un buen rendimiento académico. Sin embargo, en ocasiones puntuales se les privaba de este momento porque el profesorado o equipo directivo priorizaba otras cuestiones:

Hoy no han salido al patio porque han venido del ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz, a darles una charla sobre la Resiliencia. [AI, CA, 3º, H03, D]

El profesorado refirió que ante la enfermedad de la COVID-19, se implantaron nuevas medidas de convivencia para garantizar la seguridad de todas las personas, entre ellas, se estableció una nueva regulación del uso del espacio del patio.

En el patio también, juega cada clase en su parcela, entonces puede haber discusiones, pero siempre son dentro de la clase que al final tienen confianza entre ellos. [Ct2, CA, G1]

Se aplicaron medidas restrictivas a consecuencia de la irrupción de la COVID-19: diferentes horarios de entrada y de salida, jugar únicamente con compañeros y compañeras de la misma clase en espacios determinados y delimitados, prohibición del uso de otros espacios como las canchas deportivas, etc. Hubo profesoras que celebraron los efectos que ocasionaron colateralmente dichas medidas por considerar que servían para erradicar la diferencia de género en las relaciones y dinámicas de juego entre el alumnado en la hora del patio.

Yo por ejemplo lo del patio, lo de los campos de fútbol, es algo que también era otro proyecto y a mí también me parecía que los chavales, los niños, "LOS", ocupaban la mayor parte del terreno

jugando al futbol y las niñas se quedaban en la esquina, sentaditas, hablando de sus cosas, o como mucho corriendo un poco. Y ahora el hecho de que eso no exista, a mí me parece genial, así que estoy encantada, de verdad ¡juegan todos entre ellos, en el mismo espacio! No hay esto para ti y esto para ti. No, todo para todos, ¿no? [PrA2, CA, G1]

Según el profesorado los beneficios fueron evidentes. Refiere haber percibido al alumnado más calmado, con menos conflictos... especialmente por la desaparición del espacio destinado al futbol. Pero, también señalaban que los niños y las niñas estaban mucho más acotados que antes, ya que únicamente podían relacionarse y jugar con los niños y niñas de su misma clase en un espacio delimitado del que no podían salir.

Yo lo que he notado es los patios, es que me parece maravilloso. Antes los patios era un sitio de conflicto asegurado. Los campos de futbol los lunes una clase, los martes otra y siempre había alguno que se colaba, que quería hacer cuando no le tocaba...siempre había follones. Con el futbol siempre. Este año no hay futbol. Cada nivel, cada grupo juega en su parcela. Yo estoy flipando, porque no hay futbol, juegan entre ellos. La mayoría, muchas, alguna clase igual no tanto [...] ¡Pero el resto, juegan entre ellos! ¡Y sin material, niños y niñas, chicos y chicas! [PrA2, CA, G1]

Como hemos tenido que dividir el patio, no hay un campo de futbol completo que corresponda a una clase. Además, si hay chavales que sí que les correspondería el campo de futbol y a otros que no, entonces para que sean en igualdad de condiciones no hay campo de futbol y material tampoco, porque habría que desinfectarlo... Entonces se decidió al principio del curso que no y ha ido bien. [Ct2, CA, G1]

3.1.4. Comedor.

El comedor escolar, es un servicio complementario en las escuelas de infantil y primaria que tiene un marcado componente social, suponiendo una estructura de apoyo para muchas familias dirigido a garantizar el bienestar de todas las personas que lo utilizan (González-Garzón et al., 2003). Teniendo en cuenta las características socioeconómicas del alumnado de estos centros escolares, la mayor parte del alumnado se quedaba a comer. Y un alto porcentaje de este alumnado estaba becado por los servicios sociales para garantizar la cobertura de sus necesidades básicas de alimentación.

Al igual que el patio, el comedor es un contexto no académico, reglado, aunque los niños y las niñas gozan de mayor libertad. Paradójicamente, esta libertad tan ansiada resultaba ser fuente de conflicto entre el alumnado y, en consecuencia, una preocupación para los y las profesionales del centro.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

En el espacio del comedor la ratio de niño y de niña por educador y educadora se consideraba descomunal, porque entre otras cuestiones dificultaba la realización de todas sus funciones y lo que es más grave aún, descuidaba la atención y supervisión de los niños y niñas sobre todo cuando salían al extenso espacio exterior del patio.

Sí que es cierto que la sociedad de hoy en día no ayuda a la mayoría de las personas. Estamos trabajando y las familias afectadas necesitan ese servicio, pero se debería de disminuir la ratio. Creo que en primaria cada monitor tiene 37 personas a su cargo y es una cantidad muy grande y no llega. [JfE, CA, E2]

Un ejemplo de las consecuencias negativas de estas condiciones laborales puede ser la escena ocurrida en uno de los centros, en el espacio del comedor. Un día se vivenció una situación agresiva de índole sexual cometida por dos chicos hacia una compañera de clase:

El segundo turno, los alumnos y alumnas de 3º, esperan fuera del comedor para entrar. Durante esta espera Gania comienza a llorar y se sienta en el suelo, escondiendo su cabeza entre sus piernas. Fakhrdin y Bassim le han bajado los pantalones delante de todo el mundo. [Al, CC, C, D]

El recinto del comedor, únicamente en uno de los tres centros estaba ubicado en un edificio independiente al central, disponiendo de un comedor grande, con su cocina, baños y un vestuario.

Hay 8 mesas largas y hay 9-10 personas por cada mesa. En el comedor hay lavabos con un espejo grande y al lado hay un armario donde guardan sus cepillos dentales. Sin embargo, pocas personas se lavan los dientes antes de salir del comedor. [Al, CA, C, D]

La realidad de los otros dos centros era bien distinta. Por cuestiones de falta de espacio para la construcción de otro edificio, el espacio del comedor estaba ubicado en el mismo edificio central, utilizan para ello varias aulas, retiradas de su uso habitual. Este recorte en el número de aulas suponía un problema de falta de espacio.

El asunto es que en Infantil funciona muy bien porque el comedor es muy grande. Pero el comedor de Primaria es muy pequeño, entonces hay que hacer tres turnos y no entran. A ver, de esta manera sí que entran, pero no ofrecemos un servicio digno, porque unos monitores tienen que estar dentro y los niños y las niñas están fuera. [JfE, CA, E2]

En consecuencia, para hacer frente a las limitaciones espaciales y la falta de capacidad, en los tres centros escolares se establecían turnos para comer:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

La Coordinadora se llama Nora. Me explica que hay dos turnos. En el primer turno, a las 13:00, comen 1º, 2º y 3º de Primaria. Los más pequeños, comen en otra clase contigua aparte. En el segundo turno, sobre las 14:00., comen 4º, 5º y 6º de Primaria. [Al, CB, C, D]

Hay dos turnos: el primer turno come desde las 12:45 hasta las 13:30 pasadas. En este turno comen H.H. (Infantil), 1º, 2º, 4º y 6º de Primaria. En el segundo turno comen los grupos restantes: 3º y 5º, desde las 13:30 hasta las 14:15. [Al, CC, C, D]

Y en algunos centros escolares también se empleaba la misma sirena para indicar el cambio de turno:

Suena la sirena un par de veces, para señalar que es el cambio de turno. Primero va el segundo turno y después el tercero. Todas las personas normalmente entran corriendo. [Al, CA, C, D]

Quedan pocos minutos hasta que suena la sirena que indica la entrada. Juegan libremente hasta que suena la sirena y entran sin formar ninguna cola. [Al, CC, C, D]

El uso que se hacía del servicio del comedor era controlado diariamente mediante listas que tenía que pasar el profesorado tutor y por el seguimiento que hacía el bedel del centro escolar.

El bedel toca la puerta y entra y pregunta cuántas personas se quedan hoy a comer en el comedor.

Tere, la tutora, le responde que hoy no falta nadie. [PrT, CA, 3º, H03, D]

Sin embargo, según lo observado el espacio del comedor era más propenso que otros espacios más estructurados a que se dieran actividades espontáneas y de autogestión por parte del alumnado.

En el mismo comedor hay una puerta que conecta directamente con el patio. Los niños y las niñas salen y entran constantemente por esta puerta. [Al, CA, C, D]

En algunos centros, por opción de las familias, los niños y las niñas empleaban el tiempo del comedor para acudir a actividades extraescolares como estudiar inglés, aprender ajedrez, aprender música, etc.

A la hora del comedor hay algunas personas que realizan actividades extraescolares como inglés, lego... estas actividades las hacen en las clases de la segunda planta. Por este motivo, hay algunas personas que no comen en el turno que les correspondería, como es el caso de Julen (4D2) que come en el 3º turno, después de haber ido a inglés. [Al, CA, C, D]

A pesar de su indiscutible función social y de los diferentes usos que se hacen de este servicio desde hace un tiempo este espacio es muy discutido. Esto generaba opiniones encontradas entre personas que defendían la necesidad del espacio del comedor por la imprescindible función social que desempeña, frente a la opinión de otras personas que criticaban el funcionamiento y

CAPÍTULO III. RESULTADOS

el planteamiento actual, considerándolo un tiempo desaprovechado. Estas últimas personas cuestionaban su función educativa, al considerar que el comedor, en la actualidad, básicamente es un lugar de aparición de conflictos que repercute nocivamente en el estado emocional del alumnado.

Al comedor yo creo que hay que darle una vuelta, como espacio y como concepto, las dos cosas.

Desde luego que la situación de los comedores en la actualidad, tal y cómo funcionan, no va bien.

El comedor es momento de conflicto igual que el patio. [C, CC, E14]

El comedor a mí me parece una asignatura pendiente. Pendiente porque sí, igual se les da de comer... pero no me parece un espacio educativo. Es un espacio en el que se juntan muchos niños... Suele haber muchos conflictos. Tienen mucho tiempo libre, que está bien, que no digo que tenga que estar todo organizado, con actividades... Pero así hay muchos conflictos [PrT1, CA, E3]

Igualmente, los equipos docentes de los tres centros escolares se quejaban del largo tiempo que se destina a este espacio, considerándolo causa innecesaria del alargamiento de las jornadas escolares. Por lo que, se replanteaba su función socioeducativa y asistencial, cuestionando, en todo caso, el tiempo excesivo que se le destina y concluyendo que ese factor es el mayor causante de la conflictividad entre el alumnado. En general, se reclamaba acortar el tiempo que se le destina:

Es demasiado tiempo, mucho tiempo sin hacer nada. Terminan de comer en media hora, 40 minutos... no sé la verdad, no suelo estar abajo. Tienen mucho tiempo para aburrirse. Entonces, como me aburro, tengo que tomar unas medidas y una de esas medidas suele ser pegarme. O un juego te lleva a una discusión y una discusión puede terminar en grandes enfrentamientos. Es mucho tiempo. [PrT1, CC, E15]

El comedor tiene que estar, porque si no hay muchos niños que de otra manera probablemente no comerían o comerían mucho peor y menos. En algunos colegios el tiempo es excesivo porque igual pasan 3 horas o 2 horas y media hasta que vuelven a la tarde. Aquí son dos. Me pregunto cómo ocupar ese espacio. Igual son demasiadas horas. Creo que tiene que ser un espacio de esparcimiento, pero quizás más guiado, no sé, mejor pensado, que no sea un pasatiempo donde cada uno hace lo que le da la gana, no sé, no sé. Tengo dudas. Es complicado, el tema del comedor es muy complicado. A veces no hay una única solución. [PrE2, CB, E11]

Tenemos un número limitado de monitores por lo que no es un buen servicio. Y luego bueno, la comida es comible. Pero yo siempre digo si tienes opción de irte a casa, vete a casa, vas a estar más tranquilo, más tranquila, vas a comer bien, vas a descansar y no vas a tener el estrés que tienes aquí. [JfE, CA, E2]

Sin embargo, como se ha señalado previamente en este informe, las personas participantes en los grupos de discusión coincidieron en señalar una notable mejoría en el espacio del comedor con el establecimiento de los protocolos de prevención del Covid-19, por lo que parece que al menos en tiempos de pandemia, el espacio de comedor pasó a un segundo plano en lo que respecta al orden de las preocupaciones de los centros escolares.

El comedor que era un sitio de muchísimo conflicto ahora los que se quedan en el comedor se van cada uno a su clase con su cuidador después de comer, entonces eso también, ahí era un foco de conflicto y el comedor también. Y ahora en el comedor no están todos, están por clases. [PrA2, CA, G1]

Para finalizar con esta categoría sobre el *Espacio escolar*, a modo de resumen, la Figura 58 recoge la información descrita sobre los 4 subapartados que lo componen:

Figura 58
Espacio escolar



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, principalmente las tres escuelas participantes comparten el sentir de disponer espacio físico insuficiente. El diseño y la construcción de la arquitectura de estas tres escuelas se remonta a 3 décadas atrás por lo que una idea compartida es que la distribución del espacio que se hizo en su día, en el presente ya no responde a las necesidades que presenta el alumnado y modelo educativo actual. En este momento el uso los espacios de comedor, patio, aula... están siendo replanteados por los equipos educativos. Al margen de la disparidad de opiniones

CAPÍTULO III. RESULTADOS

respecto a la funcionalidad de cada uno de los espacios, no hay duda sobre la importancia de la repercusión del uso del espacio escolar en todo lo que acontece en él.

3.2. Tiempo escolar

Alicia suspiró hastiada: “Creo que podrían ustedes hacer algo más útil para matar el tiempo que malgastarlo con adivinanzas que no tienen solución”.

“¡Ay! ¡Si conocieras al Tiempo tan bien como yo lo conozco”, exclamó el Sombrero, “no hablarías de malgastarlo, y mucho menos de matarlo! Se trata de un tipo de mucho cuidado, y no de una cosa cualquiera (Carroll, trad. en 1988, p. 119).

El tiempo, y su gestión, también guardan un papel principal como factor condicionante del resto de las dimensiones. La concepción que se tiene del tiempo, su uso, su vivencia, etc., son aspectos relevantes a la hora de poder comprender mejor qué es lo que acontece en un contexto educativo y como son las relaciones que se dan en dicho contexto. El tiempo representa así un factor integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrándose inevitable y culturalmente ligado a éste; por lo que se incorpora como un fenómeno cultural, unido a la organización de las actividades (Rodríguez, 2007).

A continuación, en la Tabla 47, se especifican las categorías y subcategorías analizadas en esta dimensión.

Tabla 47

Sistema categorial sobre el uso y gestión del tiempo

DIMENSIÓN	DIMENSIÓN	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE NIVEL I
3. LOS ASPECTOS ORGANIZATIVOS ESPACIO Y TIEMPO Y SU INFLUENCIA EN EL BIENESTAR DEL ALUMNADO	3.2. Tiempo escolar	3.2.1. Distribución institucional	
		3.2.2. Gestión del tiempo por parte del profesorado	
		3.2.3. Gestión del tiempo y espera por parte del alumnado	
		3.2.4. Interrupciones	3.2.4.1. Interrupciones internas 3.2.4.2. Interrupciones externas

Fuente: Elaboración propia.

3.2.1. Distribución institucional.

Si la noción del tiempo es un constructo social, cabe esperar que su gestión en la escuela esté atravesada de arriba abajo y de izquierda a derecha por la institución competente de las políticas educativas en esa comunidad. Así, desde el Departamento de Educación del Gobierno Vasco se

CAPÍTULO III. RESULTADOS

establece todo lo relativo a la calendarización del curso lectivo y el diseño de las jornadas escolares. Todo ello inmerso en las políticas centralizadoras y homogeneizadoras del Gobierno de España. Por lo tanto, las instituciones vascas y españolas dictan el tiempo de las personas en el contexto educativo, estableciendo el periodo de escolarización obligatoria y el calendario escolar, indicando que el curso debe iniciarse en septiembre y finalizar en junio, estableciendo los periodos vacacionales (Navidad, semana Santa, periodo estival, etc.), así como los horarios y el número de horas dedicadas a cada materia, entre otras.

Dentro de esta organización los centros educativos disponen de autonomía para establecer en el calendario dos festivos de carácter local. Esta organización temporal, estable en el tiempo, sólo se modifica por razones de fuerza mayor como la pandemia producida por la enfermedad COVID-19 a finales del curso 2019-2020, que a día de hoy aún se mantiene en numerosos centros, por ejemplo, el establecimiento de nuevos horarios de entrada y de salida escalonados para evitar aglomeraciones.

Pero claro, ahora en la pandemia, tenemos horarios diferentes, las entradas y salidas para empezar ya no son de todo el centro, sino que son por niveles... [PrA2, CA, G1]

Desde la Delegación de Educación, también se establece la duración de la jornada. En el caso del profesorado 30 horas semanales y en el caso del alumnado 25 horas semanales. De esta forma, la distribución de la jornada escolar era similar en los tres centros participantes. A diferencia de épocas pasadas en las que las clases duraban como mínimo 1 hora, hoy día, exceptuando la última clase a la vuelta del comedor que variaba dependiendo del centro, por lo general, todas las clases solían durar 45 minutos, lo cual es positivamente valorado por algunas personas.

A mí me ha parecido muy curioso el funcionamiento de esta escuela, ya que solamente lo he visto en esta escuela. Las sesiones son de 45 minutos a la mañana, con hora y media de descanso. Y ahora yo pienso que 45 minutos que duran los módulos está bien. No es media hora y no es una hora tampoco, es justo la mitad. [JfE, CA, E2]

En cambio, en asignaturas específicas como Educación Física o Música, se valora negativamente el hecho de tener menos sesiones semanales, y se considera que la duración de las clases es demasiado breve, incluso presentando diferencias entre los diferentes niveles académicos. En consecuencia, se consideraba que todo ello repercutía directamente de manera negativa en la consecución de los objetivos curriculares. Concretamente, en el caso de la

CAPÍTULO III. RESULTADOS

asignatura de Música el profesorado subrayaba el hecho de que las asignaturas vinculadas a lo artístico o a lo cultural se encuentran en desventaja en comparación con el resto de asignaturas.

Tenemos un tiempo muy limitado con los alumnos. Son sesiones de tres cuartos de hora y algunas de una hora, pero al final entre siéntate bien y ponte quieto y no sé, se queda en media hora y entonces no cumplo. (...) A veces pasa que una semana hay puente y no sé quién pierde su sesión y pasan dos semanas sin clase y después hay que recordar todo aquello que estábamos haciendo para ponerlo en marcha. [...] Para asentar y meterse de lleno el tiempo sí es una traba, pero a lo artístico, a lo cultural... ya sabemos que a veces no se le dedica tanto tiempo. [PrE2, CB, E11]

En el trayecto Ander, el profesor de educación física, se dirige a mí y se queja de que la duración de esta clase es más corta (45 minutos) en comparación con otros cursos de alumnos más mayores (las clases son de una hora y media). [PrE, CB, 3º, H05, D]

La escuela es competente a la hora de establecer la organización temporal. Respecto a la frecuencia de los descansos también se realizaban dos clases antes de un primer receso de 15 minutos.

Suena la sirena. Es la hora del patio. Cogen su comida y sus abrigos, y de manera desordenada, sin hacer una cola, van saliendo al patio. El recreo dura 15 minutos. [Al, CC, 3º, H01, D]

A las 10:40 hs suena la sirena para ir al patio. Se ponen de pie y salen de manera desordenada. [Al, CC, 3º, H01, D]

A su vuelta, se volvían a realizar otras dos sesiones antes del descanso del comedor, que oscilaba entre la hora y media y las 2 horas y a su regreso, en todos los centros se disponía de 1 hora y media más. En algunos casos se impartía una única asignatura y en otros centros se diferenciaban dos clases distintas. Por lo tanto, en la escuela todo lo relacionado al tiempo estaba planificado y estructurado y el alumnado parecía haber asimilado toda esa normativa relacionada al calendario, siendo en ocasiones portavoces de su debido cumplimiento:

Garbiñe, la profesora sustituta, les pregunta si hoy les toca recoger las sillas sobre las mesas. Lo deben de hacer un día a la semana. Varias personas le responden que los miércoles no les toca. [Al, CA, 4º, H06, D]

Como en todo sistema institucionalizado en las escuelas también se emplean mecanismos de control temporal. En la mayoría de las clases había colocado un reloj analógico en alguna de sus paredes para facilitar la gestión del tiempo:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Yo necesito reloj. Al final tú no estás sola en clase, sino que somos una escuela. Si tienes que ir de clase a otro sitio porque ahí tienes otra clase, necesitas un reloj. No te puedes pasar de tiempo porque si no también la otra profesora va a decir que vienes tarde. [JfE, CA, E2]

Un alumno señala en el reloj de clase que quedan 5 minutos para que termine la clase. [AI, CB, 4º, H02, D]

En el momento de realizar el estudio en todos los centros se empleaba la sirena para indicar el inicio o el fin de alguna actividad. La sirena podía indicar diferentes cosas como el fin de las clases y cambio de las asignaturas, así como el fin de las primeras sesiones y el tiempo del primer descanso, la hora del recreo. A su vez, indicaba el término del patio y la vuelta a las aulas, así como el fin de la clase y el comienzo del espacio del comedor. Y por último el fin de la jornada escolar:

Toca la sirena a las 9:00 de la mañana. Luego la siguiente es a la hora del patio de los de primaria, cuando vuelven del patio se vuelve a tocar otra sirena. Hay otra sirena para los de Infantil, para el patio al principio y al final y luego a la hora de irnos a casa, a las 12:45 o según el día que sea. Y por la tarde más de lo mismo, a las 15:00 para entrar y a las 16:30 se vuelve a tocar la sirena para darnos el aviso de que ha terminado. Esto es en las horas lectivas. [PrT1, CC, E15]

Suena el timbre que indica el fin de la primera clase. [AI, CC, 4º, H03, D]

En algunas entrevistas realizadas abogaban por otros métodos que se alejan del sistema dominante como por ejemplo el empleo de música, aunque a más de una persona esto le generaba dudas y en más de un centro escolar esto había supuesto dificultades de convivencia con la comunidad vecinal del barrio.

Sí, el tiempo hace falta, pero igual no lo hacemos de la mejor manera. Igual se puede plantear de otra manera y ser más flexibles con la gestión del tiempo. No lo sé. (...) En infantil se pone música, pero ha habido quejas del vecindario. [JfE, CA, E2]

Yo creo que es algo que estamos acostumbrados. Es una sirena bastante fea y se está intentando cambiar a música. Para eso ahora están haciendo la instalación, puede ser algo positivo, no sé. No sé si sabemos funcionar en la escuela de otra manera. [PrT1, CC, E15]

Así, a pesar de la asombrosa efectividad de esta única herramienta y su consiguiente cumplimiento, su uso generalizado e indeterminado en ocasiones también era motivo de confusión:

De repente, suena un timbre y una persona dice: “¿otra vez al patio?”. La profesora le contesta negativamente. [AI, CC, 4º, H03, D]

3.2.2. Gestión del tiempo por parte del profesorado.

El profesorado es el agente principal encargado de la gestión del tiempo en el aula. Así, es quien se responsabilizaba del cumplimiento de la duración de las actividades, de las clases, aunque esta delimitación del tiempo no siempre fuera compartida, como se ha recogido en el punto anterior (3.2.1. Distribución institucional).

Al margen de la inamovible estructuración temporal por parte de las instituciones, el profesorado gozaba de cierta libertad para poder acomodar esos tiempos a otras necesidades, como la realización de exámenes, la celebración de reuniones con familia, reuniones con el alumnado, etc. Era común, por ejemplo, que el profesorado aprovechara los momentos no lectivos, como el recreo y el comedor, para llevar a cabo las reuniones con las familias.

Lidia, la tutora, me dice que normalmente los miércoles ella suele estar de guardia en el patio, pero que ese día ha pedido cambio con otra profesora para mantener una entrevista con el padre y la madre de una alumna. [AI, CA, P, D]

Durante el tiempo del comedor, aprovecha para entrevistarse por primera vez con el padre y la madre de Unai, quien es nuevo alumno. [PrT, CA, 3º, H05, D]

Esta gestión del tiempo también se hacía durante el curso de las asignaturas, siendo el profesorado quien decidía cuando comenzar una actividad, cuánto tiempo dedicarle, etc. incluso saliéndose de la programación previamente fijada:

Entre clase y clase, entre sesión y sesión, eso ya lo gestiona el profesor. Si yo hoy quiero alargarme media hora más con matemáticas porque estoy haciendo una actividad que me interesa, tengo flexibilidad totalmente. [PrT1, CC, E15]

Tere, la tutora, les dice que en 5 minutos pondrán un documental sobre el contenido que están viendo. Finalmente, no hay tiempo para ver el documental. [AI, CA, 3º, H03, D]

3.2.3. Gestión del tiempo y de la espera por parte del alumnado.

El alumnado tiene que responder constantemente a una gestión temporal ajena: los horarios semanales, la hora de entrada, la hora de salida, el tiempo del recreo, el tiempo del comedor, etc. Las largas jornadas lectivas y la monotonía de estas, entre otras razones, a veces dificulta su cumplimiento. Así, gran parte del tiempo del alumnado estaba estructurado, organizado y dirigido, pero, siempre había un margen, un tiempo de espera, en el que el alumnado gozaba de cierta libertad para su gestión y disfrute.

En general, el alumnado cumplía continuamente con horarios, para ello prestaba atención constantemente al reloj controlando el tiempo.

Este control del tiempo no siempre se adecuaba a las necesidades del alumnado, por lo que, en ocasiones, les provocaba inquietud y malestar:

Termina la hora y no les da tiempo a terminar la actividad, se quejan. No les da tiempo a leer en alto los cuentos que han escrito. [AI, CC, 3º, H03, D]

En general parecen agobiarse por la falta de tiempo. [AI, CA, 3º, H03, D]

El alumnado intentaba gestionar el tiempo con mayor libertad según sus necesidades, pero, el cumplimiento de la gestión del tiempo institucional siempre terminaba por imponerse:

Jasim coge su mochila y se queda de pie, cerca de la puerta, listo para irse. Al ver que aún no es la hora, se vuelve a sentar. [AI, CA, 4º, H06, D]

Nabhan se levanta y coge su mochila. “¿A dónde vas?” le pregunta la tutora. Nabhan le responde a casa. Lidia, la tutora, le dice que faltan 40 minutos para que termine la clase. [AI, CA, 4º, H06, D]

A lo largo de una jornada académica, eran muchos los momentos en los que tenían que esperar: esperar a ser atendidos y atendidas, esperar para cambiar de actividad, esperar para cambiar de espacio, etc. Estos momentos han resultado de crucial relevancia porque entonces solían emerger un sinnúmero de cuestiones relacionadas con las situaciones socioemocionales. A pesar de que, en ocasiones, por diversos motivos, algunas situaciones de espera se tensionasen, en general, la mayoría de las personas parecían tener asumido tener que esperar, mostrando calma y tranquilidad.

Suena la sirena. Recogen sus pertenencias y tras ponerse en una cola en la pared cercana a la puerta salen de la clase en cuanto la profesora les da permiso. [AI, CA, 4º, H06, D]

Sergio, el profesor de música, va a buscar a los alumnos y alumnas a su clase. A nuestra llegada, ya se encuentran formales formando una hilera. [AI, CB, 4º, H02, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

La espera es comúnmente considerada un momento de inactividad. Normalmente es transitoria, por ejemplo, el tiempo que transcurre de una actividad a otra. Como otros momentos fuera de los previamente estructurados y programados, los tiempos de espera se consideran improductivos, y, en consecuencia, no se les suele dar importancia, tienden a estar desaprovechados por la institución. Sin embargo, una de las principales paradojas es que en estos supuestos momentos de inactividad sí que se realiza principalmente una actividad, se espera. Además, esta misma acción, propicia su aprovechamiento para realizar otras acciones como, descansar, reflexionar, etc. pudiendo ser momentos de distensión.

El resto espera, conversando o dibujando en sus sitios. [AI, CA, 4º, H06, D]

El subgrupo que baila está muy implicado, se esmera, y el resto espera, sentado, el público canta y baila. Las personas que esperan sentadas observan con atención el baile que realizan sus compañeros y compañeras o simulan la coreografía sin moverse de sus asientos. [AI, CB, 3º, H01, D]

Quizás haciendo otro uso de estos tiempos, las esperas se convertirían en momentos llenos de oportunidades para el alumnado. Pero, quizás aquí es dónde radica su valor y su potencialidad. La estructuración tan férrea instaurada desde las instituciones oficiales, termina instruyendo a los niños y a las niñas en un sistema donde todo está organizado y no hay lugar apenas para la improvisación. Al ser de los pocos momentos no formalizados por la institución, el alumnado, con todas sus limitaciones, solía aprovecharlos y autogestionarlos.

Mientras, el resto de personas continúan con la actividad, esperan y conversan con los y las compañeras de al lado. [AI, CB, 3º, H04, D]

Mientras esperan realizan diferentes acciones: algunas personas levantan la mano para ser atendidas, otras se levantan para poder repetir, otras se levantan porque han terminado y están recogiendo su material (el segundo plato sí que lo recogen los alumnos y las alumnas). [AI, CB, C, D]

A lo largo de una jornada escolar, eran numerosos los momentos en los que los niños y las niñas, a veces de manera solitaria y otras veces en compañía con la persona de al lado, debían esperar. La espera en la mesa quizás es la espera menos apreciada, pero llamativamente era la más frecuente. Por ejemplo, era habitual que el alumnado esperase en su sitio para recibir las instrucciones necesarias y continuar con la actividad, mientras el profesorado estaba aclarando dudas y respondiendo a preguntas de otras personas o en los momentos de impasse, de intercambio, de transición (al acabar una asignatura y antes del comienzo de la siguiente; al

CAPÍTULO III. RESULTADOS

terminar una actividad y antes de que la sirena indique la salida al patio o la salida a sus hogares, etc.).

Mientras Lidia, la tutora, da las últimas explicaciones contestando las preguntas de algunas personas, el resto espera. [Al, CA, 4º, H01, D]

El grupo vuelve a esperar mientras el profesor pone la partitura en la pantalla digital. [Al, CB, 3º, H01, D]

Algunas personas esperan, mientras otras aclaran algunas dudas. Algunas personas escriben las respuestas, otras juegan con sus objetos (borragoma, tijera...). [Al, CA, 4º, H01, D]

Considerando la ratio de alumnado por clase, a veces la atención por parte del profesorado se retrasaba. Se pudo observar como muchas personas tenían desarrollada la capacidad de tolerancia a la espera, esto es, de tolerancia a la frustración. En esos momentos, muchos niños y muchas niñas esperaban de manera contenida a ser atendidos y atendidas por el profesorado de referencia. Generalmente, tras la espera, la atención terminaba llegando.

Entre un plato y el otro, esto es, del primero al segundo o del segundo al postre tienen que esperar.

Durante ese tiempo, suelen estar bastante contenidos, pero los gritos no cesan. [Al, CB, C, D]

Pero, quizás, fuera por el momento evolutivo en el que se encontraban, esto es, debido a que los niños y las niñas a estas edades aún tienen su capacidad verbal limitada y un repertorio conductual restringido a la hora de expresar sus emociones o también debido a los diferentes criterios de crianza y estilos de educación (Urrutia, 2005), con frecuencia fruto de la inquietud afloraban dificultades de tolerancia a la espera.

A veces, la espera resultaba infructuosa y el alumno o la alumna tenía que lidiar con sentimientos de frustración ya citados anteriormente (apartado 1.2.2.2.1.) fruto de la dificultad para gestionar autónomamente ese momento. Otras veces cuando la espera resultaba ineficaz en el mejor de los casos, el alumnado desistía en su empeño. Lo más inmediato y, asimismo, más evidente, era que apareciese cierta inquietud motora durante la espera.

Unai hace ruido, molesta. Tere, la tutora, realiza una pregunta sobre lo que están trabajando y Unai levanta la mano. Tere le pone límite diciéndole: "Primero tienes que escuchar". El niño parece frustrado. [Al, CA, 3º, H05, D]

Varias personas se acercan y preguntan por su nota, como por ejemplo Nabhan, está inquieto. Lidia les dice que esperen. [Al, CA, 4º, H06, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Esa inquietud a veces podía ir más allá dando paso a la aparición de otros estados emocionales. Por ejemplo, en las situaciones de espera era habitual que apareciese el malestar: se distrajesen y se diesen escenas de dispersión, o apareciese nerviosismo, aburrimiento, cansancio...

El resto de alumnos y alumnas esperan en silencio. Maider continúa muy dispersa, no sigue ni un momento la lección; Irati sentada delante de ella se da golpecitos en la cabeza con el lapicero; Omar juega con las anillas de su cuaderno... en particular este grupo parece bastante disperso.
[AI, CB, 3º, H05, D]

Las personas que han terminado esperan. Parecen aburridas. Están recostadas sobre sus brazos, encima de la mesa, se distraen con sus propias manos jugando con sus dedos, con objetos que se encuentran en la mesa.... [AI, CC, 4º, H03, D]

Sea como fuera, la espera es parte de la rutina cotidiana en la escuela, por lo que parte del profesorado coincidía en opinar que la tolerancia a la espera es una asignatura pendiente que a día de hoy aún deben trabajar.

Los tiempos de espera los gestionan muy mal. Vamos mejorando, es verdad que hay cambio, pero es muy difícil. Son muy habladores, es algo que es tremendo. [PrT2, CA, E4]

3.2.4. Interrupciones.

En una convivencia masiva y prolongada durante tantas horas, por mucho control que se pretenda ejercer, la espontaneidad de los niños y de las niñas, fruto de la vitalidad característica de la infancia, termina manifestándose provocando toda una serie de sucesos imprevistos. Así surgen algunos provocados de manera interna (formulación de preguntas en alto de manera espontánea, llamadas de atención, ruido y alboroto ocasionado en clase, etc.) y otros provenientes de fuentes externas (timbre, sirena, incorporación inesperada de alguna persona, etc.).

En este apartado se han diferenciado, por un lado, las interrupciones internas y las interrupciones externas por otro.

3.2.4.1. Interrupciones internas.

Las interrupciones internas generalmente provenían por parte del alumnado y solían ser constantes. A veces con ánimo de formular preguntas y en otras ocasiones para trasladar quejas, por ejemplo:

Leire, la especialista de apoyo educativo, está sentada al lado de Emilien y éste pregunta en varias ocasiones cuestiones que no tienen nada que ver con los asuntos que están abordando. Tanto Tere como Leire le ponen límite. [PrA2, CA, 3º, H03, D]

Varias personas se quejan de la luz que entra por las ventanas. Hoy es un día soleado. [AI, CA, 4º, H01, D]

Las llamadas de atención también eran uno de los motivos principales por los que el alumnado solía interrumpir las dinámicas de clase:

Tere, la tutora, empieza con la explicación. Pero hay otra interrupción: entra Unai por la puerta y dice en alto: “¡Feliz Halloween a todos!”. [AI, CA, 3º, H05, D]

Como se ha recogido en el apartado 2.1.1.3. (Otros elementos comunicacionales: silencio y ruido) los ruidos y el alboroto provocados por el alumnado eran elementos habituales que con frecuencia interrumpían el curso de la clase:

En general hay mucho alboroto. Se escuchan gritos, y los alumnos y las alumnas se mueven de un sitio a otro. [AI, CA, 4º, H06, D]

Las interrupciones solían ser actos impulsivos o espontáneos como las exclamaciones en momentos determinados o levantarse de repente a realizar una acción que no estaba relacionada con la actividad principal, etc. También había ruidos que se escapaban del control sonando de manera imprevista:

De repente, aparece el cuerpo de una mujer desnuda. Se puede escuchar un “¡Ohhh!” general y Unai añade “¡Qué fuerte!, ¡qué fuerte!”. [AI, CA, 3º, H05, D]

Peru se levanta a por papel higiénico para sonarse la nariz. Eloisa también se levanta. [AI, CA, 3º, H05, D]

Inesperadamente, suena el móvil de la profesora. Apurada lo pone en silencio. [PrT, CB, 4º, H03, D]

Sin embargo, estas reacciones espontáneas no eran exclusivas del alumnado y el profesorado también podía tener ese tipo de reacciones, como salir a mitad de una clase, algo que era bastante habitual. Un aspecto a destacar era la frecuente interrupción del curso de la clase por

parte del especialista de apoyo educativo, bien por entrar en el aula una vez comenzada la clase, o bien para increpar a algún niño o niña que estaba molestando:

Leire, la especialista de apoyo educativo, se va a otra clase. [AI, CA, 3º, H05, D]

Marimar, la tutora, sale un momento a recoger una hoja que ha impreso. [AI, CC, 4º, H05, D]

3.2.4.2. Interrupciones externas.

A lo largo de una jornada son numerosos los momentos en los que se dan interrupciones de manera externa, estando completamente fuera del control de las personas que se encuentran dentro. En ocasiones eran ruidos provenientes del exterior:

Se escucha una vez el timbre de la calle. A lo largo de cualquier mañana se puede escuchar en numerosas ocasiones. [AI, CA, 3º, H05, D]

Se escuchan unos gritos que provienen desde afuera, del pasillo. Parecen llantos de una persona. [AI, CB, 3º, H04, D]

Durante la observación, era habitual que el personal educativo externo al aula (jefe/a de estudios, bedel/a, algún/a compañero/a, docente, etc.) se incorporase a la clase en cualquier momento de manera inesperada, en ocasiones sin previo aviso, que permitiera anticiparlas, como podía ser tocar en la puerta para avisar antes de entrar, etc. Era tal la cotidianidad de este hecho, que en ninguna de las veces que se observó esta interacción se percibió que ocasionase mayor alteración.

De repente, entra Tania (tutora de 4A) a la clase y le pide unas llaves a Tere. Se percató de que no es el momento más idóneo para interrumpir y pide disculpas al conjunto de la clase. Coge las llaves y se va. [PrE, CA, 3º, H03, D]

Entra Arkaitz, con Asier, el alumno castigado por Nagore. Arkaitz les pregunta por la actividad que están realizando. [AI, CC, 3º, H05, D]

Viene otra profesora, Leire y le entrega arroz y globos, para hacer una manualidad mañana. [AI, CC, 3º, H05, D]

Se pudo observar como, en uno de los centros, las interrupciones externas eran más numerosas, pareciendo ser característica de las relaciones entre el propio profesorado y también entre el profesorado y alumnado y estar bastante normalizadas:

Llegan Alaitz, el jefe de estudios y Darío e interrumpen las explicaciones de Marimar. [JfE y AI, CC, 4º, H05, D]

Al iniciar la actividad, entra Arkaitz, el jefe de estudios y se disculpa por no poder venir. Marimar le dice que esté tranquilo, que ya se están arreglando. [AI, CC, 4º, H01, D]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

A veces, las interrupciones tenían que ver con cuestiones relacionadas con la convivencia y el funcionamiento general del centro escolar:

Viene la nueva bedela y les explica a Marimar y a Elena, profesoras de Primaria, que conversan entre ellas, que tiene que abrir la puerta de entrada, para que salgan los pequeños. Les dice que les avisa para evitar fugas del alumnado de 4º. [AI, CC, 4º, H04, D]

De repente, entra Arkaitz, el jefe de estudios, y se acerca al escritorio de Marimar, la tutora, y le entrega un plano del pasillo. Arkaitz le explica que, por motivos de seguridad, es obligatorio que lo tengan puesto a la vista. A continuación, Marimar coge el celo, se levanta y lo pega en la puerta de entrada. [AI, CC, 4º, H06, D]

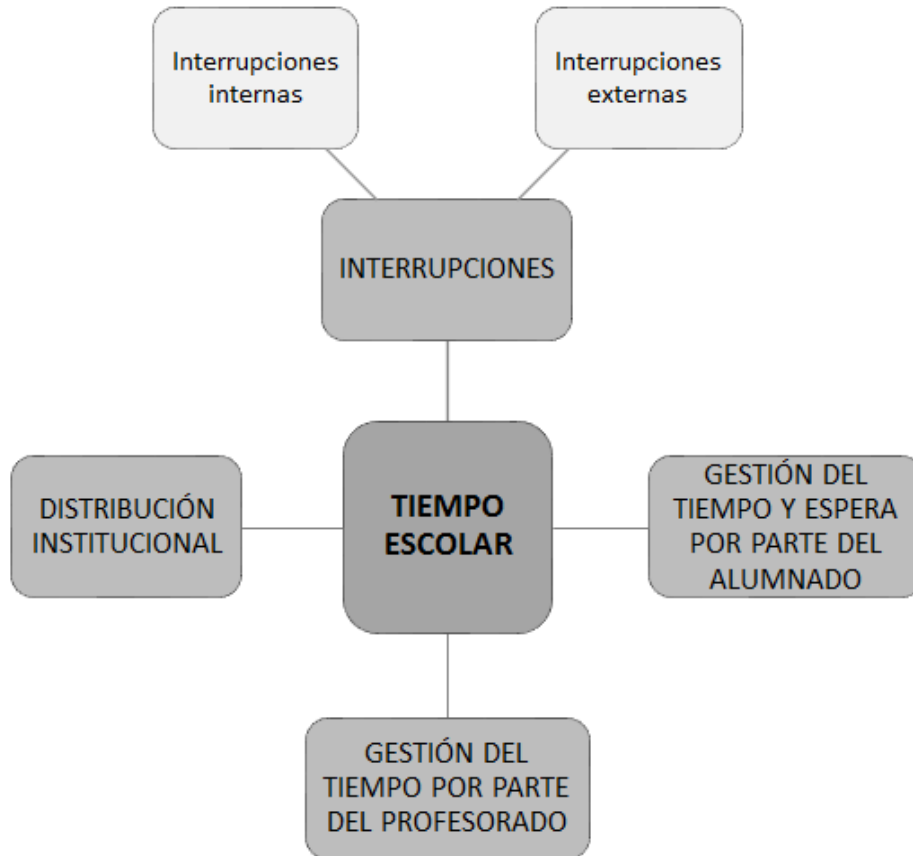
Otras veces, estas comunicaciones destinadas al profesorado estaban relacionadas con sucesos del día no relacionados con cuestiones académicas, como puede ser la celebración de alguna festividad (cumpleaños, despedida, etc.) o comunicaciones relacionadas con alguna de las personas de la clase:

El vídeo da error. Mientras Tere, la tutora, lo reintenta, viene una profesora y le dice que los pastelitos para celebrar un cumpleaños ya están abajo. Tere le responde, "Ahora no, a la tarde". [AI, CA, 3º, H03, D]

Entra una profesora, Nekane, la tutora de la clase de al lado, para darle la chaqueta a Ion, el profesor de inglés, porque se la ha debido de olvidar en la anterior hora. Nadie parece percatarse de esta escena. [AI, CC, 3º, H06, D, d]

Para finalizar con esta categoría sobre el *Tiempo escolar*, a modo de resumen, la Figura 59 recoge la información descrita sobre los 4 subapartados que lo componen:

Figura 59
Tiempo escolar



Fuente: Elaboración propia.

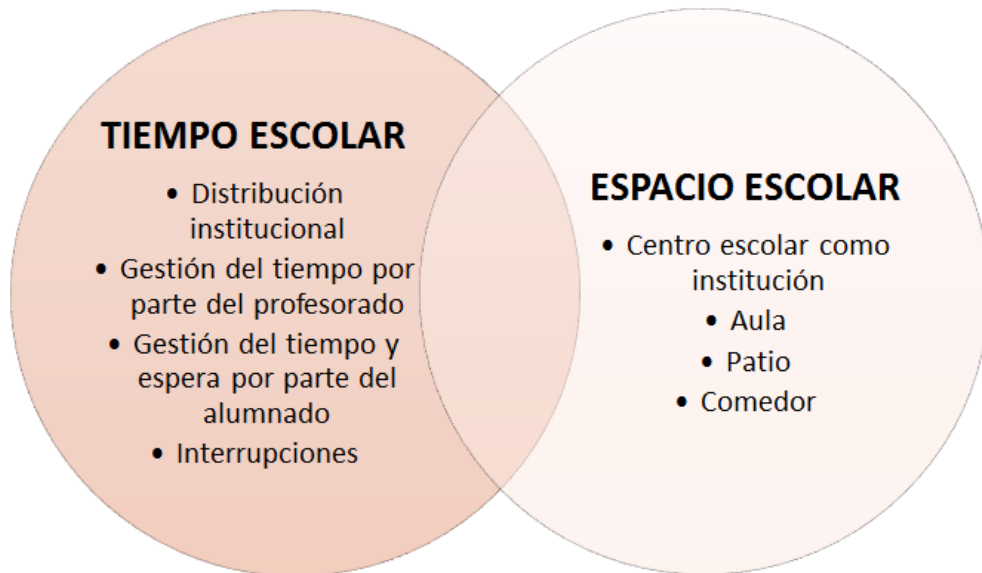
En resumen, al igual que el espacio, el tiempo, y su gestión, también desempeñan un papel esencial como condicionante del resto de los factores influyentes de la escuela, por lo que también son un elemento indispensable a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La concepción que tienen las personas del tiempo condiciona su uso, su vivencia, etc. Así, no siempre es percibido ni gestionado de igual manera dependiendo del rol que desempeñe cada una de las personas (alumnado, profesorado, etc.). Asimismo, resulta interesante la repercusión de las interrupciones en el día a día del aula, las cuales a pesar de su frecuencia aparentemente no siempre son advertidas.

En conclusión, en el capítulo 3. *Los aspectos organizativos espacio y tiempo y su influencia en el bienestar del alumnado* se han diferenciado dos apartados: *Espacio escolar* y

Tiempo escolar, que recogen información sobre estas dos trascendentales dimensiones que atraviesan cualquier acontecimiento y/o acción escolar, tal y como se puede ver en la Figura 60.

Figura 60

Los aspectos organizativos espacio y tiempo



Fuente: Elaboración propia.

4. Las dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado

¿Y quién pretende ser congruente? El obtuso, el doctrinario, la gente insoportable que lleva sus principios hasta el vergonzoso extremo de la acción, hasta la reductio ad absurdum de la práctica. Yo no (Wilde, 2007, p. 13).

En este apartado se recoge la influencia que la institución educativa, a través de su funcionamiento, su gestión, su ideología, etc. puede tener en el bienestar del alumnado.

Esta influencia tiene tal fuerza que puede llegar a ser causa de desprotección infantil; sea a nivel de la administración central como a nivel de la propia institución escolar. Por parte del profesorado concretamente las quejas sobre la administración, el Departamento de educación, fueron constantes. Los profesionales de educación denunciaban la falta de recursos materiales (edificios antiguos; instalaciones obsoletas; mobiliario anticuado, etc.), la falta de recursos humanos (escasez de personal especializado, etc.) o expresaban su descontento en torno a los agrupamientos escolares.

Tabla 48

Dificultades añadidas detectadas

Categorías	Subcategorías	Indicadores de nivel I
4. DIFICULTADES AÑADIDAS DETECTADAS QUE DIFICULTAN UNA ATENCIÓN DE CALIDAD AL ALUMNADO	4.1. El peso de la institución: burocratización del proceso enseñanza-aprendizaje	4.1.1. Inestabilidad laboral
		3.4.1.2. La administración

Fuente: Elaboración propia.

4.1. El peso de la institución: burocratización del proceso enseñanza-aprendizaje

Una queja constante tenía que ver con la sensación de burocratización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual, según decían, requería de más tiempo que inevitablemente debía restarse de la atención directa al alumnado.

Yo no he padecido estrés, pero sí te puedo decir que hablando con compañeros que llevan en esta profesión muchos muchos años, según comentan en la última década el papeleo y la burocracia ha incrementado. Parece que hoy se le da más peso y para poder llevar a cabo toda esa burocracia hay que quitar de otro lado. Directamente y en épocas de evaluación, pues sí que estamos bastante más saturados. Todo es informes para rellenar, papeles que hay que entregar y esto hay que hacerlo para el día X. Ahí sí que hay momentos de bastante más trabajo. [PrE1, CB, E10]

Marimar, la tutora, me habla sobre la prueba que están realizando. Me explica que es una prueba del Berritzegune, no está segura, y dice que desde Dirección les han pedido que la pasen, ¡Nos han dicho que debe estar hecha en 15 días! Al final del curso, sobre el mes de junio, la volverán a pasar. [PrT, CC, 4º, H05, D]

4.1.1. Inestabilidad laboral.

La alta movilidad del profesorado, la escasez de personal, el estrés, la formación continua alejada de las reales necesidades de las personas de la comunidad escolar, etc. son ejemplo de la inestabilidad laboral. Todos estos factores lejos de facilitar el desempeño docente lo dificultaban llegando incluso a obstaculizarlo, provocando como resultado efectos negativos tanto en el estado emocional de las personas adultas como de los niños y de las niñas.

4.1.1.1. Alta movilidad del profesorado.

Una de las quejas más habituales, fruto de las políticas educativas neoliberales actuales, era la inestabilidad y precariedad laboral en el profesorado, como demuestran las siguientes voces:

Es complicado. En principio, porque el colegio, en estos momentos no dispone de una plantilla fija. Si somos una plantilla de 63 profesores y profesoras, pues estamos fijos y fijas pues como unas 16 y de esas 16 pues cuatro se jubilan este año, así que estamos muy pocas. [Dr, CA, E1]

Este es mi primer año, y en principio estoy este año. Ahora termino y el año que viene no sé dónde estaré. Estamos a la espera de las plazas. Puede que te asignen la segunda o la tercera opción o

CAPÍTULO III. RESULTADOS

la 19a. Todo esto lo realiza el 19 de agosto y luego tardan como unos 8 días. Y los cursos empiezan el 1 de septiembre, con lo cual tres cuatro días antes sabemos dónde vamos a ir. [PrE2, CB, E1]

Marimar, la tutora, me dice que mañana igual es su último día. Mañana supuestamente finalizaba la baja por enfermedad que está cubriendo, pero nadie le ha notificado nada. Por lo tanto, de momento no va a comunicar nada a sus alumnos y alumnas. [PrT, CC, 4º, H05, D]

La inestabilidad laboral y la consiguiente movilidad del profesorado, se da como consecuencia de diferentes factores: bajas laborales, jubilaciones, etc. Pero, principalmente se debe al tipo de contratación (generalmente temporal) y a la consiguiente inestabilidad en los puestos de trabajo:

Yo lo que sí veo es que ha habido un cambio en 7 años sobre todo en infantil en el alumnado y en general en el profesorado, porque en 7 años nos mantenemos solo 13 personas en el claustro y 10 son fijas. Luego es verdad que este año han entrado muchas definitivas. Entonces, en total, ahora estamos bastante mejor, o sea, va a haber un poco más de continuidad. Pero, han sido unos años de transición muy duros, sobre todo los 3 anteriores se han jubilado 16 personas en 3 años y todavía quedan más jubilaciones. [JfE, CA, G1]

Al margen de otras consecuencias negativas, esta inestabilidad también dificultaba la realización de los proyectos educativos diseñados para promover convivencia(s) más respetuosas(s) e inclusiva(s), o la implementación de nuevas metodologías que supondrían un cambio del modelo de praxis ordinario.

Nosotras todos los años hacemos, planteamos... entramos dentro de los planes, de las propuestas que nos hace Educación, a la hora de formarnos y hay propuestas muy interesantes que hay que conocer. Nosotras hemos hecho formaciones de trabajo cooperativo con los niños, de comunidades de aprendizaje, de matemáticas manipulativas... Esto lo llevamos haciendo año tras año. ¿Qué pasa? Que al año siguiente la plantilla cambia, nos quedamos 15, 20 pero hay otras 30 personas que no han estado en esa formación, ni conocen el colegio, no conocen nada (...). La inestabilidad en la plantilla repercute mucho. A principio de curso, te pasas un trimestre explicando al nuevo profesorado lo que es tu colegio, cómo trabajamos... Y, así y todo, se escapan muchas cosas, es inevitable. [Dr, CA, E1]

Ha sido todos los años hacer un nuevo cole. O sea, todo lo que tienes construido para mantenerlo es muy difícil. [Dr, CA, G1]

Así, la mayoría de las personas participantes en este estudio se encontraban en una situación temporal de empleo y la inquietud que esta condición les generaba también estaba muy presente en sus discursos:

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Se acerca el profesor y espontáneamente me dice que es nuevo en este centro escolar, antes ha estado por 2 años en otro colegio, "Muy a gusto" añade, tenía 500 alumnos y alumnas. Actualmente tiene 400. [PrE, CB, 4º, H02, D]

Yo sigo sin estar nombrado Jefe de Estudios oficialmente. Sí, esta escuela no tiene jefe de estudios porque no me han nombrado. A ver la inspección educativa únicamente nombra a la Dirección, una persona y esa persona nombra a su equipo. Y no se puede decir que no, no puede decir nadie que no. Pero el nombramiento oficial te lo hace Delegación de Educación, inspección educativa. Yo no estoy nombrado desde el 1 de julio. Otros años he sido nombrado con mucho retraso. El año pasado por diciembre o así ya me nombraron. Este año no lo sé. [JfE, CC, G2]

Cómo puede observarse, estos procesos de inseguridad e incertidumbre además de sufríros las personas profesionales, tienen consecuencias negativas directas en los proyectos educativos del centro y afectan también de forma directa al alumnado y a las familias derivadas de la falta de consistencia por parte de las figuras que debían ser de referencia en la escuela. Si a la vulnerabilidad inherente a la infancia le sumamos el desamparo afectivo y emocional en el que se encuentran muchos de los niños y niñas, teniendo en cuenta que la principal problemática radica en las relaciones con sus figuras de apego, esta continua rotación de profesionales puede considerarse una mala práctica institucional que aumenta el daño y el consiguiente sufrimiento.

Por ejemplo, en uno de los centros, a lo largo del tiempo en el que se realizaron las observaciones, la figura de la especialista de apoyo educativo a uno de los menores con necesidades educativas especiales fue cambiada en 3 ocasiones. Por lo que la inestabilidad laboral que promueve la actual administración central no solamente incidía obstaculizando la puesta en marcha de proyectos innovadores y en la gestión del centro, sino que influía directamente a nivel vincular en las relaciones con el alumnado, con las consiguientes repercusiones tanto a nivel emocional como cognitivo.

Claro que repercute de manera negativa. Si porque son niños, se acostumbran a un profesor. Les tenemos acostumbrados a que cada 2 cursos estén con uno. Y a parte que es bueno porque esa persona, iba a decir que les cuida, les va a conocer, le va a poder llevar...En cambio, si cada año viene una persona nueva, que tiene que aprender desde cero y es como trabajo tirado. Los padres lo pasan muy mal también. Este año al inicio del curso me acibillaron a preguntas: "pero tú no te vas a coger ninguna baja, ¿no?"; "¿vas a estar todo el año?" [PrT2, CA, E4]

Esta situación de precariedad laboral también se veía reflejada entre los profesionales del comedor. Fruto de ese malestar, las quejas de este equipo de educadores y educadoras eran

constantes, manifestando entre otras cosas su temor a que reduzca aún más su jornada llegando incluso a la pérdida de su empleo.

Mientras esperan a entrar, dos monitoras (Nuria e Irune) me hablan de su estrés. Su jornada es de 2,5 horas y refieren que no les llega el tiempo para servir y atender a la vez. Dicen que tienen 37 niños y niñas por ratio. Siguen explicando que antes el comedor era desde las 12.30 horas, y que les han quitado 15 minutos y se nota mucho. Una de ellas sigue compartiendo su temor: Y va a más, quieren quitar el comedor. Añade que ella es profesora y entiende los dos roles. [Ec, CC, C, D]

4.1.1.2. Escasez de personal y escasez de recursos.

Igualmente, el profesorado mostraba un descontento general respecto a los recursos existentes hoy día. A pesar de que el alumnado hubiera sido previamente identificado con Necesidades Educativas de Apoyo Específico (NEAE) por las dificultades que manifestaba en su desarrollo madurativo, consideraban que los recursos destinados desde la administración no eran suficientes para atender a todas las personas. Por ello, algunas de sus necesidades específicas se quedaban sin cubrir o el equipo educativo tenía que realizar auténticos sacrificios para intentar que se viera perjudicada lo menos posible la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según aparece primero en la Ley Orgánica 2 (2006) y después en la Ley Orgánica 8 (2013) las necesidades educativas especiales (NEE) se incluyen dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), esto es, todas las NEE están dentro de las NEAE, pero no todas las NEAE son NEE. En las NEAE el alumnado requiere de una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, como, por ejemplo, dificultades de aprendizaje por sus altas capacidades, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales, TDAH, etc. Este alumnado requiere un informe psicopedagógico. El alumnado con NEE requiere en un momento de su escolarización o a lo largo de toda su trayectoria escolar de determinados apoyos y atenciones educativas específicas a consecuencia de la diversidad funcional o de la existencia de trastornos graves de conducta. En estos casos se requiere un informe psicopedagógico más el dictamen de escolarización por parte del Berritzegune.

Varias personas aportaron información relacionada con los baremos e índices utilizados desde el Berritzegune a la hora de destinar estos recursos de apoyo educativo, como puede ser la figura de la consultora, la figura del PT, especialista de apoyo educativo, etc.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

El 10 % del número de alumnos que tenemos aquí está en lista de NEE, más de un 10%. Teniendo este alumnado, (...) nos mandan 3, 4 especialistas de apoyo educativo. Bueno, nosotras en este momento en este colegio tenemos 4 y medio. Pero para la administración como tope es 4 profesoras de educación especial. Entonces, más de 4 te dan excepcionalmente. Aunque tengas 150 alumnos, no dan más, ya por norma. Y con eso nos tenemos que arreglar. Eso quiere decir que hoy en día pues no llegamos a atender, a poder atender. [Dr, CA, E1]

La adjudicación de recursos por parte del Departamento de Educación se realiza según una previsión y se dota para el año siguiente (Gobierno Vasco, 2020b). Pero, como explica la siguiente voz, puede ocurrir que la matrícula se siga moviendo y que en ese lapso de tiempo venga a la escuela un niño o niña con el diagnóstico de NEE. En ese caso los recursos destinados a este alumnado se quedan en la escuela anterior que deja.

Te viene el niño, pero no el recurso. Tienes que arreglártelas con las 4 que te dan. Entonces, hay veces que... a mí me parece que no se les atiende como se les tendría que atender. [Dr, CA, E1]

El profesorado expresaba sentirse indefenso y desatendido por la administración. Por un lado, hacía referencia a la ratio elevada de 25 niñas y niños en clase por profesor o profesora, añadiendo que con esas cantidades se les hacía dura la forma de trabajar, al sentir que la atención que pueden ofrecer a su alumnado es insuficiente.

Es cierto que sí que existe esa figura (especialistas de apoyo educativo), pero no llegan. En este momento en mi clase no hay ese servicio y sería necesario. [PrE3, CB, E12]

En este sentido, varias personas demandaban directamente otros apoyos como la figura del psicólogo o psicóloga, para poder atender adecuadamente las necesidades del alumnado, incluso las del profesorado.

Hay un sufrimiento terrible. O sea, tienen una mochila muy grande. Un niño no hace las cosas que hace porque sí. Ahí hay algo que hay que seguir escarbando para ver de dónde viene. Y sí que notamos que nos haría falta, por ejemplo, la figura de una psicóloga, alguien que acompañase al niño. Porque aquí, aunque lo intentamos, pero no damos, no damos para hacerlo. Y yo creo que aquí sí que haría falta un acompañamiento a nivel escolar. [Dr, CA, E1]

Entonces, no hay apoyo para este tipo de chavales en las escuelas. En algunos colegios concertados sí que tienen la figura del psicólogo, pero un consultor no es psicólogo, no tiene por qué ser ni pedagogo, en Primaria. [JfE, CC, G2]

Aquí somos pedagogas. Estamos en el lado académico. Pero hay muchos conflictos que van mucho más allá de eso. ¿Cómo los abordas? Pues se necesitará otro tipo de personal en el centro, que pueda abordar ese tipo de cosas. Yo desde luego la figura de un psicólogo la echo en falta

CAPÍTULO III. RESULTADOS

muchísimo en un centro. Sí, pero no de uno, de varios psicólogos. Sí, yo creo sí, que nosotras por muchas formaciones que hagamos yo creo que es imposible abordar este asunto. Necesitamos personas, personas que estén a nuestro lado, no solo para los niños, sino para nosotras también, porque muchas veces, que aquí ya se ha llorado también en el cole. Que las profesoras también hemos llorado por situaciones que nos han pasado. Es que son momentos duros. [Dr, CA, G2]

Muchas personas refirieron que, ante la falta de esta figura y su servicio, el profesorado a menudo se veía abocado a realizar trabajo de servicios sociales, de psicóloga, para que el cual no había sido formado.

Aquí yo creo que el psicólogo muchas veces, por ejemplo, cuando estaba en 4º, era la PT. En cuanto veías que estaba un poco así, por ejemplo, con Khaled, nos pasaba. Igual si ya tenía un poco de confianza con él, "Sácale un poco y pregúntale". Y con los pequeños lo hacemos con la logopeda. Igual viene un niño diciendo cuatro cosas, "oye, éste ha estado diciendo, a ver qué te cuenta a ti". Y empiezas a tirar un poco de ahí, pero es que no tenemos, no da. [PrA, CC, G2]

Es así, al final la logopeda o quien sea termina haciendo más de psicóloga que de logopeda y tú lo mismo. Y no sólo eso porque cuando entregas a un crío haces de educador sociolaboral, de educador y de terapeuta con la familia. Yo creo que tiene que haber un cambio en el profesorado.

Es una cosa que yo por ejemplo yo demandaría a la Escuela de Magisterio. [JfE, CC, G2]

Esta falta de recursos muchas veces estaba justificada por no contar con una cantidad concreta de alumnado diagnosticado.

Para que te corresponda educadora desde el Berritzegune exige una serie de criterios que son muy inalcanzables. Cualquiera de estos chavales que estamos hablando que tenga momentos de crisis y demás, si no tienen un diagnóstico nada. A mí también me parece un criterio bueno, en general, otra cosa es que nosotros muchas veces la UPI, no los diagnostica, para no marcarlos desde tan pequeños. Claro, es muy duro que a un crío de 8 años le pongan la etiqueta de esquizofrenia, entonces no lo hacen. Y si no está ese diagnóstico, no les corresponde especialista de apoyo educativo, no les corresponde PT, no les corresponde... [JfE, CC, G2]

Por Decreto (Decreto 185/2010, de 6 de julio de 2010) la ratio de alumnado por persona consultora psicopedagógica es de 700, a pesar de que por ejemplo desde la Unesco se pida que haya una ratio de 1 consultor/a por cada 250 alumnos (Unesco, 1990, 1994; Vélaz de Medrano et al., 2013). Obviamente, esta desbordante proporción dificulta que estas figuras puedan realizar el debido seguimiento de cada una de las personas miembro de las comunidades educativas, limitándose a centrarse en las familias que presentan mayor vulnerabilidad, las cuales como se viene señalando en este informe, no son pocas en centros de estas características.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Mira, aquí tenemos 680 alumnos. Es igual que tengamos 799 alumnos, porque si no tenemos 800, siempre vamos a tener sólo una consultora. Una consultora para todo el cole. ¿Qué pasa? Que aparte de estos niños con NEE, tenemos 100 carpetas abiertas con Asuntos Sociales. Entonces eso también hay que gestionarlo. [Dr, CA, E1]

Hacemos equilibrios, pero no llegamos. Somos conscientes de que no llegamos y que muchas profesoras están descontentas, porque creen que no se hace bien el trabajo desde aquí abajo, pero no ven todo lo que hay que hacer, todas las llamadas de teléfono que hay que hacer, con toda la gente que hay que hablar... Toda la gestión. [Dr, CA, E1]

Yo creo que se deberían tener en cuenta las condiciones de cada centro escolar y si es grande, pues le corresponde y no tener en cuenta tanto la cantidad de alumnado. [JfE, CA, E2]

Ante la escasez de recursos y la apremiante demanda por parte del alumnado, los centros escolares deben improvisar y autogestionar los recursos de los que ya disponen para dar respuesta a sus necesidades. En el centro A, por ejemplo, en el que la consultora estaba a media jornada lo que llevaban varios años haciendo para poder llegar era que el tercio que había que cubrirle lo unían con media jornada de pedagogía terapéutica (PT) y hacían 2 tercios de jornada, por lo que una parte se dedicaba a labores de pedagogía terapéutica y otra parte se dedicaba a las labores de consultora. Entonces, se repartían los ciclos.

Son dos consultoras, a ver, en estos momentos están 3 consultoras porque 2 están a jornada parcial, las 3 están. Bueno oficialmente es una, pero es de las dos. Y el cole también pone horas para que haya más horas de consultoría. [Dr, CA, G1]

En el centro C apelaban a la buena voluntad de su personal y al compañerismo que hay entre las personas del equipo educativo.

Las PTs y las profesoras de apoyo, el cupo de educadoras, va determinado por unos criterios que no se corresponden con todo esto que estamos hablando. A un chaval porque sea disruptivo no le corresponde una educadora, aunque lo necesitara más que otra persona, ni horas de PTs... Entonces aquí de lo que se dispone es de muy buena voluntad de la gente, de que yo voy mendigando ayuda y le digo "Oye Fede, saca a este chaval y ponle a pegar martillazos, o Alaitz cógete a este crío". Hay muy buena voluntad de la gente y en sus ratos libres colaboran. [JfE, CC, G2]

Paralelamente, en relación a la asistencia especializada al alumnado, refieren no disponer de herramientas específicas de detección de problemática en el alumnado de Primaria. Así, en los tres centros el profesorado demandaba nuevos recursos, recursos relacionados con una

CAPÍTULO III. RESULTADOS

formación más específica dirigida a la atención de las necesidades diversas que presenta la infancia.

Estaría bien tener una formación para ver los aspectos que pueden pitar, o sea, que nos pueden dar una señal de alarma a la hora de intervenir, ¿no? O a la hora de hacer una consulta y decir 'esto lo veo mal, por esto, por esto y por esto'. Porque realmente sí que se deja un poco en manos de la buena visión del tutor. Pero realmente no tienes nada, porque no sabemos, vaya. O sea, lo que sabemos son cosas, son cosas que hemos estudiado, que, si vemos a un niño así, al loro porque puede ser un autismo, o yo qué sé... cosas muy... pinceladas pero que no tienes por qué saberlas. Tú sí, y tú sí (dirigiéndose a la PT). [Dr, CA, G1]

Pero, especialmente el profesorado demandaba recursos técnicos de recogida de información sobre la cobertura de las necesidades que agilice una necesaria derivación a un recurso más adecuado para su intervención. En este sentido, explicaban que, ante la ausencia de herramientas, dependiendo del estilo particular de cada cual recogían esa información principalmente basándose en la intuición. Aunque también hubo gente que reconoció no registrar ningún tipo de información.

Tú a veces tienes la sospecha, pero no salta en esas escalas (de atención temprana) y no sabes cómo explicarlo. En primaria las dificultades suelen estar más relacionadas con la dislexia. Pero siempre estás que no sabes, con la sospecha, la intuición. Te pones en contacto con la consultora, vas probando diferentes cosas, vas haciendo observaciones. Las observaciones son muy importantes, se ven muchas cosas. La observación es muy importante como herramienta, pero aparte de estas escalas de atención temprana que ha sacado el Gobierno vasco no hay nada relacionado con esto. Estaría bien que esas escalas fueran más concretas, más exactas. Quizás hay niños de 2 años que no pitan, pero tú tienes la sospecha de que hay algo más concreto. No sé cómo se puede hacer, pero sería necesario que haya un mayor nivel de presión y de concreción. [JfE, CA, E2]

A la mínima que ves un algo que no te suena bien pues enseguida le comentas al tutor. Al final es un gesto que hace el niño o que llega un día un poco triste y no es muy normal. Recoger, recoger tampoco estamos recogiendo, pero a la mínima o le comentas yo que sé, a la de la Psikogela, "oye, esta tarde estate un poco atenta porque éste está un poco así o esta reacciona de esta manera". Cualquier mínimo gesto tienes que estar alerta. [PrA, CC, G2]

Pues no está sistematizado. Para escribir sobre cómo están emocionalmente no hay nada sistematizado. Vienen donde la consultora, pero no sé cómo explicar, a mí sí me pasa algo la consultora me puede dar unas pistas, pero no hay unas pautas escritas: le veo esto... de cómo

CAPÍTULO III. RESULTADOS

hacer la observación, no sé cómo decirlo, en qué reparar. Al final todos funcionamos, puede ser esto o creo que puede ser esto. Sí, yo creo que va más por ahí, por la intuición. Tú haces la descripción, no hay algo sistematizado: le ves nervioso, le ves no sé qué... [JfE, CA, G1]

Así, gran parte del profesorado reclamaba nuevas herramientas o herramientas más exactas de detección de las problemáticas emocionales que presenta el alumnado, insistiendo a su vez en que su uso fuese sencillo y de fácil aplicación.

El Berritzegune hace un diagnostico cognitivo. Les pasa un, no me va a salir a mí ahora, el test WISC (sí, que tiene diferentes áreas, de PERSONALIDAD). Sí, pero al final es cognitivo. Y cuando les dices es que tenemos un chaval que es muy listo pero que necesita un apoyo te dicen que le hagas un PIRE, que si ha repetido y que si no está diagnosticado nada. [...] Lo que yo echo de menos es un sistema de aplicación de medidas que no se base únicamente en lo cognitivo. Es que aquí las carencias son emocionales. Podemos tener un chaval super listo pero que está bloqueado y no avanza académicamente y hemos tenido un montón de chavales así. Porque tienen un bloqueo emocional y un nudo en el estómago que no se le desata. [JfE, CC, G2]

Yo por ejemplo como persona susceptible de tener que usarlas, de rellenarlas, pediría que fueran de fácil uso y que no fuera, porque el problema que tienen estas cosas es que muchas veces se convierten en burocracia, que hay que rellenar porque nos lo ha pedido la inspección, entonces al final los rellenas y ya está. Sino que sea de uso fácil y que ese uso te permita utilizarla, o sea, no sólo rellenarla. [PrT, CC, G2]

La demanda de recursos también se realizaba en relación a la diversidad lingüística que presentaba el alumnado y la consiguiente situación delicada en la que se encontraba el euskera como idioma minoritario.

Antes HIPI no teníamos. HIPI tenemos desde hace solo 4 años aproximadamente. Al principio yo realizaba esas funciones. Y luego empezaron poco a poco a mandar especialistas. Hemos tenido una persona y medio, el año que viene menos. Nos suben y nos bajan todos los años. [JfE, CB, E7]

Finalmente, en uno de los centros escolares participantes inminentemente se esperaban recortes en la dotación de apoyos educativos por parte de la administración.

En la escuela pública trabajamos con una amenaza perpetua, que es que va a haber siempre reducción de ayudas y este año parece que va en serio. Entonces hay un montón de chavales que reciben ayuda de PTs o de educadores que posiblemente el año que viene no las tengan, porque van a aumentar el número de criterios para poder ser beneficiarios de esas ayudas. Esta es la sospecha que se tienen a lo largo de todos los años, pero parece ser que este año va más en serio

y están dando ciertos avisos. No lo van a decir claramente nunca porque no se van a atrever, porque no es pedagógicamente correcto, pero llegará junio y darán el corte. Entonces el curso que viene tendremos muchas menos ayudas, ya no para este tipo de chavales sino para todos. [JfE, CC, G2]

4.1.1.3. Descontento con la oferta de formación continua.

En las entrevistas se manifestó de manera reiterada descontento por la poca coherencia percibida entre la formación ofertada y recibida y las necesidades reales de los centros escolares.

Referido a los temas de formación, ha habido temas interesantes y otras veces.... Yo en muchas de las formaciones que recibimos veo una absoluta pérdida de tiempo, o sea, que no he aprendido nada nuevo, que no me ha servido para nada y que luego son cosas muy- muy difíciles de llevar a la práctica, en el día a día. Por lo tanto, me parece un tiempo perdido, qué podría estar perfectamente yo investigando o preparando mejor mis clases. [PrE2, CB, E11]

Gran parte del profesorado refería que la formación la iban realizando según surgían las necesidades, pero muchas veces la realizaban de manera voluntaria e incluso autodidacta.

Tampoco nos han enseñado. A ver, cuando hemos estudiado tampoco esto (gestión de los conflictos) no ha entrado dentro de los estudios. Entonces ¿qué recursos tenemos? Año tras año, a fuerza de experiencia y a fuerza de pasarlo mal hemos ido cogiendo y luego nos vale para cuando nos vale. [PrA2, CA, G1]

Ejemplo de ello eran las tertulias dialógicas que se realizaban desde hace varios años en el centro C, que parecía haber tenido muy buena acogida por parte de todo el profesorado. Una iniciativa que a pesar de ser autogestionada en gran medida, fue impulsada, y, en el momento de la recogida de datos también, era supervisada por la Universidad del País Vasco (Facultad de Ciencias de la Educación, Donostia).

Para nosotros la formación es fundamental. En las horas exclusivas nos dedicamos a la formación y en la mayoría de esas horas de formación, nos dedicamos a las tertulias dialógicas, pedagógicas, con un texto o un libro como base, que nos permite hablar de la situación que tenemos. Entonces surgen muchas cosas cotidianas del día a día, dudas o problemas o si hacemos bien y entonces lo ponemos en común, hablamos, charlamos. [JfE, CC, E13]

Aquí a la formación le damos mucha importancia, pero a la formación que nos es útil a nivel de proyecto educativo, de comunidades de aprendizaje. Eso no nos lo da el Berritzegune porque no lo conoce. O sea, al Berritzegune tú le pides que acople su formación, claro, tiene sus cursos, los tiene sacados desde hace un montón de tiempo, les dices que los aplique a comunidades de

CAPÍTULO III. RESULTADOS

aprendizaje... y tampoco lo saben hacer porque no lo conocen. Entonces la formación que nosotros preparamos quizás sea más válida para nosotros mismos. [JfE, CC, G2]

He conocido sitios en los que se hace formación porque hay que hacer, entonces como hay que hacer, vamos a hacer un curso, de qué, pues de esto. Y aquí se hace adecuada a las necesidades del sistema que se usa aquí. Y eso lo veo muy importante. [...] Aquí las tertulias dialógicas son uno de los pilares. Yo siempre digo, a mí me pagan por seguir aprendiendo todos los días. [...] Yo veo, por ejemplo, que gracias a que se hacen las tertulias, la formación, los nuevos están viendo de qué van las tertulias. Pero al principio, para ellos era como para mí hace 5 años ¿y eso qué es? Para mí las tertulias eran en los bares, después de una comida, no sabía más. [PrT, CC, G2]

El compromiso con los centros escolares también quedaba plasmado en la motivación e iniciativa que gran parte del profesorado manifestaba proponiendo formaciones específicas con el fin de mejorar su docencia:

Si me gustaría trabajar más específicamente cosas de mi asignatura, pues por ejemplo la creatividad es algo que se trabaja muy poco. Yo le voy a dar una vueltilla, pero bueno, creo que estaría bien tener un poco más de formación en cuanto a cómo desarrollar y potenciar la creatividad del alumnado. Yo jamás he tenido una formación específica de creatividad. [PrE2, CB, E11]

Asimismo, como muestran las voces de las siguientes personas reclamaban más tiempo para poder realizar las formaciones:

Hay que seguir aprendiendo y formándote para mejorar lo que haces y para hacer más y mejor. Entonces el problema es el tiempo. Yo tengo tiempo, pero no todo el mundo tiene tiempo. [...] Hay que ir haciendo, pero yo creo que habría que hacer más, el problema es dónde lo metes eso dentro de una jornada laboral. [...] Junto a eso también está que este año yo estoy aquí, podré acceder a la formación que se hace este año, pero el año que viene ya no. Pues entonces cuando vuelva el siguiente, no sé, me he perdido algo, o al que llega nuevo ahora. [PrT, CC, G2]

Hacen mogollón de formación que son muy interesantes, pero nuestro horario (personal especialista de apoyo educativo) acaba a las 16.30. Hay un día, los martes, que el resto del profesorado se queda hasta las 18.30 o sino los lunes al medio día. Entonces claro, nosotras al mediodía imposible, tenemos una hora para comer y estamos en el comedor. Y los martes a la tarde nuestra jornada acaba a las 16.30. Evidentemente si a mí me gusta mucho una formación me da igual la hora, me quedaría. Pero al final dices... [PrA, CC, G2]

A mí por una parte me gustaría tener más formación, pero también dices, ¿dónde las metes? Porque no tenemos mucho más tiempo. Más que echar en falta algo en concreto echo en falta que sean más largas. Estaría bien que fueses más extensas. [PrT2, CA, E4]

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Además de la formación, para lograr el cambio de escuela deseado, algunas personas abogaban por un cambio en las metodologías pedagógicas, muchas veces difícil de vehicular debido a las resistencias que presentaba gran parte del profesorado.

Hacer un cambio de chip en el profesorado para activar otro tipo de metodologías. De todas formas, es muy difícil. Yo llevo ya 6 o 7 años intentándolo y es muy difícil. Es darte contra la pared. [Dr, CA, G1]

Especialmente apostaban por un cambio en la mirada del profesorado, resaltando una mejor formación y gestión en el plano emocional. Reconocían las resistencias al cambio que aún se perciben tanto en el ejercicio docente del personal más veterano como en la formación del profesorado más novel.

La escuela pública es lo que igual yo más conozco y creo que los que tenemos que cambiar y convertirnos en esa herramienta pedagógica somos nosotros y no todo el mundo está de acuerdo, ni es capaz. Mucha gente no es capaz o no sabe cómo transformar, porque si yo vengo dando clases magistrales los últimos 25 años, ahora no me pidas que gestione emociones de chavales, porque no lo sé hacer. Eso también hay que entenderlo. Creo que tiene que haber un cambio en el profesorado. Y creo que eso se tiene que demandar al profesorado. Y si tú eres profesor, pero no eres gestor de emociones pues a lo mejor no eres profesor. [JfE, CC, G2]

También depende de la educación que has recibido porque también ¿qué educación hemos recibido o he recibido yo? Yo: estarse quieta, disciplina, disciplina, disciplina, no hablar... Precisamente lo que no he sabido ha sido expresarme, porque eso ha sido reprimido. No hables fuera de tiempo, hay que tener mucho cuidado, cuidado con lo que dices, cuidado con cómo hablas... El comportamiento tenía que ser exquisito. [PrA2, CA, G1]

Pero, más allá de formaciones específicas, como se destaca en las entrevistas a continuación, lo que se concluye con conformidad e insistencia en los tres centros escolares es la necesidad de personal especializado (apartado 4.1.1.2.), porque el profesorado ordinario siente que no tiene formación suficiente para atender al alumnado con NEAE.

A mí me pilló un poco de sorpresa y de hecho me quejé un poco porque yo nunca había estado en una clase así (aula estable). Desde un principio sabía que iba a estar a gusto con ellos, pero de buenas a primeras te dicen entra al aula estable. Y dije, ya, pero tengo que trabajar con dos niños autistas, con una niña con síndrome de Down y para eso yo no estoy formado. Yo no estoy formado para eso y te da un poco de miedo al principio. Y claro, empiezas a pensar ahora tengo que ponerme a buscar música y autismo, música y no sé qué para poder hacer algo digno con ellos.

¿No será mejor que busquen una persona formada mejor para que pueda hacer un trabajo bueno?

[PrE2, CB, E11]

En resumen, todo el mundo coincidía en afirmar que, considerando cual es la realidad de la escuela en la actualidad, eran necesarios más recursos, más dedicación y más facilidades para poder realizar las formaciones que se ofertan y se adecuan a las realidades de sus centros escolares.

4.1.2. La administración.

Los criterios de escolarización y las dificultades de relación con la administración han sido otras de las problemáticas más detectadas.

4.1.2.1. Criterios de escolarización.

El personal educativo también manifestaba su insatisfacción respecto a los criterios de escolarización y admisión por parte de las instituciones oficiales, considerando que el agrupamiento escolar del alumnado reproduce las desigualdades sociales (Pàmies y Castejón, 2015). Esto queda reflejado en la siguiente transcripción:

Sobre todo, en Álava la pública está segregada totalmente porque la concertada no los admite, tiene sus instrumentos particulares por los cuales les hacen optar por la pública, les obligan a optar por la pública. No está repartido y la administración no hace nada. [JfE, CC, E13]

En este sentido todas las personas entrevistadas expusieron la existencia de una lucha evidente entre la escuela concertada y la pública, debido a que la escuela concertada y la privada no acogen a población inmigrante de estas características. Asimismo, como se ha recogido anteriormente (apartado 1.2.1.) hubo numerosas personas que destacaron la segregación existente dentro de la escuela pública. En sus reflexiones concluían que la falta de inversión económica por parte de las instituciones públicas era el factor principal condicionante de los medios y recursos existentes en los centros escolares para, por ejemplo, elaborar un plan de acogida destinado a ese alumnado migrante recién llegado y poder responder adecuadamente a las necesidades que planteen en su desarrollo.

Al final creo que se basa en algo monetario, si no es el hijo del jugador del Baskonia que vive no sé dónde y que tiene mucho dinero o el hijo del directivo de la Mercedes... nada, ese tipo de alumnado puede que esté en los colegios privados o concertados, pero no están en la pública, eso, por un lado. Y luego por otro lado, lo más fastidioso en la escuela pública es que andamos así. No sé qué pasa, pero algo pasa en el colegio de al lado y en otros colegios. En esos colegios

CAPÍTULO III. RESULTADOS

te dirán que no, que no se hace ninguna campaña, pero yo tengo entendido que se ha hecho. “Aquí trabajamos mucho el euskera, somos modelo D, es mejor que tu hijo vaya a otro colegio porque si no se va a ver muy perdido”. Yo tengo entendido que eso se ha hecho, no tengo ninguna certeza, pero eso sucede. [PrE2, CB, E11]

Una cuestión que preocupaba a todo el mundo era cómo realizar las agrupaciones, respetando la diversidad étnico-cultural, pero de una manera equilibrada para evitar la aparición de entornos de exclusión. La convivencia de nuestra cultura minoritaria con las nuevas culturas era una preocupación compartida.

Un euskal ghetto no es bueno porque eso no es reflejo de la sociedad. Lo que hay que hacer es mezclar, ¿cómo?, no lo sé. Tenemos que intentarlo, tenemos que lograrlo [JfE, CA, E2]

Yo creo que tal y como estoy en clase ahora la aportación de esta diversidad es súper rica. Pero sí que veo un problema, el número. Es que como el número siga subiendo... o sea, hay que tener un equilibrio, que te enriquezca. Otra cosa es convertirte en un gueto, y eso ya no lo veo tan bien. [PrT1, CB, E8]

Unas personas ponían el foco en la administración y en los criterios de escolarización, pero otras en los cambios demográficos que está atravesando nuestra sociedad, etc.

Pues yo pienso que por un lado tiene que ver con la demografía. Vivimos en un barrio que ha envejecido. Esta escuela tiene unos 50 años y parece que alrededor no hay gente joven. En el barrio de al lado, en Salburua sí, allí hay otra escuela y están abriendo una segunda. Entonces lo que ocurre es que algunas personas no quieren meter a sus hijos y a sus hijas en los autobuses. Es muy curioso, no sé si es a consecuencia de ello. [JfE, CA, E2]

El criterio para hacer las agrupaciones en principio es la zona de residencia y la mayoría son niños y niñas que viven en este barrio como centro de referencia tienen el Centro B. Yo creo que no hay más. Aunque también es cierto que hay mucha movilidad, por el cambio de residencia... Me imagino que por alquileres y demás. [PrE3, CB, E12]

Sea por las causas que fuera, sobre los beneficios o, en su defecto, los perjuicios que está diversidad étnico-cultural aporta al centro escolar las opiniones, desde la óptica de la mayoría de las personas entrevistadas, la segregación escolar es un problema social que tiene que asumir la administración central.

Entiendo que detrás de esto falla el sistema. Habría que tomarse ya el asunto mucho más en serio. Es un problema social. Si estamos hablando de una futura Gasteiz, una futura Euskal Herria diversa, igualitaria, etcétera la respuesta hoy es el trabajo. La escuela no debería darlo todo, lo debería de dar el sistema educativo. No sólo unos pocos sino todos. ¿Por qué? Porque el objetivo

es de alguna forma crear una sociedad que también sea integral, diversa, etcétera. La respuesta y el objetivo es que sea la sociedad. La respuesta la tiene que dar todo el sistema. La administración debería ser garante de todo eso. [C, CC, E14]

4.1.2.2. Dificultades de relación con la administración.

Unido a las demandas anteriores (mayores recursos de personal, agrupación equitativa, etc.), las personas entrevistadas también manifestaban bastante descontento en relación a la comunicación con la administración. Señalaban que esta es otra dificultad añadida, junto a las limitaciones económicas que constantemente fija la administración:

Tengo que llamar yo al inspector y decirle que empiece a hacer algo, que le mando todos los papeles y empiece a hacer algo con este niño. Todo se tiene que mover de aquí, desde el cole. [Dr, CA, E1]

Muchas veces las buenas intenciones están bien, pero los recursos son muy importantes. Hay que tener expectativas altas etcétera, pero teniendo en cuenta que luego la realidad para todos no es igual, pues yo creo que ahí se hace trampa. Proyectos que integran, que refuerzan la diversidad pueden ser muy interesantes, pero entiendo también que desde la administración hay que reforzar esos proyectos, hay que dotar de medios, de formación, etcétera y ahora se hace a medias. Yo digo muchas veces que ese café para todos no vale porque tampoco la realidad de todos es igual. [C, CC, E14]

Este trabajo de denuncia, el cual muchas veces se veía frustrado por la falta de respuesta por parte de las instituciones generaba un cansancio añadido con el que el profesorado también tenía que lidiar:

Ya estás un poco cansado de denunciarlo y de decirlo porque al final sí es cierto y pasan los años y estamos igual o con un nivel, un ISEC¹⁴ más bajo todavía que el que había hace 7 años. Y cada vez son más marcadas las carencias de las familias. Y entonces es una pelea continua para que estas familias al final terminen integrándose en la escuela y en el barrio. Y bueno, sí se van consiguiendo cosas, pero porque aquí el equipo que hay y lo digo como jefe de estudios, el equipo de profes y profas y de educadoras y de gente currela es alucinante. Entonces pues se van consiguiendo cosas porque hay ese equipo humano por detrás. Sino... ¡vamos! Y la implicación de la gente va mucho más allá de lo que corresponde laboralmente. [JfE, CC, G2]

¹⁴ ISEC son las siglas del índice socioeconómico y cultural, que resume la diversa información sobre el contexto social y familiar del alumnado, elaborado a partir de diferentes datos como el nivel de estudios de la madre y/o el padre, la profesión de la madre y/o el padre, el nivel de recursos domésticos, etc.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Muchas personas consideraban que el Berritzegune no llega a todos los casos, mientras que cada vez hay más casos de ese tipo. En consecuencia, esta alarmante situación causaba malestar y preocupación en el profesorado. El hartazgo, el cansancio, el estrés... parecían ser las consecuencias más frecuentes y mantenidas en el tiempo.

Asimismo, una de las repercusiones directas de la despersonalización de las relaciones con la administración y de la burocratización del sistema era la aparición del estrés:

Nos llevamos mucho trabajo a casa habitualmente. Sobre todo, nos llevamos mucho en la cabeza. Para mí es habitual hablar con profesores que padecen estrés, que no duermen y me incluyo entre ellos. [PrE2, CB, E11]

Nuestro día a día es mucho a salto de mata. Entonces a mí no me da tiempo. [PrE, CB, E17]

Converso brevemente con Maite, la consultora y me explica que se va a coger un permiso para estudiar euskera y dice que lo necesita. Habla del estrés que padece y añade, "No llevo". [Ct, CB, P, D]

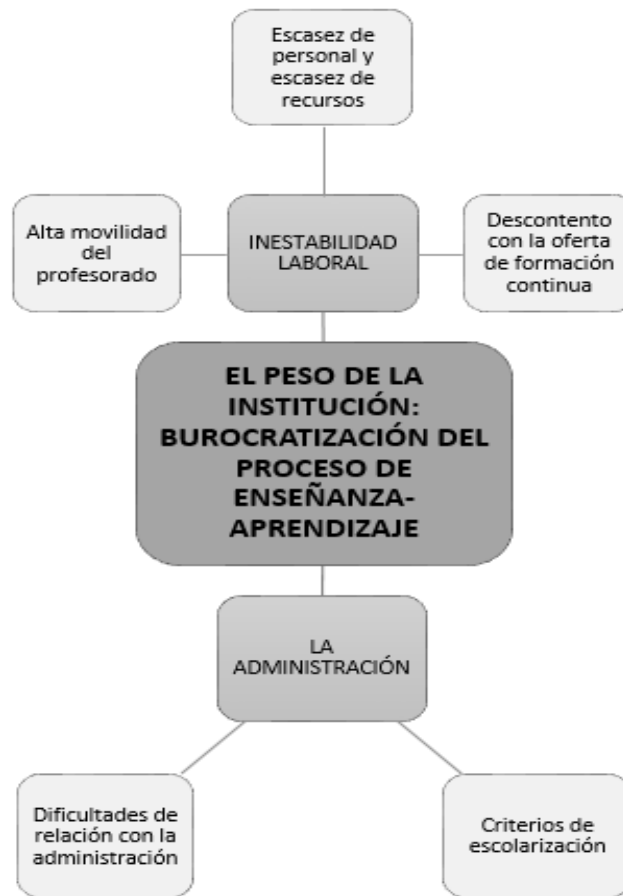
Pienso que siempre estamos como que no llegamos. Creo que no es solamente problema de la escuela, es que no llegamos en general. Tenemos una sensación de que no llegamos, de que la vida pasa, es más veloz de lo que podemos nosotros acaparar, o asimilar o controlar... Nos supera. [PrT1, CA, E3]

En consecuencia, la sobrecarga en las funciones docentes, la sensación de desatención y soledad por parte de la institución, etc. podía conllevar la adopción de conductas más individualistas, un distanciamiento emocional de las diversas problemáticas y, por lo tanto, una menor implicación en las intervenciones necesarias.

Para finalizar, este cuarto y último capítulo de los resultados, *Las dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado*, está compuesto por un único apartado denominado *El peso de la institución: burocratización del proceso enseñanza-aprendizaje*.

Figura 61

Las dificultades añadidas detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado



Fuente: Elaboración propia.

En resumen, como muestra la Figura 60, se recoge la información relacionada a la inestabilidad laboral característica de estas tres escuelas y a sus consecuencias, como son la alta movilidad del profesorado, la escasez de personal y de recursos. Asimismo, el profesorado manifiesta un descontento general respecto a la formación continua que reciben. Con frecuencia ello les lleva a reflexionar en torno a la no siempre sencilla relación entre la escuela y la administración central.

5. La vuelta al campo con una propuesta

Tras la recogida, interpretación y análisis de los datos, la redacción del informe etnográfico y el diseño de la herramienta de detección temprana, en noviembre del 2021 se volvió al campo con el objetivo de presentar las conclusiones obtenidas y la herramienta diseñada a las personas participantes, y a su vez, poder recoger sus opiniones al respecto.

Al igual que en otoño del 2020 al realizar los grupos de discusión, muchas de las personas que participaron en la primera fase de la investigación ya no se encontraban trabajando en estos centros escolares, en esta última fase se han sumado ausencias. Junto a la inestabilidad laboral, la prolongación de la situación de pandemia y el agravamiento de las medidas de prevención para evitar la propagación del virus, en ese momento particular de la investigación, han dificultado esa labor de contacto con las personas participantes.

En este contexto, se logró contactar con tres personas que participaron en las fases previas de la investigación, todas ellas del mismo centro educativo y se contó con la participación de dos de ellas. Una, la única profesional participante en los de discusión que en noviembre del 2021 continuaba trabajando en el mismo centro educativo. Se realizó una reunión presencial de devolución y presentación de la herramienta a esta profesora, en la actualidad ocupaba el cargo de profesora responsable de reforzar el euskera en el Proyecto de Refuerzo Lingüístico (PRL/HIPI), quien ocupaba el cargo de dirección del Centro A en las fases previas del estudio. La otra participante, fue la antigua jefa de estudios de ese mismo centro, que ahora se encuentra como profesora de educación infantil en un centro escolar de otra provincia de Euskadi. En este caso la reunión se realizó online. La tercera persona del Centro A con la que se estableció contacto, finalmente no pudo participar en la presentación y valoración de la herramienta motivos personales ajenos al estudio.

Respecto a la falta de participación de los otros dos centros, se descartó contactar con el centro B porque no participó en la fase anterior, es decir, en los grupos de discusión. De esta manera, respetando su voluntad en esta última fase también se le ha mantenido al margen. Por parte del Centro C, se estableció contacto por email y mostraron su conformidad a participar, pero ante la ausencia de respuesta a los intentos de concertar un encuentro finalmente no se han realizado estas entrevistas de devolución.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

A continuación, en la Figura 62, se muestra la herramienta propuesta destinada al profesorado de educación primaria diseñada para detectar posibles situaciones de riesgo y vulnerabilidad social entre el alumnado:

Figura 62
Propuesta de herramienta



HOJA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE SITUACIONES DE ALERTA EN EL AULA

Nombre y apellidos alumno/a:	Fecha:
Edad:	Nombre y apellidos profesor/a:

	Sí	No	Sin información
ENFADO/RABIA			
Juegos con contenidos violentos repetidos.			
Irritabilidad, hostilidad, intolerancia a la frustración, llanto			
Agresividad (física y/o verbal).			
Autoagresión.			
Comportamiento rebelde o desafiante			
TRISTEZA			
Sentimiento de tristeza.			
Apatía, desinterés o bajo rendimiento escolar.			
Aislamiento.			
Llanto recurrente.			
VERGÜENZA			
Pasividad, retraimiento, timidez, inhibición.			
Conductas evitativas.			
NERVIOSISMO			
Inquietud desmedida.			
Exaltación.			
Dificultades de autorregulación y/o autocontrol, impulsividad.			
Ansiedad, falta de concentración.			

La existencia de un indicador marcado en rojo de manera persistente o de varios indicadores marcados en rojo puede indicar la posibilidad de riesgo social, por lo que se recomienda recurrir al consultor/a del centro para su valoración. Esta sospecha en ningún caso será concluyente y debe ser valorada por el/la profesional competente.

	Sí	No	Sin información
PREOCUPACIÓN			
No fija la mirada o expresión de mirada perdida.			
Sentimiento de culpa.			
Perfeccionismo.			
Despreocupación.			
MIEDO			
Miedo en el contacto físico con personas adultas.			
Rechazo a irse de la escuela o evita irse con su padre/madre cuando va a recogerle.			
Fobias o miedos inusuales.			
SEXUALIDAD			
Involucramiento en juegos sexuales (tocamientos, exposición de genitales, besos sexualizados, etc.).			
Masturbación repetitiva.			
Expresiones o vocabulario sexualizado.			
OTROS			
Roba objetos de compañeros/as.			
Relata que su padre y/o madre le ha pegado.			
Constante búsqueda de aprobación o beneplácito.			
Comentarios que reflejan baja autoestima o pérdida de la confianza en sí mismo/a			
Falta de respeto a la autoridad y a las normas establecidas			
Se va indiferentemente con cualquier persona adulta desconocida.			
Ausencias frecuentes en la escuela.			

Derivación al servicio de consultoría del centro escolar	Sí	No

Las dos personas participantes en esta última fase de la investigación han coincidido en subrayar la importancia de disponer de una herramienta como la presente para facilitar la detección de posibles situaciones de riesgo y vulnerabilidad social entre el alumnado.

Está muy bien porque tienen un punto de vista general. [JfE, CA, E19]

Me parece bien que no sea determinante porque hay muchas situaciones de niños que tienen esos aspectos, pero por la situación familiar o porque el entorno no le ha provisto de ello, pero no es desprotección. [Dr, CA, E18]

Consideran que una herramienta de estas características puede ser de utilidad en diferentes situaciones, principalmente, facilitando la recogida y el registro de información relevante.

Es parecida a la valoración que se hace en infancia de Atención temprana, pero no es lo mismo. Le guía al profesorado, porque no hay tiempo para pensar en la situación particular de cada niño. Esta herramienta le da facilidades. [Dr, CA, E18]

Una de las personas entrevistadas destaca la posible utilidad de la misma de cara a objetivar las frecuentes situaciones conflictivas que acontecen entre el alumnado en la etapa de Educación Primaria.

Lo más repetido que nos pasa en el colegio es que hay rabia, enfado, agresión... Estos son los momentos que peor llevamos, o al menos esos son los que yo he vivido. Nos puede ayudar especialmente en esos casos. [JfE, CA, E19]

Ninguna de las personas participantes considera necesario realizar propuestas de mejora en relación al diseño de la herramienta. Consideran que añadir más ítems puede confundir al profesorado e insisten en que la labor de profundización le corresponde a la consultora. Sin embargo, ambas plantean propuestas de mejora en relación a algunos indicadores que serán considerados con más detenimiento en la futura revisión y validación de la herramienta.

“Relata que su padre o madre le ha pegado” eso no lo hace ningún niño. Yo cambiaría la forma de decirlo. [Dr, CA, E18]

“No fija la mirada”, ¿eso es preocupación? ¿o es porque se evade? Me acuerdo de un caso de un niño que no fijaba la mirada, la tutora decía que parecía que estuviera volado, en su mundo, pero era por un problema de videojuegos, estaba todo el día jugando. [JfE, CA, E19]

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este capítulo se interpretan los resultados obtenidos en la investigación tomando como referente la fundamentación teórica del estudio. El capítulo está organizado en cuatro apartados. En el primer apartado se realiza la discusión de los resultados, retomando los factores que influyen en la cobertura de las necesidades socioemocionales de la infancia, por considerar que su satisfacción y, en su defecto, las manifestaciones sintomatológicas (comportamentales y emocionales) son la columna vertebral de este estudio. En el segundo apartado, se relacionan los objetivos planteados al comienzo de este trabajo de investigación con las conclusiones finales, las cuales ofrecen una síntesis general del trabajo realizado. Finalmente, se recogen las limitaciones de la investigación, que, a su vez, llevan a plantear nuevas propuestas de investigación que podrían completar y dar continuidad al trabajo realizado.

1. Discusión de los resultados

A continuación, se presentan los interrogantes y los temas generales surgidos a lo largo de la investigación a la luz de la teoría. Para ello, en primer lugar, se pone el foco en las características de los contextos estudiados y de las personas que han participado en los mismos. En segundo lugar, se centra la atención en las dinámicas y las prácticas en las situaciones de aprendizaje. En tercer lugar, se visibiliza la influencia del espacio y del tiempo en el bienestar del alumnado y, por último y, en cuarto lugar, se presentan las dificultades detectadas que dificultan una atención de calidad al alumnado.

1.1. El profesorado y el alumnado de la escuela segregada

La observación realizada se suma a otros trabajos que evidencian que la educación desempeña una función de carácter preventivo, especialmente en los primeros años de vida, es decir, en las edades que corresponden tanto a la educación infantil como a la educación primaria (Blanco, 2006). Así, como bien sostienen diversos autores (Echeita et al., 2019; Jiménez, 2010; Murillo y Hernández-Castilla, 2014) la educación, especialmente la educación obligatoria, resulta imprescindible para reducir las desigualdades sociales y realmente impulsar una mayor igualdad de oportunidades para todas las personas. No obstante, para ser garante de un desarrollo óptimo de la infancia, el sistema educativo tiene que reunir unas condiciones que, no siempre se dan.

En las últimas décadas, la comunidad de Vitoria-Gasteiz en concreto, se ha visto en la necesidad de dar acogida a miles de personas de procedencias muy diversas, pero esta acogida no se está llevando a cabo de una manera equilibrada, y, en consecuencia, nos encontramos con numerosos centros escolares públicos, como los participantes en este estudio, con una notable segregación étnico-cultural (Mesa de trabajo educación y diversidad, 2016).

La segregación escolar tiene consecuencias directas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de en el desarrollo socioemocional, produciéndose una revictimización de estas infancias doblemente vulnerables. Así se ha mostrado en este estudio, coincidiendo con los resultados obtenidos por Martínez y Ferrer (2018), Murillo y Duk (2016) y Rincón-Perdomo (2019).

La literatura científica demuestra que las bases de la igualdad y equiparación de oportunidades se establecen en el desarrollo socioemocional de la primera infancia (Arruabarrena y De Paúl, 2012; Blanco, 2006; López, 2008a). Como agente social primordial en la socialización, la escuela se ve en la obligación de cubrir las necesidades de la población infantil más vulnerable o vulnerada, que presenta mayores dificultades en sus relaciones y en su desarrollo (Cambil y Romero, 2018; Echeita, 2018). Este papel de la escuela, como uno de los principales agentes socializadores, ha quedado plasmado desde un primer momento en las actitudes de compromiso mostradas por el profesorado participante, requisito señalado como imprescindible por Monarca y Rappoport (2017) para que todo el alumnado logre el éxito educativo.

Sin embargo, al igual que en otros estudios (Briggs & Hawkins, 2020), se ha evidenciado que los profesionales de la educación no siempre llegan a atender la constante demanda de atención y búsqueda de aprobación y cariño de los niños y niñas que presentan inestabilidad socioemocional asociada a necesidades especiales en su desarrollo, ya que, según han referido algunas de las personas entrevistadas, este tipo de alumnado ha aumentado considerablemente en los últimos años. Ante este aumento de demanda los Berritzegunes no alcanzan a ofrecer el asesoramiento y los servicios de apoyo en la medida de lo deseado. Por ello, se puede afirmar que en el sistema educativo existen dificultades para dar respuesta a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, a las diferentes capacidades, situaciones socioeconómicas y culturales del alumnado (Beltrán et al., 2018; Díaz y Pinto, 2017; Ruiz, 2020b) que acude a estos centros. Este hecho evidencia que las políticas educativas juegan un papel fundamental en la atención al alumnado del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (Alonso, 2019; SiiS, 2017), y que según sea su perspectiva, pueden acarrear consecuencias beneficiosas o perjudiciales para el alumnado.

Destacamos algunas consecuencias psicológicas encontradas asociadas a la segregación escolar:

- **Dificultades en el rendimiento académico y/o fracaso escolar.** La segregación étnico-cultural, la falta de recursos materiales, la falta de personal, la inestabilidad laboral y movilidad del profesorado, la brecha digital y la falta o escasa formación académica de las familias afectan de manera negativa al rendimiento de los niños y las niñas, llegando incluso a

ser motivo de fracaso escolar (Pérez y Cely, 2004; Tello, 2007). Así, las personas participantes consideran que se debe dar una respuesta contundente a la escasez de recursos si verdaderamente se desea atender a la diversidad del alumnado de sus escuelas (González-Gil et al., 2013).

A consecuencia de las dificultades económicas que presentan muchas de las familias, la escasez de material digital (los ordenadores portátiles) es innegable, por lo que el alumnado se ve obligado a compartir los ordenadores con sus compañeros y compañeras. En ese sentido, si bien la brecha digital hace años que se viene denunciando desde la comunidad educativa (Del Moral et al., 2014; Pérez y Cely, 2004; Tejedor, 2010), la irrupción de la pandemia provocada por la aparición inesperada de la COVID-19, ha dejado en evidencia la existencia de dicha brecha digital en nuestros centros y la necesidad de reflexionar sobre las consecuencias de la misma. Entre otras, se puede afirmar que la brecha digital deriva en brecha cognitiva (Tello, 2007).

- **Absentismo e inestabilidad en el grupo clase.** La falta de estabilidad socioeconómica de estas familias, tiene como consecuencia su deriva en búsqueda de una mayor estabilidad (Jausoro y Aranguren, 2019; Sayed-Ahmad, 2017). Esto genera una alta movilidad en la matrícula característica de estos centros escolares conocida popularmente como *matrícula viva* (Carrasco et al., 2012). En los tres centros educativos participantes resulta habitual que en cualquier momento algún alumno o alumna abandone el centro debido a un cambio de residencia o porque ha retornado a su país de origen. Pero, también ocurre a la inversa, que, avanzado el curso, se incorporan nuevas personas provenientes de otras comunidades lingüísticas. El profesorado participante señala que este hecho es habitual y estas incorporaciones o ausencias repentinas generan inestabilidad en el resto de personas que conforman el grupo clase y pueden tener consecuencias perjudiciales en su desarrollo.

- **Violencia.** En los casos de gravedad más elevada como es el caso de los niños y las niñas que se encuentran expuestos a situaciones de violencia de género, patologías psiquiátricas de sus progenitores, etc. se han detectado respuestas conductuales y emocionales relacionadas con la agresividad y la falta de autocontrol. Esto probablemente esté relacionado con la repetición compulsiva de modelos relacionales inadecuados o situaciones traumáticas vivenciadas en sus hogares (Gómez y De Paúl, 2003; Pitillas, 2021). Otra de las consecuencias de estas relaciones basadas en la violencia es la baja autoestima que puede manifestarse a través del sentimiento

de abandono o del sentimiento de indefensión (Castañeda et al., 2017; Mikulincer y Shaver, 2011).

Las personas entrevistadas consideran que una detección rápida y temprana de las problemáticas asociadas a la violencia puede ser una de las claves para activar las intervenciones adecuadas que, entre otros fines, eviten dinámicas relacionales que puedan llevarles a exponerse a situaciones de peligro y abuso en un futuro.

Al fin y al cabo, las políticas que promuevan la inclusión social y el desarrollo socioeconómico, son la llave para erradicar estas desigualdades sociales (Echeita, 2018; Montejo, 2013; Sabatini, 2003). Pero, mientras se libran esas batallas en las arenas políticas (Collier, 1999; Collier y Collier, 1991), las respuestas educativas de los centros escolares se ven abocadas a solventar estas carencias del sistema de acogida. Por ello, el compromiso de los equipos educativos resulta imprescindible a la hora de garantizar una respuesta realmente inclusiva de todas las personas.

1.2. Las dinámicas y las prácticas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje

A lo largo de este estudio ha quedado patente en numerosas ocasiones, que la escuela se encuentra en un cambio de paradigma en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Martínez et al., 2019; Romea, 2011). Los resultados coinciden con otros estudios previos (Bauman, 2017; Carrasco-Aguilar, et al., 2018; Castells, 2018; Dubet, 2010; Reyes et al., 2015; Riba, 2018) que afirman que la escuela se encuentra en un momento de transformación e incertidumbre, afectada por las políticas neoliberales, en el que el rol docente está siendo reformulado, enfrentando la transición entre la escuela en la que fue educado y la nueva escuela todavía en construcción. Tal y como sostiene Berrocal (2018), se ha observado que, entre otras cuestiones, se aboga por un sistema educativo que ofrezca mayor autonomía del alumnado. Así, coincidiendo con Sandoval et al. (2020), el profesorado de las escuelas participantes ha pasado de ser una figura autoritaria, que mediante las clases magistrales unidireccionales transmitía un saber incuestionable, a ser acompañante y guía en el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos y de las alumnas. Por lo que esta transformación también implica una reestructuración en el currículum, un replanteamiento de los espacios de aprendizaje y un cuestionamiento de las

creencias, actitudes, valores, cultura y actividad pedagógica en las escuelas (Acevedo y Mondragón, 2005; Campa y Contreras, 2018).

Las escuelas participantes en este estudio, ante la tendencia homogeneizadora de las políticas educativas institucionales y el reto de dar una respuesta sólida a la diversidad cultural característica de sus centros, se posicionan a favor de un cambio en las metodologías pedagógicas activas (Freire, 2004; Giroux, 2003; Hargreaves y Fullan, 2012) que consideran la heterogeneidad de los niños y de las niñas como motor del cambio social (Murillo e Hidalgo, 2018a). Así, una de estas escuelas se constituyó como comunidad de aprendizaje y las otras dos participan en el Proyecto Magnet. Los valores que cimientan sus proyectos educativos, muy similares, tienen como nexo en común, la entrega y dedicación a su grupo y la implicación con cada una de las personas que lo conforman.

En este sentido, metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por proyectos, los grupos interactivos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), el uso de los rincones... etc. presentes en todas las aulas observadas, constituyen uno de los principales recursos para promover el aprendizaje y el desarrollo socioemocional. Ya que las metodologías colaborativas representan la oportunidad para promover un aprendizaje activo en colaboración con las compañeras y los compañeros (Aguado et al. 2018; García y De la Cruz, 2018; Jaureguizar et al., 2018; Rappoport y Echeita, 2018; Sandoval et al. 2020). Por tanto, se ha hecho visible que son necesarios otros modelos de enseñanza-aprendizaje y nuevos roles y lugares del profesorado para poder garantizar el desarrollo integral del alumnado (Del Rincón et al., 2010; Geuz, 2011; González y González, 2008; Ramírez-García et al., 2018).

En este sentido, profesorado se ve empujado a desarrollar prácticas que favorecen el desarrollo socioemocional y la inclusión de todo su alumnado (Chiner, 2011; De Boer et al., 2011; Etxebarria et al., 2009). Día a día, ante los sucesos desestabilizantes a nivel emocional, las buenas prácticas del profesorado dirigidas a una educación inclusiva (Marrero, 2019) propician un abordaje específico para cada situación. Con objeto de garantizar el bienestar del alumnado, mediante la empatía, asertividad, autoridad, escucha, etc. (Sañudo y Susinos, 2018) el profesorado constantemente promueve relaciones pedagógicas óptimas a través de las cuales se pueden atenuar los efectos de la vulnerabilidad en la que se encuentran algunos de los niños y niñas que asisten a estas escuelas. Se ha visto que los momentos de reencuentro con el

profesorado, en particular con el profesorado tutor y la comunicación del profesorado con las familias, promueven mayor cantidad de interacciones consideradas buenas prácticas favoreciendo así el desarrollo socioemocional adecuado de los niños y de las niñas (Garreta-Bochaca, 2015).

Los resultados han mostrado que la atención a la diversidad está cada vez más presente en la labor de las escuelas y que se considera que dicha diversidad étnico-cultural promueve el enriquecimiento mutuo y la apertura de las mentalidades, siempre que se gestionen debidamente los conflictos que ineludiblemente se derivan de ella (Aguado et al., 2018; Essomba, 2006; Guardiola, 2004; I Paris, 1995).

Con el fin de garantizar un buen clima de convivencia, cada vez se tiende más a un estilo de autoridad democrático con un fin pedagógico (Brandoni, 2017; Freire, 2002) en el que se razonan y consensuan las normas con el alumnado. Gran parte de las personas participantes refieren que asocian el ejercicio de la autoridad con el abuso de poder (Plaza de la Hoz, 2018) por lo que rehúyen tanto su uso como su nombramiento. Sin embargo, especialmente en momentos caracterizados por el caos y el desorden, de manera generalizada, se hace un uso directivo de la misma sin cuestionarse los fines pedagógicos. Es decir, se ha encontrado cierta contradicción entre el discurso y la práctica.

Otra discrepancia es la encontrada es el salto encontrado entre las metodologías apoyadas en estructuras colaborativas y el sistema de evaluación preponderante en estas escuelas, que continúa centrándose principalmente en medir el rendimiento académico a través de la realización de exámenes. Coincidimos con Rodríguez-Revelo (2017) quien sostiene que la institución educativa aún proyecta una visión clásica de la educación para la cual el fin de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje es el conocimiento, relegando a un segundo plano lo vivencial y particular de cada persona.

Por lo que, a pesar de las buenas voluntades, las situaciones de discriminación siguen reproduciéndose en estas comunidades. Jiménez (2010) se pregunta si realmente hemos avanzado en relación a la acogida y a la igualdad de oportunidades del alumnado migrante. Nosotras, tras realizar este estudio, consideramos que sí, pero no lo suficiente. A pesar de haber transcurrido más de 30 años desde las aportaciones de Soler revisadas por Jiménez (2010), se ha podido constatar que muchas de sus conclusiones siguen aún vigentes, entre otras, el dominio

escaso del principal o de los principales idiomas de la comunidad de acogida; la destinación de los recursos de apoyo (profesorado de apoyo educativo, derivación a aulas de apoyo, etc.) al alumnado y no al aula o al centro escolar, entre otros.

1.3. La influencia del espacio y del tiempo en el bienestar del alumnado

Los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los de otras investigaciones (Bourdieu, 1998; Ceballos y Saiz, 2021; Sancho-Gil y Hernández-Hernández, 2019, entre otras), que muestran que en la escuela se siguen llevando a cabo prácticas homogeneizadoras que repercuten en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A diferencia de otras prácticas homogeneizadoras cuestionadas por el profesorado referidas en el apartado anterior, respecto a la gestión del tiempo y del espacio la escuela parece tener una asignatura pendiente.

Como se ha podido observar en este estudio, tanto la gestión del tiempo como la del espacio son dos de los recursos más recurridos a la hora de uniformizar y establecer un control sobre las personas de la comunidad educativa. Ello nos lleva de nuevo a reflexionar sobre la tendencia de las escuelas, que, antes de considerar las realidades sociales de las personas, adaptan a las personas a sus fines obviando sus contextos sociales particulares (Díaz de Rada, 2005; 2008).

Los tres centros escolares participantes datan de la década de los 80 y las instalaciones apenas han sido restauradas hasta el día de hoy. Tal y como recogen Iruretagoiena y De Andrés (2018) la manera cómo los colegios están presentes en la sociedad (la localización y el diseño de sus edificios) reflejan claramente que la escuela y la educación están separadas de la realidad.

A las instalaciones envejecidas y al mobiliario desfasado y anticuado hay que añadir la falta de espacio existente en los tres centros. Esto provoca que algunos espacios como el patio o el comedor sean particularmente ruidosos debido al constante griterío, resultando estresante y perturbador. Diversos autores (Roldán, 2018; Ruiz, 1994) sostienen que el espacio está estrechamente relacionado con la actividad humana, siendo uno de los factores que conforman nuestra personalidad. En este sentido, al igual que afirman otros estudios (Earthman y Lemasters, 1996; Schneider, 2002; Sierra-Barón, 2020) se ha evidenciado que el espacio puede

influir en el rendimiento académico del alumnado y que la contaminación acústica es, sin duda, el principal elemento obstaculizador.

En esta era de transformación de la escuela, los 3 centros, coincidiendo con otros trabajos como el de Rodríguez (2019), señalan el proceso de reflexión y reconstrucción del espacio exterior que se está aconteciendo en la escuela, por ejemplo, habilitando un espacio de huerta para fomentar el cultivo y el cuidado colectivo, etc. En uno de los centros desde el claustro, se ha creado una comisión específica para apoyar e impulsar este cometido. En los otros dos centros, cuentan además con la implicación de muchas familias, gracias a la mediación de la Asociación de Padres y Madres, en este proceso de reformulación del espacio exterior.

En referencia al uso del espacio interior (aulas, pasillos, baños, etc.) parece ser otra de las asignaturas pendientes. Las aulas de una escuela de primaria continúan siendo espacios acotados por paredes repletas de carteles con normas de convivencia, relojes, calendarios, etc. que muchos autores señalan como una asignatura pendiente (Augustowsky, 2003). El espacio delimitado de manera invariable y el recordatorio firme de las diferentes normativas no parecen ajustarse con flexibilidad a las diferentes necesidades de los niños y de las niñas. Por tanto, en los resultados apenas se ha recogido información que difiera del uso que se hacía del espacio en tiempos y épocas pasadas.

La distribución del tiempo, por su parte, representa un elemento estrechamente vinculado al espacio. Al igual que en estudio previos (Regueiro et al., 2020; Valle et al., 2015), se ha podido apreciar que la distribución adecuada del tiempo y la consecuente organización del trabajo y de los periodos de descanso, se consideran un requisito indispensable para el orden y la buena marcha de la escuela. Coincidiendo con otros estudios (Bernal, 2007; Colomo, et al., 2016; Razo, 2015), los resultados han mostrado la influencia directa del control temporal en los niños y las niñas. Los mecanismos utilizados para la gestión temporal (uso de la alarma, presencia del reloj en las clases, etc.), la duración de las clases y el momento del día en el que se imparte una asignatura (primera hora, después del patio, última hora de la tarde, etc.) se reflejan en las curvas de cansancio y rendimiento escolar, generando unos efectos determinados en el alumnado. El cansancio, el aburrimiento, la inquietud motriz... con su consiguiente influencia en el rendimiento cognitivo, son algunas de los efectos generados por esta utilización del tiempo. En este sentido, en las escuelas participantes, el alumnado tiende a presentar

dificultades de concentración, falta de atención, agitación motora, etc. en las horas posteriores al patio y al comedor.

Como concluyen algunas investigaciones actuales (Morales y Márquez, 2017; Rubio et al., 2019), desde la perspectiva pedagógica aún no se ha investigado en profundidad el impacto del tipo de jornada escolar sobre los resultados educativos, por lo que convendría analizar mejor la afectación de estas cuestiones, como han propuesto algunas de las personas participantes partidarias de reducir la jornada. Siguiendo esta misma línea diferentes autores (Alonso- Serna, 2020; Colomo et al., 2016; González et al., 2020) exponen que la cantidad de horas no está directamente relacionada con un mejor rendimiento académico.

Sin embargo, otra apreciación compartida por los equipos docentes ha sido la escasez y limitación temporal para seguir y responder a lo requerido por el currículo académico. Al respecto, el profesorado especialista de asignaturas como música, educación física e inglés, señalan un trato desigual en referencia al tiempo que se les destina a sus asignaturas. Especialmente el profesorado de educación física y de música se ha quejado de forma explícita de disponer de menos tiempo a la semana en comparación con otras asignaturas troncales (López,2018). Este colectivo en particular, de manera bastante consensuada, refiere que, a estas dificultades generadas en gran medida por la disposición muy ajustada del tiempo, deben añadirse las constantes demandas de ese alumnado que requiere de una atención extracurricular. Todo ello dificulta la consecución de los objetivos competenciales fijados en el currículo oficial.

1.4. Las dificultades añadidas que dificultan una atención de calidad al alumnado

En lo que respecta a la crisis actual de la escuela y a la nueva identidad y nuevas funciones del profesorado, se ha constatado el proceso de burocratización de la escuela mencionado en estudios previos (Díaz de Rada, 2005; Fernández Enguita, 2001) y la dificultad de discernir entre las funciones que entraña una buena práctica docente. Un ejemplo de ello es lo concerniente a la noción de autoridad. Como ha quedado reflejado en los datos obtenidos a través de esta investigación, el contexto educativo es un claro reflejo de la crisis global actual. Hoy día, en tiempos de globalización y a consecuencia de las políticas neoliberales, se establecen nuevos modelos relacionales que cuestionan entre otras cuestiones la autoridad en

todas sus esferas (Dubet, 2007, 2010; Narodowski, 2012; Plaza de la Hoz, 2018; Recalcati, 2016; Usategui y Del Valle, 2009).

Según se recoge en el modelo educativo “Heziberri 2020” (Gobierno Vasco, 2014; 2020b), la tendencia actual va dirigida a que las buenas prácticas llevadas a cabo por el profesorado, que éticamente se consideran fundamentales, dejen de ser prácticas excepcionales determinadas por las características particulares de cada persona docente y su uso sea generalizado. Esta perspectiva coincide con la demanda de las personas entrevistadas. No obstante, éstas reclaman más recursos, como por ejemplo una formación más específica, para poder alcanzar de manera real ese objetivo.

La necesidad de una formación continua dirigida a dar respuesta a las realidades de sus centros escolares, ha sido otra de las demandas recogidas en el estudio. Diferentes estudios (Agulló et al., 2010; Berumen-Martínez et al. 2016; Durán y Giné, 2011; Smith, 2019; etc.), incluido este, recogen la importancia de una formación del profesorado completa centrada principalmente en el desarrollo socioemocional del alumnado. Coincidimos con autores contemporáneos, como Vila et al. (2019) y Smith (2019), quienes, en sus propuestas para mejorar la detección en la escuela, hacen hincapié en mejorar la formación del profesorado respecto a la observación y detección de las dificultades emocionales de su alumnado considerando también su repercusión en el proceso de aprendizaje.

Otra de las características comunes a los tres centros participantes, ha sido la alta inestabilidad laboral, afectando tanto al profesorado (tutor y especialista) como al alumnado. Este hecho se comprobó en el periodo de 2 años en que trascurrió el trabajo de campo. En otoño del 2020, cuando se llevaron a cabo los grupos de discusión, aproximadamente la mitad de las personas que participaron en las observaciones realizadas a finales del 2018, ya no se encontraban trabajando en los mismos centros escolares, debido a los cambios en las listas de adjudicación del departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Es imprescindible el establecimiento del vínculo afectivo estable entre profesorado-alumnado, para poder así propiciar las condiciones idóneas para que el alumnado continúe con su desarrollo socioemocional y asimismo posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Parra et al., 2020; Quin, 2017). Por lo tanto, la inestabilidad del profesorado resulta uno de los principales factores de desprotección detectados, más aún, considerando que la mayoría de

estos niños y niñas provienen de familias en las que se establecen relaciones vinculares inestables, por lo que la necesidad de estabilidad en sus relaciones es aún mayor.

Al igual que en otros trabajos (Alegre, 2008; Rosales, 2019) que han señalado la relevancia del número de alumnado que cada profesional tiene tanto en las horas lectivas (profesorado) como en el espacio del comedor (educadores/as), se ha encontrado que la elevada ratio de alumnado dificulta el poder dar una respuesta inclusiva a todo el alumnado. En relación a la ratio por consultora de cada centro, las voces recogidas señalan que suelen ser en torno a 700 alumnos y alumnas, cifras estas muy lejanas a las establecidas por la UNESCO (UNESCO, 1990, 1994; Vélaz de Medrano et al., 2013) que establecen 250 alumnos y alumnas por cada consultora.

Como se ha comprobado en el trabajo de campo, las instituciones escolares parecen no estar aún dotadas de medios suficientes para responder a estas demandas, por lo que el profesorado se ve en la necesidad de utilizar sus propios recursos para compensar las carencias del sistema (Arruabarrena y De Paul, 1988; Cerezo y Pons-Salvador, 2004; Lázaro-Visa et al., 2019; Parrilla-Latas et al., 2012). Como evidencian los resultados el profesorado recurre mayormente al compañerismo, a la colaboración y a la buena voluntad del equipo de profesorado, incluso fuera de su horario laboral.

En este sentido, probablemente siendo conscientes del perfil profesional de la investigadora (psicóloga y psicoterapeuta infanto-juvenil) ha sido habitual que el profesorado recurriese a la figura de la investigadora para trasladarle sus preocupaciones en torno al bienestar del alumnado y realizarle preguntas concretas sobre el significado de ciertas conductas y comportamientos de su alumnado.

Tal y como afirma Bonal (2018), las personas entrevistadas consideran que la detección temprana del alumnado con necesidades educativas de apoyo específico (NEAE) es un mecanismo esencial para garantizar su escolarización equilibrada. Una detección rápida y temprana y un apoyo adecuado puede evitar la exclusión y mejorar la salud mental de los niños y niñas, cuyo comportamiento pone en entredicho su lugar en la escuela y, por ende, en la sociedad (Ford et al., 2017).

Finalmente, se ha evidenciado la falta de correspondencia entre los tiempos que emplea la administración a la hora de asignar pedagogas terapéuticas o especialista de apoyo educativo

y los de estas escuelas, supeditados a la cambiante realidad que les caracteriza. Por ejemplo, las personas entrevistadas refieren que, ante los frecuentes traslados del alumnado de un centro escolar a otro, solamente reciben al niño o a la niña, porque el recurso de apoyo educativo, en caso de que lo tuviera, se queda en la anterior escuela.

2. Conclusiones

Las conclusiones responden a las preguntas y objetivos de investigación. Recordemos que el principal objetivo de este estudio es identificar los indicadores de desprotección o de vulnerabilidad social presentes en el ámbito escolar, con la finalidad de crear un instrumento que facilite al profesorado la detección temprana de situaciones de vulnerabilidad en la infancia, concretamente en el contexto de educación primaria. A continuación, se analizan en qué medida han sido cumplidos los objetivos marcados para la investigación:

En cuanto al primer objetivo, **identificar indicadores de malestar psíquico-afectivo-emocional en el alumnado de educación primaria**, siempre desde un posicionamiento educativo que pone el énfasis en el principio de prevención frente al modelo de actuación terapéutico centrado en el problema, se concluye lo siguiente:

- En las escuelas participantes existe un alto porcentaje de niños y de niñas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, por lo que se puede afirmar la existencia de población en riesgo de desprotección infantil entre este alumnado.
- Se han identificado diferentes factores sociales, económicos, culturales y psicológicos que afectan al contexto escolar obstaculizando el aprendizaje y rendimiento de los niños y de las niñas en las escuelas: en relación a los **factores sociales**, la mayoría de las familias de los niños y de las niñas de estos centros escolares padecen segregación social. A consecuencia de las diversas dificultades en el sistema familiar, muchos de los niños y de las niñas participantes estaban en seguimiento por parte de los Servicios Sociales. La incidencia de los **factores económicos** se refleja en la escasez de recursos personales y materiales. Recordamos que un alto porcentaje del alumnado participante se encuentra becado. En relación a la afectación de los **factores culturales**, se corrobora la existencia de dichos factores culturales en las escuelas participantes. Las creencias y estereotipos sobre las diferentes culturas tienen implicaciones sobre la actuación profesional. Por último, se concluye la incidencia de los **factores psicológicos**. Se ha constatado la influencia de los factores externos, como son los antecedentes de salud mental en la familia, violencia de género, etc. que repercuten en su desarrollo socioemocional. Como consecuencia, las

personas provenientes de familias disfuncionales presentaban mayores dificultades de autocontrol y autorregulación emocional.

En cuanto al segundo objetivo, **analizar los factores asociados al contexto escolar que afectan a la desprotección infantil**, se han encontrado factores de riesgo y factores protectores, concluyéndose que:

- La segregación social que genera la guetificación en los centros escolares, sin duda, es uno de los principales factores de riesgo detectados.
- La falta de una verdadera implicación de las instituciones políticas y educativas conlleva entre otras consecuencias, la falta de recursos personales y materiales, siendo este otro de los principales factores de riesgo por su gran repercusión.
- Las limitaciones económicas y la alta movilidad del profesorado obstaculizan la puesta en marcha de proyectos innovadores.
- La falta de personal especializado en desarrollo socioemocional, precariza la atención profesionalizada ofrecida al alumnado.
- La elevada ratio de alumnado dificulta el seguimiento personalizado de cada una de las personas que conforman los grupos, tanto en el aula como en el comedor.
- Los aspectos organizativos de espacio y tiempo también son factores de riesgo que inciden en el bienestar del alumnado. La desatención por parte de las instituciones antes mencionada, repercute en que los edificios sean antiguos, el estado del mobiliario esté anticuado, etc. Respecto al tiempo, los resultados han evidenciado que la gestión y control del tiempo por parte de las instituciones no siempre se ajusta a las necesidades del alumnado, por ejemplo, la duración de la jornada escolar.
- Uno de los factores protectores más importantes es la disponibilidad afectiva y entrega a nivel emocional por parte del profesorado, proporcionando bienestar, equilibrio y seguridad emocional como base del desarrollo. Esto es aún más importante si consideramos las alteraciones en el vínculo afectivo (vínculos inseguros, ambivalentes o ausentes) que presentan muchos de estos niños y niñas.
- Establecer rutinas también se considera un recurso educativo que representa un factor protector por su función reguladora que contribuye a ofrecer un marco estable y seguro que propicia estabilidad emocional.

- La consolidación de una escuela y un sistema educativo público de calidad, requiere de voluntad política y de un mayor apoyo y una apuesta firme por parte de las administraciones públicas, en especial por parte de la Delegación de Educación del Gobierno Vasco.

Con respecto al tercer objetivo, **detectar las prácticas del profesorado en la respuesta a las necesidades de los y las menores en situación de especial vulnerabilidad para proponer acciones de mejora**, se ha puesto de manifiesto que:

- El compromiso del profesorado participante, mostrado tanto en su desempeño profesional como en su participación en esta investigación, constata la respuesta protectora del profesorado a las necesidades de su alumnado.
- Las buenas prácticas ejercidas por el profesorado resultan indispensables a la hora de dar respuesta a las demandas que presenta el alumnado en su desarrollo socioemocional. Entre ellas destacan las actuaciones dirigidas a favorecer el bienestar infantil, impulsando hábitos relacionados con la higiene para garantizar el bienestar físico-biológico; ofreciendo atención personalizada, cuidando y construyendo vínculos estables para favorecer el bienestar socioemocional, empleando diferentes estrategias para la resolución de los conflictos y la mejora de la convivencia y del clima de aula; impulsando valores considerados positivos como son el civismo el compañerismo, la solidaridad, etc.; y ofreciendo apoyo educativo a aquellas personas lo necesitan.
- Una ratio más pequeña de niño o niña por persona adulta en los distintos contextos escolares, supondría un impacto positivo en el desempeño profesional y en consecuencia en el bienestar de los niños y niñas. Supondría la mejora en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la atención individualiza y el abordaje de las necesidades de cada estudiante.
- En cuanto al uso del espacio se han detectado diferentes aspectos que ayudarían a mejorar la atención y la respuesta a las necesidades del alumnado: seguir con la detección y la mejora de los “puntos negros”, repensar la utilización de los espacios intermedios como las escaleras; repensar espacios como el patio, el comedor y las aulas según la concepción actual del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Respecto a la utilización del tiempo, se ha evidenciado la necesidad de un debate acerca de la duración de la jornada escolar y de la organización de la misma. También se considera necesario aumentar el tiempo destinado a las asignaturas específicas vinculadas a lo artístico o a lo cultural como son Educación Física o Música, por considerar que estas asignaturas aportan bienestar socioemocional al alumnado.
- Es urgente un cambio en las metodologías pedagógicas tradicionales hacia otras más colaborativas que pongan en el epicentro el desarrollo de las competencias emocionales, y que constituyen un enfoque de actuación preventivo frente a las situaciones de desprotección o vulnerabilidad social.
- La evaluación individual es aún habitual en los centros escolares, pero cada vez hay más voces a favor de prescindir de ella y experimentar con otros sistemas propios de las metodologías activas colaborativas y participativas.
- Ante la escasez de recursos y la apremiante demanda por parte del alumnado, la figura del psicólogo o psicóloga ayudaría a detectar las necesidades del alumnado en situación de especial vulnerabilidad y a movilizar las intervenciones pertinentes.

En cuanto al cuarto objetivo de la investigación, **diseñar un instrumento de carácter preventivo para detectar situaciones de vulnerabilidad en la infancia (Educación Primaria)**, se puede concluir que:

- Se ha evidenciado la necesidad de una herramienta de carácter preventivo que ayude a objetivar los criterios a considerar al recoger la información sobre su alumnado. Dicha herramienta deberá estar orientada a explorar los aspectos emocionales, ya que, precisamente es ahí donde se encuentran los principales malestares y dificultades de estos niños y niñas.
- El profesorado tutor ocupa un lugar y un conocimiento privilegiado para la recogida de información. Contar con el apoyo de una herramienta específica para detectar posibles indicadores de desprotección infantil en el aula, podría agilizar la labor de detección de forma preventiva y mejorar la respuesta a las necesidades de los y las menores en situación de vulnerabilidad.
- El formato más adecuado es una herramienta de tipo screening de ágil aplicación en el aula.

- Con objeto de que la herramienta sea funcional, es necesario contrastarla con la opinión de las y los profesionales del contexto educativo, con el propósito de que resulte consistente con su estilo de trabajo y pueda resultar útil y fácilmente aplicable en el aula. Por ello, al final de este estudio, se ha vuelto a las escuelas para presentarla y se han recogido las aportaciones hechas por los centros que así lo han deseado.

Una vez concluida esta tesis se puede afirmar que el profesorado es una pieza crucial en la garantía del cuidado y cumplimiento de las necesidades básicas que aseguran un desarrollo socioemocional saludable en la infancia.

Coincidiendo con la opinión de la mayoría de las personas entrevistadas, consideramos que la segregación escolar es un problema social que tiene que asumir la administración educativa. Una de las consecuencias más evidentes de la segregación escolar es la revictimización estos grupos y/o familias en riesgo de exclusión en su comunidad de acogida. Desde un inicio ha quedado palpable la existencia de un alto porcentaje de alumnado que presenta necesidades psicoemocionales específicas en gran medida fruto de la exclusión social.

Gracias a la implicación, compromiso, motivación, entrega, generosidad, etc. del profesorado se posibilita que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean llevados a cabo en las mejores condiciones posibles, principalmente para garantizar ante todo el óptimo desarrollo socioemocional de cada uno y cada una de las niñas de estas escuelas. Asimismo, se ha constatado que tanto las consideradas *buenas prácticas*, como su puesta en marcha, están sujetas a la subjetividad y a las circunstancias personales (personalidad, habilidades socioemocionales, trabajo personal, trayectoria personal, etc.) y profesionales (estabilidad laboral, veteranía, formación complementaria, etc.) de cada profesor o profesora. No obstante, debido a la complejidad de las situaciones que se presentan en el día a día de estas escuelas estas buenas prácticas no siempre son suficientes para atender a las necesidades del alumnado.

La importancia de realizar las derivaciones a tiempo radica en poder movilizar los recursos sociales necesarios para poder cubrir y satisfacer aquellas necesidades básicas en la persona menor de edad que estén siendo descuidadas. La recogida de aquella información destacable dentro de un proceso de desarrollo considerado normal, un diagnóstico realizado a tiempo, los estudios que facilitan la prevención y la intervención primaria... todo ello favorece y agiliza la reflexión de las personas técnicas, y así también se contribuye a la reducción del desfase temporal que suele existir entre la aparición de una nueva situación de desprotección y su activación interventiva en el ámbito profesional. Para facilitar esa labor, los equipos docentes han reclamado repetidamente la necesidad de una herramienta específica para este cometido.

Se propone una herramienta específica pero sencilla y de rápida aplicación, el fin de identificar en la fase inicial a las personas que presentan determinada sintomatología latente o

muestran un riesgo de padecerla, para agilizar el mecanismo de derivación en los casos en que se considere necesario. Para que resulte una herramienta eficaz, se considera que su utilización debe respetar un proceso definido y estructurado, integrado en un programa más amplio. Así, junto a esta herramienta se propone completar esta propuesta con una formación complementaria y un manual de utilización a modo de guía.

Del mismo modo, también se requiere con urgencia un cambio metodológico más acorde con una escuela realmente inclusiva. Para hallar claves que impulsen una escuela inclusiva que se cimiente en la actuación profesional basada en el respeto a la diversidad y la equidad es necesario comprender las relaciones interculturales de los agentes que conforman la comunidad educativa (alumnado, familias, profesionales de la educación y la comunidad social). Pero, para que ese cambio sea posible, las instituciones deberán facilitarle al profesorado una mejor formación que principalmente mejore la gestión en el plano emocional. Recomendamos una formación específica que esté más focalizada en las necesidades relacionadas con el desarrollo socioemocional de la infancia que sea clave a la hora de desempeñar buenas prácticas docentes y que posibilite realizar una detección temprana en los casos que así lo requieran.

En definitiva, es imprescindible voluntad política y una mayor implicación por parte de las instituciones públicas mediante las cuales se destinen más recursos tanto materiales como humanos (profesores de apoyo, personal especializado, formación específica, herramientas de recogida de información, etc.) que garanticen el bienestar y el desarrollo socioemocional adecuado de todo alumnado, indistintamente de su procedencia socio-cultural.

3. Limitaciones de la investigación

El presente estudio cuenta con una serie de limitaciones que conviene tener en consideración a la hora de interpretar los resultados. Principalmente estas se refieren al hecho de hacer etnografía en la escuela, a las dificultades añadidas al trabajar con niños y niñas, es decir personas menores de edad, a las dificultades encontradas al gestionar ciertos factores intervinientes como la involucración de la investigadora, a la incidencia de la irrupción de la pandemia provocada por la COVID-19 y sus efectos en la investigación y a la variabilidad de las personas participantes a lo largo de la investigación.

Sumado a las políticas deslegitimadoras y al descrédito que en algunas parcelas sociales aún se sigue otorgando a esta profesión, como bien alerta Torres (1986), se debe considerar uno de los efectos posibles al realizar una investigación etnográfica en la escuela: la posible sensación del profesorado de ser juzgado por un supuesto saber científico y su resultante inseguridad o miedo al ridículo. Considerando pues que, de manera generalizada, la investigación en educación se concibe como un conocimiento abstracto, alejado de la realidad y, por lo tanto, difícil de llevar a la práctica (Perines y Murillo, 2017), desde la cultura escolar es habitual adoptar cierta respuesta de rechazo hacia la investigación. Por lo tanto, ello nos lleva a pensar que, fruto de esos efectos, algunas de las respuestas del profesorado se puedan encontrar condicionadas por esos temores.

Asimismo, el hecho de no haber incluido a las familias en este estudio puede haber restado amplitud a la mirada de este estudio.

Además, tal y como se ha señalado a lo largo de esta investigación, trabajar con niños y con niñas entraña unas dificultades añadidas que tienen que ver principalmente con los aspectos relacionados con la vulnerabilidad característica de la infancia, como son, la asimetría en la relación por cuestiones de desarrollo y la protección de datos entre otros (Abad, 2016; Intebi, 2013; Noreña et al., 2012).

Otro aspecto que ha alterado el curso de la investigación, ha sido la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la Covid-19. Como consecuencia del confinamiento decretado en marzo del 2020, el trabajo de campo se vio paralizado durante meses, concretamente, la realización de los grupos de discusión se tuvo que postergar. Finalmente, los grupos se llevaron a cabo en el otoño del 2020 todavía estando en plena pandemia, con las correspondientes

restricciones y medidas sanitarias establecidas. Como consecuencia de la pandemia están interviniendo otros factores, por lo que la situación de la escuela ha cambiado considerablemente desde que se llevó a cabo la observación a cuando se realizaron los grupos de discusión. Tal y como se indica en el capítulo del método, uno de los tres centros escolares participantes, por diversos motivos principalmente concernientes al aumento de trabajo debido a las circunstancias de la pandemia, rehusó a participar en el grupo de discusión. Por lo que, finalmente, solo se realizaron 2 de los 3 grupos de discusión previstos.

En relación a los grupos de discusión realizados se deben considerar algunos aspectos que probablemente también hayan determinado los resultados obtenidos. Por otro lado, debido a la característica inestabilidad en la plantilla del profesorado en las escuelas públicas, y probablemente, también al largo periodo de tiempo transcurrido desde el inicio hasta el final del trabajo de campo, se han dado toda una serie de cambios en las plantillas del profesorado de los tres centros escolares que han repercutido en la recogida de la información. Así, parte de las 17 personas entrevistadas previamente y previstas para la realización de los grupos de discusión no pudieron participar al no encontrarse ya trabajando en los centros escolares participantes en esta investigación.

Por último, al margen de que se haya vuelto a las escuelas para presentar la herramienta realizada a las personas profesionales participantes y así recoger sus opiniones al respecto, no se ha llevado a cabo la validación del instrumento propuesto. La principal razón para no realizarlo ha sido el coste temporal que ello supondría y por lo que se considera que este cometido podría abrir una nueva línea de investigación. En ese sentido puede considerarse que este estudio ha quedado parcialmente inconcluso.

4. Prospección de la investigación

Este estudio pretende aportar datos sobre contextos escolares de segregación en los que gran parte de la infancia de nuestra comunidad está inmersa, para reflexionar en torno a los factores a salvar para lograr una real inclusión, no únicamente educativa sino social a partir de la institución escolar.

Las reacciones de los niños y de las niñas a las vivencias traumáticas varían según la naturaleza del suceso, de las características individuales, familiares y de la comunidad del niño y de la niña, y en función de su edad y de la etapa de desarrollo en la que se encuentra (Dym y Steber, 2019). Por ello, junto a las implicaciones de las diferentes administraciones o instituciones, conviene recordar que la defensa de los derechos de la infancia corresponde al conjunto de la sociedad, a todos sus componentes, lo que exige un mayor conocimiento y sensibilización sobre las situaciones de especial vulnerabilidad.

Por tanto, con el objetivo de analizar la influencia de la significativa concentración desproporcionada del alumnado de origen inmigrante en la escuela pública, sería interesante continuar con la investigación en este campo y ampliar y/o variar las escuelas participantes, e incluyendo, si cabe, a las escuelas concertadas entre las cuales también existe una gran diversidad.

De esta manera, los resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de seguir investigando sobre los efectos de las políticas neoliberales y la globalización, tanto en las relaciones interpersonales como en las intrapersonales. Pero como se viene insistiendo en este estudio, es necesario el cambio de perspectiva hacia otra de carácter más preventivo.

A pesar de las limitaciones señaladas en el apartado anterior, la presente investigación pretende también ofrecer un recurso que permita orientar a la escuela y más concretamente al profesorado de Educación Primaria en la cobertura adecuada de las necesidades básicas de la infancia que garanticen su protección. No obstante, esta propuesta es preliminar ya que, para poder completar el trabajo iniciado mediante esta investigación y verificar la idoneidad de la herramienta propuesta sería interesante volver a los centros escolares participantes para validar el instrumento propuesto.

Asimismo, como se ha dicho en el apartado anterior sobre las limitaciones detectadas, la inclusión de las familias en futuros estudios puede completar la mirada de esta investigación

y enriquecer las reflexiones obtenidas en torno a la influencia de los factores externos (culturales, sociales, económicos, etc.). A su vez, ello puede facilitar la tarea de diseñar las vías más apropiadas de intervención educativa (Etxebarria y Sagastume, 2013).

Con todo ello, se requieren de más investigaciones con visión de futuro, que ayuden en la construcción y el desarrollo de un marco de referencia claro y preciso. Son necesarios estudios que continúen identificando las causas de toda esta fenomenología relacionada con las necesidades en el desarrollo socioemocional de la infancia en contextos escolares de alta segregación social. Siguiendo esta línea, nos gustaría finalizar con las reflexiones de Flecha y Álvarez (2020, p. 18):

“la investigación científica en educación puede y debe desempeñar un papel fundamental en la mejora de la política y práctica educativa, pero para que esto sea posible es necesario que los resultados y el conocimiento que emanan de ésta reviertan en la mejora educativa real en las escuelas. Las personas que nos dedicamos a investigar en ciencias sociales y educación debemos tener presente la necesidad de garantizar que el conocimiento científico en educación demuestre su capacidad para incidir de forma directa sobre las realidades que son nuestro objeto de estudio, con el fin de contribuir a mejorarlas”.

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO 1. Información ampliada de las categorías de observación

Dimensiones	Subcategorías		Descripción	
Quiénes están en el grupo o en la escena	Profesorado	Enseñanza: formas de actividad	<ul style="list-style-type: none"> Trabajo individual; Trabajo en grupo; Explicación de la profesora; Período de preguntas y respuestas; etc. 	
		Autoridad/Disciplina	Pautas de refuerzo/castigo	
		Rol del adulto	<ul style="list-style-type: none"> Profesoría ausente; Profesoría disponible; Profesoría observador/a; Profesoría activa 	
	Alumnado	Tipos de grupo	<ul style="list-style-type: none"> Tipos de agrupaciones: individuales, diadas, grupos de 3 a 8 personas, toda la clase. Número de grupos. Composición del grupo: homogeneidad vs. heterogeneidad Espontáneo/ dirigido 	
		Comportamiento/ Conducta	<ul style="list-style-type: none"> Emocional: estabilidad; inestabilidad; autocontrol; ... Sexual: conductas sexualizadas; inhibición... Físico: presencia o ausencia de marcas Higiene; vestimenta adecuada/inadecuada... Necesidades básicas: alimentación; sueño... Necesidades educativas: estimulación cognitiva; absentismo... Frecuencia de aparición de los comportamientos Obligatoriedad de asistencia a clase/absentismo Concentración/distracción/perturbación 	
		Participación	Activa/ Pasiva	
		Tiempos de espera	<ul style="list-style-type: none"> En colas; en la mesa, etc. Aparición de frustración 	
		Interacción: respuestas de los participantes	<ul style="list-style-type: none"> Interacción positiva. Interacción negativa. Interacción neutra: falta de interacción; el contenido no está referido a la actividad propuesta. Interacción del profesorado. 	
		Actividad	Tipo de actividad	<ul style="list-style-type: none"> Actividad instructiva (actividades dirigidas por docente) Actividad espontánea Actividad compartida, solitaria, sugerida, dirigida... Actividad habitual: ficha, etc.
			Dirección de la actividad	Persona o grupo que propone y controla la misma
	Secuencia de la actividad	Habitual/inhabitual		
Qué está sucediendo	Interrelación	Vinculación	<ul style="list-style-type: none"> Entre profesorado-alumnado Entre profesionales 	
		Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> Entre iguales: forma solitaria, conjunta, etc. Entre profesorado-familias 	
		Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> Tipo de comunicación: verbal-no verbal Conversación: contenidos; estructura; etc. 	
Dónde está situado el grupo o la escena	Espacio	Patio	<ul style="list-style-type: none"> Organización de la institución Instalaciones Recursos naturales y recursos tecnológicos 	
		No-lugares	<ul style="list-style-type: none"> Organización del alumnado Tipos de escenarios y entornos físicos Reglas; Normas; Costumbres... 	
			<ul style="list-style-type: none"> Organización del profesorado Empleo del espacio Distribución de los objetos 	
		Aula	<ul style="list-style-type: none"> Organización Patrones idiosincráticos Rutina de entrada; durante la clase; rutina de salida 	
Cuando se reúne el grupo	Tiempo	Distribución institucional	<ul style="list-style-type: none"> Frecuencia de las reuniones 	
		Distribución del profesorado	<ul style="list-style-type: none"> Prolongación de las actividades/reuniones 	
		Distribución del grupo	En qué modo conceptualiza y emplea el tiempo	
		Interrupciones	Internas (alumnado...); externas (algun externo)	

ANEXO 2. Guion empleado en los grupos focales

GUIÓN GRUPOS FOCALES

[*Preguntar por cuánto tiempo llevan en el centro escolar].

1. MANIFESTACIONES EMOCIONALES/COMPORTAMENTALES

- ¿Cuál fue tu primera impresión respecto al clima cuando te incorporaste a este centro? ¿Esa percepción ha cambiado o se mantiene a lo largo del tiempo?
- ¿Qué interpretación haces de esos comportamientos? ¿por qué crees que son tan frecuentes?
- En la observación se han registrado numerosas conductas o comportamientos disruptivos y situaciones de conflicto ¿compartes esa percepción?
- ¿Qué vivencias tienes de tu última clase/reunión, en relación a este tema?

- ¿Qué momentos del día destacarías como más conflictivos? ¿y por qué?

- ¿Cómo ves el rol del profesorado actualmente? ¿Cómo entiendes tu rol como profesora en las situaciones de conflicto? ¿Cuáles son los retos que tiene la escuela?

Comodín: - ¿Percibís algo destacable en torno a la distracción; dispersión; perturbación?

- ¿Percibís una mayor presencia de: agresividad; violencia; tristeza; rabia, ira, odio, enfado; asco; vergüenza, pudor; miedo; aburrimiento; preocupación; frustración; nerviosismo en comparación con las consideradas emociones positivas (alegría, tranquilidad...)?

2. GESTIÓN, AUTORIDAD

[* 4. (o 3): si aparece autoridad en las preguntas 1 y la 2 preguntar la 3, sino pasar a la pregunta 4].

1. ¿Cómo gestionáis esas emociones/comportamientos/actitudes que se dan por parte del alumnado?
2. ¿Qué tipo de medidas se toman en relación a esos comportamientos considerados disruptivos? Esas medidas, ¿son acordadas en el centro? ¿en el aula? ¿por ciclos o niveles? ¿Cómo se deciden las normas de clase?
3. (o 4, dependiendo si el concepto autoridad aparece en las preguntas anteriores o no) ¿Crees que tienes suficientes herramientas para abordar esas situaciones? Si la respuesta es no, ¿qué necesitarías?
4. ¿Qué entendéis por autoridad? ¿con qué objetivo se utiliza?

3. APOYOS EDUCATIVOS (PERSONAL+ ESPACIO+ TIEMPO+ FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- ¿Cómo soléis recoger/registrar la información referente al estado emocional y afectivo del alumnado? ¿Qué se hace con ella? ¿Cómo se detectan las necesidades de atención?

- ¿Cómo se activa la detección temprana para detectar de manera temprana la aparición de diversas problemáticas?

- ¿De qué recursos dispone el centro escolar (profesorado de apoyo, PT, etc.) para hacer frente a las realidades y necesidades mencionadas?

- ¿Qué papel juega la formación en la prevención primaria (antes de que aparezcan dichas problemáticas)?

- ¿Qué tipo de formación os parece relevante en ese sentido?

Comodín: - ¿Estáis conforme con el uso del espacio en vuestro centro escolar?

- ¿Creéis que repercute de alguna manera en las personas y concretamente en el alumnado? ¿Cómo?

- ¿Estáis conforme con el uso del tiempo en tu centro escolar?

- ¿Crees que repercute de alguna manera en las personas y concretamente en el alumnado? ¿Cómo?]

4. NECESIDAD DE UNA HERRAMIENTA ESPECÍFICA

¿Consideráis de ayuda una herramienta de prevención, de detección temprana, que facilite recoger de una manera más concreta y sistematizada toda esta información referente al estado socioafectivo y emocional del alumnado y en última instancia, toda esa información relacionada con el desarrollo adecuado de sus necesidades?

¿Una vez realizada la herramienta estaríais dispuestas a colaborar en su supervisión?

ANEXO 3. Informe de aprobación del comité de ética de la UPV/ EHU



NAZIOARTEKO
ERANTZASUN
CAMPUSA
CAMPUS DE
EXCELENCIA
INTERNACIONAL

IKERKETA SAILEKO ERREKTOREORDETZA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

**GIZAKIERIN ETA HAUEN LAGIN ETA DATUEKIN
EGINDAKO IKERKETEI BURUZKO ETIKA
BATZORDEAREN (GIEB-UPV/EHU) TXOSTENA**

M^a Jesús Marcos Muñoz andreak, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitateko (UPV/EHU) GIEBeko idazkari gisa,

ZIURTATZEN DU

Ezen gizakiekIn egindako ikerkuntzaren etika batzorde honek, GIEB-UPV/EHU, (2014/2/17ko 32. EHAA)

Balioetsi duela ondoko ikertzailearen proposamen hau:

Irene Corres Medrano andreak, M10_2019_134, honako ikerketa proiektu hau egiteko:

"La creación de un instrumento de detección de alumnado en posible situación de vulnerabilidad psico-socio-cultural en el contexto de educación primaria en Vitoria-Gasteiz: estudio de caso"

Eta aintzat hartuta ezen

1. Ikerketa justifikatuta dago, bere helburuet esker jakintza areagotu eta gizarteari onura ekarriko baita, ikerlanak lekartzaileen eragozpen eta arriskuak arazotzeko izanik.
2. Ikerketaile taldearen gaitasuna eta erabilgarrit ditzuten ballabideak aproposak dira proiektua gauzatzeko.
3. Ikerketaren planteamendua bat dator era honetako ikerkuntza egin ahal izateko baldintza metodologiko eta etikoekin, ikerkuntza zientifikoaren praktika egokien irizpideet jarraiki.
4. Indarreko arauak betetzen ditu, ikerketa egin ahal izateko balmenak, akordioak edo hitzarmenak barne.

Aldeko Txostena eman du 2019ko ekainaren 20an egin duen bilan (114/2019akta) aipatutako ikerketa proiektua ondoko ikertzaileek osatutako taldeak egin dezan:

Irene Corres Medrano
M^a Pilar Arstizabal Llorente
Nagore OcerinJauregi Beldarrain

MARIA
JESUS
MARCOS
MUÑOZ

Creando
digitalmente por
MARIA JESUS
MARCOS MUÑOZ
Fecha: 2019-07-15
09:43:22 +0200'

GIEB-UPV/EHUko idazkari tekniko
Secretaria Técnica del CEISH-UPV/EHU

Eta halaxe sinatu du Leloa, 2019ko uztailaren 15ean

**INFORME DEL COMITÉ DE ÉTICA PARA LAS
INVESTIGACIONES CON SERES HUMANOS, SUS
MUESTRAS Y SUS DATOS (CEISH-UPV/EHU)**

M^a Jesús Marcos Muñoz como Secretaria del CEISH de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

CERTIFICA

Que este Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos, CEISH-UPV/EHU, BOPV 32, 17/2/2014,

Ha evaluado la propuesta de la Investigadora:

Dña. Irene Corres Medrano, M10_2019_134, para la realización del proyecto de investigación: "*La creación de un instrumento de detección de alumnado en posible situación de vulnerabilidad psico-socio-cultural en el contexto de educación primaria en Vitoria-Gasteiz: estudio de caso*"

Y considerando que,

1. La Investigación está justificada porque sus objetivos permitirán generar un aumento del conocimiento y un beneficio para la sociedad que hace asumibles las molestias y riesgos previsibles.
2. La capacidad del equipo investigador y los recursos disponibles son los adecuados para realizarla.
3. Se plantea según los requisitos metodológicos y éticos necesarios para su ejecución, según los criterios de buenas prácticas de la investigación científica.
4. Se cumple la normativa vigente, incluidas las autorizaciones, acuerdos o convenios necesarios para llevarla a cabo.

Ha emitido en la reunión celebrada el 20 de junio de 2019 (acta 114/2019), **INFORME FAVORABLE** a que dicho proyecto de Investigación sea realizado, por el equipo investigador:

Irene Corres Medrano
M^a Pilar Arstizabal Llorente
Nagore OcerinJauregi Beldarrain

Lo que firmo en Leloa, a 15 de Julio de 2019

susi.marcos@ehu.es
www.ehu.es/CEID

BIZKAIKO CAMPUSA
CAMPUS DE BIZKAIA
Sartena Auzoa, 2/g
48940 LEIOA

ANEXO 4. Consentimiento informado profesionales



CONSENTIMIENTO INFORMADO

“La creación de un instrumento de detección de alumnado en posible situación de vulnerabilidad psico-socio-cultural en el contexto de educación primaria en Vitoria-Gasteiz: estudio de caso”.

Esta tesis doctoral titulada “La creación de un instrumento de detección de alumnado en posible situación de vulnerabilidad psico-socio-cultural en el contexto de educación primaria” es un proyecto dirigido por Irune Corres Medrano¹ alumna doctoranda inscrita en el programa de Doctorado de Psicodidáctica y cuya directora de tesis es M^º Pilar Aristizabal Llorente.

El objetivo de esta investigación es:

Este trabajo de investigación, tiene como principal objetivo la creación de un instrumento para detectar situaciones de vulnerabilidad en la infancia que favorezca una visión global, que descubra y ponga de relieve las relaciones que existen entre las diferentes situaciones, la continuidad que a veces se da entre ellas y los problemas que, en mayor o menor grado, comparten. Para ello, se pretende identificar los indicadores de desprotección (o de vulnerabilidad social) detectables en el ámbito educativo, para elaborar una herramienta que favorezca la detección y la prevención primaria de menores que se puedan hallar en estado de vulnerabilidad.

Por ello, solicitamos a _____, con DNI _____, el permiso pertinente para la realización de diferentes actividades para la producción de datos:

- Una entrevista individual de 1 hora de duración.

AUTORIZA LA PARTICIPACIÓN	
SI	NO

- Un grupo de discusión de 1 hora y media de duración.²

AUTORIZA LA PARTICIPACION	
SI	NO

¹

Investigadora: Irune Corres Medrano
 Directora de la Tesis: M^º Pilar Aristizabal
 Dirección electrónica: irune.corres@ehu.eus
 Dirección postal: Avenida Tolosa, 70 (entrada izquierda). 20018 Donostia - San Sebastián. Gipuzkoa

² Se adjunta el guion de la discusión para mayor aclaración del contenido del grupo de discusión.

ANEXOS



Tanto la entrevista como el grupo de discusión, se realizarán por la principal investigadora, Irune Corres Medrano, en dependencias del centro escolar, en la fecha y hora convenida con la(s) persona(s) participante(s).

La información que se produzca en la entrevista será registrada en audio y transcrita para, posteriormente, proceder a su análisis.

AUTORIZA LA GRABACIÓN	
SI	NO

No se hará ninguna utilización del material audiovisual ajena a este proyecto.

La presentación de los resultados se realizará a través de:

- Una presentación pública a la que se invitará a todos los agentes implicados en la investigación.
- Distintas publicaciones, tales como: la tesis doctoral, artículos en revistas científicas y comunicaciones en eventos profesionales y/o académicos.

AUTORIZA LA UTILIZACIÓN DE DATOS EN PROYECTOS POSTERIORES	
SI	NO

Esta investigación no reportará ningún beneficio económico a sus autores/autoras, ni estará sometida a ningún tipo de compraventa o contrato con ánimo de lucro.

Este proyecto, así mismo, ha sido informado favorablemente por el Comité de Ética de Investigación con Seres Humanos (CEISH) de la EHU/UPV.

Si estas conforme en participar en este estudio aportando tu experiencia y reflexiones, puedes firmar este consentimiento³

Firma de la persona solicitante:

Firma de la persona autorizante:

Fecha y Lugar: En _____ a _____ de _____ del _____.

³ Para cualquier aclaración, duda, y si en cualquier momento no quiere seguir colaborando con esta tesis, se podrá poner en contacto conmigo en la siguiente dirección de correo electrónico: irune.corres@ehu.eus.

ANEXO 5. Consentimiento informado familias



CONSENTIMIENTO INFORMADO

“La creación de un instrumento de detección de alumnado en posible situación de vulnerabilidad psico-socio-cultural en el contexto de educación primaria en Vitoria-Gasteiz: estudio de caso”.

Esta tesis doctoral titulada “La creación de un instrumento de detección de alumnado en posible situación de vulnerabilidad psico-socio-cultural en el contexto de educación primaria en Vitoria_Gasteiz: estudio de caso” es un proyecto dirigido por Irune Corres Medrano¹ alumna doctoranda inscrita en el programa de Doctorado de Psicodidáctica y cuya directora principal es M^ª Pilar Aristizabal Llorente.

El objetivo de esta investigación es:

Este trabajo de investigación, tiene como principal objetivo la creación de un instrumento para detectar situaciones de vulnerabilidad en la infancia que favorezca una visión global, que descubra y ponga de relieve las relaciones que existen entre las diferentes situaciones, la continuidad que a veces se da entre ellas y los problemas que, en mayor o menor grado, comparten. Para ello, se pretende identificar los indicadores de desprotección (o de vulnerabilidad social) detectables en el ámbito educativo, para elaborar una herramienta que favorezca la detección y la prevención primaria de menores que se puedan hallar en estado de vulnerabilidad.

Por ello, solicitamos a _____, con DNI _____, el permiso pertinente para la utilización de las siguientes técnicas propuestas para la producción de datos:

- La observación participante: Para la realización de las 15 sesiones de observación participante durante las clases y el patio, de 1 hora de duración cada una, durante los meses de _____ y _____.

La información que se produzca a lo largo del proyecto, será registrada únicamente mediante anotaciones transcritas para, posteriormente, proceder a su análisis.

AUTORIZA	
SI	NO

1

Investigadora: Irune Corres Medrano
 Directora de la Tesis: M^ª Pilar Aristizabal
 Dirección electrónica: irune.corres@ehu.eus
 Dirección postal: Avenida Tolosa, 70 (entrada Izquierda), 20018 Donostia - San Sebastián, Gipuzkoa

ANEXOS



La participación es voluntaria.

La presentación de los resultados se realizará a través de:

- Una presentación pública a la que se invitará a todos los agentes implicados en la investigación.
- Distintas publicaciones, tales como: la tesis doctoral, artículos en revistas científicas y comunicaciones en eventos profesionales y/o académicos.

AUTORIZA LA UTILIZACIÓN DE DATOS EN PROYECTOS POSTERIORES	
SI	NO

Esta investigación no reportará ningún beneficio económico a sus autores/autoras, ni estará sometida a ningún tipo de compraventa o contrato con ánimo de lucro.

Este proyecto, así mismo, ha sido informado favorablemente por el Comité de Ética de Investigación con Seres Humanos (CEISH) de la EHU/UPV.

Si estas conforme en participar en este estudio aportando tu experiencia y reflexiones, puedes firmar este consentimiento²

Firma de la persona solicitante:

Firma de la persona autorizante:

Si es menor de edad:

NOMBRE Y APELLIDOS DE TUTOR/A O PERSONA RESPONSABLE

FIRMA

Fecha y Lugar: En _____ a _____ de _____ del _____.

² Para cualquier aclaración, duda, y si en cualquier momento no quiere seguir colaborando con esta tesis, se podrá poner en contacto conmigo en la siguiente dirección de correo electrónico: irune.corres@ehu.eus.

ANEXO 6. Autorización de los centros educativos

Autorización del Centro Educativo _____ para la tesis doctoral:

“La creación de un instrumento de detección de alumnado en posible situación de vulnerabilidad psico-socio-cultural en el contexto de educación primaria en Vitoria-Gasteiz: estudio de caso”.

Esta tesis doctoral es un proyecto dirigido por Irune Corres Medrano¹ alumna doctoranda inscrita en el programa de Doctorado de Psicodidáctica y cuyo responsable de protocolo ético es M^a Pilar Aristizabal Liorente.

El objetivo de esta investigación es:

Este trabajo de investigación, tiene como principal objetivo la creación de un instrumento para detectar situaciones de vulnerabilidad en la infancia que favorezca una visión global, que descubra y ponga de relieve las relaciones que existen entre las diferentes situaciones, la continuidad que a veces se da entre ellas y los problemas que, en mayor o menor grado, comparten.

Para ello, se pretende identificar los indicadores de desprotección (o de vulnerabilidad social) detectables en el ámbito educativo, para elaborar una herramienta que favorezca la detección y la prevención primaria de menores que se puedan hallar en estado de vulnerabilidad.

_____ como directora del centro escolar _____ de Vitoria-Gasteiz autoriza a Irune Corres Medrano a realizar observaciones en 4 contextos diferentes: 2 clases (una reglada y otra no reglada); en el patio y en el comedor. Se realizarán 30 sesiones de observación participante (15 en cada una de las clases), de 1 hora de duración cada una. La información únicamente se recogerá mediante anotaciones. Los días se acordarán mutuamente, entre las dos partes.

Este centro escolar colaborará en el reclutamiento de las personas participantes.

No se realizará ninguna grabación de las personas menores de edad y toda la información será recogida mediante anotaciones donde no se recogerán datos personales.

Por otro lado, también se llevarán a cabo entrevistas, de una hora de duración, y un grupo de discusión, de hora y media de duración, con los profesores y profesoras que accedan a participar. Esta información será recogida mediante grabación auditiva.

Estas actividades se llevarán a cabo a lo largo del curso escolar 2019-2020.

No se hará ninguna utilización del material grabado diferente a este proyecto.

La presentación de los resultados se realizará a través de:

- Una presentación pública a la que se invitará a todos los agentes implicados en la investigación.
- Distintas publicaciones, tales como: la tesis doctoral, artículos en revistas científicas y comunicaciones en eventos profesionales y/o académicos.

Esta investigación no reportará ningún beneficio económico a sus autores/autoras, ni estará sometida a ningún tipo de compraventa o contrato con ánimo de lucro.

Este proyecto, así mismo, ha sido informado favorablemente por el Comité de Ética de Investigación con Seres Humanos (CEISH) de la EHU/UPV.

Si estas conforme en participar en este estudio aportando tu experiencia y reflexiones, puedes firmar este consentimiento².

Firma de la persona autorizante responsable del centro:

Fecha y Lugar: En _____ a _____ de _____ del _____.

1

Investigadora: Irune Corres Medrano
Directora de la Tesis: M^a Pilar Aristizabal
Dirección electrónica: irune.corres@ehu.eus
Dirección postal: Avenida Tolosa, 70 (entrada izquierda). 20018 Donostia - San Sebastián. Gipuzkoa

2 Para cualquier aclaración, duda, y si en cualquier momento no quiere seguir colaborando con esta tesis, se podrá poner en contacto conmigo en la siguiente dirección de correo electrónico: irune.corres@ehu.eus,

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria. Revista de metodología de las Ciencias Sociales*, 34, 101-119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297145846004>
- Abela, J.A. (2008). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada.
- Abrate, L. del C., Juri, M. I., y Van Cauteren, A. (2015). La autoridad pedagógica en la escuela. Decires de los docentes. *Cuadernos de Educación*, 13,1-13. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/11480/11922>
- Aburto, M. (2007). Psicotraumatología (I). El trauma temprano. Clínica e investigación relacional. *Revista electrónica de psicoterapia*, 1(1), 91- 109.
- Acaso, M. (2018). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Catarata.
- Acevedo, V. E. & Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1(5), 21- 35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80100503>
- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, FRA (2015). *Violencia contra los niños con discapacidad: legislación, políticas y programas en la Unión Europea*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, FRA (2016). *Manual de legislación europea sobre los derechos del niño*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Multiculturalidad y necesidades educativas especiales*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Agintzari Sociedad Cooperativa de Iniciativa Social (2006). *Guía de postadopción para profesionales de la educación y agentes sociales. Claves educativas*. Servicio Central de Publicaciones del País Vasco.
- Aguado, T., Melero, H. S., y Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *RELIEVE*, 24(2), art. M3. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, L., Pulgarín, L. A., y Tabares, C. (2017). La estimulación sensorial en el desarrollo cognitivo de la primera infancia. *Revista fuentes*, 19(1), 73-83.
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes>. 2017.19.1.04
- Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit>. 2015.i47.05
- Agulló, M. J., Filella, G., García, E., López, É., y Bisquerra R. (2010). *La educación emocional en la práctica*. Horsori.
- Ainscow, M. (2010). Responding to the challenge of equity within education systems. *Aula: Revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3770762>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, vol. XXXVIII, 1, 17-44.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Prospects/Prospects145_spa.pdf
- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva: ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Horsori Editorial.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de investigación en educación. Educación*, 11 (3), 44-56. Disponible en:
<http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/732/299>
- Alba, C. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-66.
<http://hdl.handle.net/11162/190783>
- Albornoz, N., Silva, N., y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(4), 81-96.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración: ¿un binomio problemático? *Revista de educación*, 34, 61-82. <http://hdl.handle.net/11162/68922>
- Alegre, C. (2018). Género y diversidad afectivo-sexual en Educación Infantil. Dificultades, propuestas y desafíos. En A. Bonill y Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 71-93). Pirámide.
- Aleman, C. (2019). Las consecuencias sociales de las dificultades de aprendizaje en niños y adolescentes. *Ehquidad*, 11, 91-122. http://demo.psicoaragon.es/sites/default/files/las_consecuencias_sociales_de_las_dificultades_de_aprendizaje_en_ninos_y_adolescentes.pdf
- Alonso, M. M. (2019). *Organización del curso 2019-2020 en los centros públicos de educación Infantil y Primaria. Resolución da la viceconsejera de educación*. Gobierno Vasco. Departamento de Educación.
- Alonso-Serna, D. K. (2020). Horarios pedagógicos. Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco. *Publicación semestral*, 2(4), 1-2. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/issue/archive>
- Álvarez, P. (2018). Ética e investigación. *Boletín Redipe*, 7(2), 122-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=22010>
- Álvarez, C., y Puigdelívol, I. (2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(3), 239-253. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev183COL3.pdf>
- Álvarez, C., y San Fabián, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), artículo 14. <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Álvarez, M. I., Asensio, M., Carrilo, D., Castaño, M. J., Díez, S., y Gisbert, M. (2016). *Principales modificaciones legislativas en el marco de protección de la infancia y la adolescencia en España*. Defensor del Pueblo Andaluz.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition*. Arlington, VA., American Psychiatric Association.
- Anguera, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguita, V., y Sotomayor, M. A. (2011). ¿Confidencialidad, anonimato?: las otras promesas de la investigación. *Acta Bioethica*, 17(2), 199-204. <http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2011000200006>
- Apple, M. A. (2008). *Ideología y currículo*. Akal.
- Ararteko (2011). *Infancias vulnerables*. Ararteko. <https://www.ararteko.net>
- Arbeláez, C., Salgado-Montejo, A., y Velasco, A. C. (2010). El juego de ficción y la teoría de la menet en niños con dificultades sociales. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 6(1), 13-25. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.01>
- Arcila, P. A., Mendoza, Y. L., Jaramillo, J. M., y Cañón, O. E. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2010.0001.03>
- Arias, M.M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, 18(1), 13-26. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=105218294001>
- Arias M. M., y Giraldo, C.V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Invest Educ Enferm.*, 29(3), 500-514. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105222406020>
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35. <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/22>
- Arnaiz, V., y Diez, M. C. (2017). *Infancias. Educar y educarse*. Graó.
- Arnaiz, P., y Parrilla, A. (2019). La inclusión educativa y social a debate, Nota editorial. *Publicaciones* 49(3), 7-17. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11401>
- Arranz, E. (1998). *Modelos del desarrollo psicológico humano*. UPV/EHU Servicio Editorial.
- Arribas-Galarraga, S., Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G., Urrutia-Gutierrez, S. (2019). Aprendizaje cooperativo: un proyecto de expresión corporal en el grado de Educación Primaria. *Journal of Sport and Health Research*, 11(1), 155-166. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/80940/0>
- Arruabarrena, I. (2006). *La protección infantil: el papel de la escuela*. Gobierno de Navarra.
- Arruabarrena, M. I. (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial Intervention*, 1, 25-44. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n1a3>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arruabarrena, I. (2014). Maltreated Children. En A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones y J. E. Korbin (Eds.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, methods and policies in global perspective* (pp. 2669-2696). Springer.
- Arruabarrena, M.I. & De Paul, J. (1988). *El papel del maestro y la escuela en el abordaje del problema del maltrato y abandono en la infancia*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Arruabarrena, I., y De Paúl, J. (2012). Early Intervention Programs for Children and Families: Theoretical and Empirical Bases Supporting their Social and Economic Efficiency. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 117-127. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012a18>
- Arruabarrena, I, De Paúl, J., Indias, S., y Ullate, M. (2013). Los profesionales de la psicología en la evaluación de la gravedad de las situaciones de maltrato psicológico infantil en la familia. *Psicothema*, 25 (4), 482-487. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.146>
- Arruabarrena, I., y Hurtado, M. A. (2018). Instrumento BALORA para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo infantil: elaboración, implantación, fundamentos conceptuales y contenido. *Zerbitzuan*, 66, 5- 19. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.66.01>
- Arruabarrena, I., y De Paúl, J. (2019). Implementation of an early preventive intervention programme for child neglect: Safe Care. *Psicothema*, 31(4), 443-449. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.190>
- Ather, K. H., Khan, M. T., Khalil, A. A., & Faisal, I., (2016). Exploring Relationship of Time Management with Teachers' Performance. *Bulletin of Education and Research*, 38(2), 249-263. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1210299>
- Augé, M. (1992). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Augé, M. (2010a). *Los no lugares, espacios del anonimato: una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Augé, M. (2010b). *La comunidad ilusoria*. Gedisa.
- Augustowsky, G. (2003). Las paredes del aula. Un estudio del espacio dispuesto por docentes y alumnos/as en la escuela primaria. *Arte, individuo y sociedad*, 15, 39-59. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0303110039B>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y Haezi-Etxadi (2019). *Programa de Parentalidad Positiva del Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz 2018-2022*. Colección temas municipales. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz (2020). *Población de Vitoria-Gasteiz 2020*. Ayuntamiento de Vitoria Gasteiz. https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/was/contenidoAction.do?idioma=es&uid=u_3e8823fa_128950e27ea_7fc3
- Azorín, C., y Arnaiz, P. (2018). Editorial: redes de colaboración en educación. Nuevas formas de participación y transformación social. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 1-6. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7846>
- Azorín, C. M., y Sandoval, M. (2019). Apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva en los centros escolares: análisis de guías para la acción. *Siglo Cero*, 50(3), n.º 271, 7-27. <http://dx.doi.org/10.14201/scero2019503727>
- Azúa, X., Saavedra, P., y Lillo, D. (2019). Injusticia Social Naturalizada: Evaluación sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 69-97. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Banerjee, R., y Horn, E. (2012). Supporting classroom transitions between daily routines: strategies and tips. *Young exceptional children*, 16(2), 3-14. <https://doi.org/10.1177/1096250612446853>
- Ballarín, P. (2006). Historia de la coeducación. En Guía de Buenas Prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación (7-18 or.). Consejería de Educación, Junta de Andalucía. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalerroespre/publicaciones/contenido/guia-de-buenas-practicas-para-favorecer-la-igualdad-entre-hombres-y-mujeres-en-educacion>
- Baquero, R., y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la Infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4, 61-66. <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4904/IICE4-Baquero%20Naradowski.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barba, J.J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez A. (coords), *Investigación cualitativa en educación musical* (pp. 23-38). Graó.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Bárcenas, K., y Preza, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134-151.
- Barquín, A. (2015). El váter de la escuela. Una reflexión sobre género, arquitectura y educación. *Athenea Digital*, 15(1), 303-315. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1539>
- Barquín, J., y Melero, M. (1994). Feminización y profesión docente. Internalización sexista del trabajo. *Investigación en la escuela*, 22, 25-34. <http://hdl.handle.net/11441/59599>
- Barragán, C. B. (2016). La huerta escolar como aula ambiental. En E. J. Benitez, A. C. Quintero, C. Barragan, G. B. Moreno, D. C: Díaz, J. A. Quintero e IDEP (eds.) *Premio a la investigación e innovación educativa: experiencias 2016* (pp. 123- 134). <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/2295>
- Barragán, R., Cano, J., García, J. M., y Solera, E. (2016). Igualdad y diversidad en el aula. Manual para maestros de Infantil y Primaria. Unir Editorial. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/3733>
- Barrio, J. M. (1995). El aporte de las ciencias sociales a la Antropología de la Educación. *Revista Complutense de Educación*, 6(1), 159- 184. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9595120159A>
- Bartrolí, N., Gandarias, I., y Markez, I. (2014). Coser vida en el aula: una experiencia de prevención de violencia(s) a través de las arpilleras. En I. Markez, I. (2014), *Violencia colectiva y salud mental* (pp.138-176). Grupo5.
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Gedisa.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001906>
- Bauman, Z. (2015). *¿La riqueza de unos pocos nos beneficia a todos?* Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Becerra, A. P., Rincón, B. I., y Medina, Y. A. (2011). Análisis y comprensión del surgimiento de la noción de infancia, sus referentes históricos y su influencia en el desarrollo preescolar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- en Colombia. *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación: RIDI*, 2(1), 24-34.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/investigacion_duitama/article/view/1306
- Belavi, G., y Murillo, F. J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34.
<http://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1>
- Bello, S. P. (2016). *Reivindicación del juego libre para el proceso de socialización en el nivel de primaria*. [Tesis doctoral publicada en Cajicá, Universidad Militar Nueva Granada].
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14787/BelloCarrilloSoniaPatricia2016.pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Belsky, J. (1993). Etiology of child maltreatment: a developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.114.3.413>
- Beltrán, J., Navarro, B., y Peña, S. (2018) Prácticas que obstaculizan los procesos de transposición didáctica en las escuelas asentadas en contextos vulnerables: Desafíos para una transposición didáctica contextualizada. *Educación: revista de la Universidad de Costa Rica*, 42(2) <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27571>
- Benedetti, M. (2002). La gente que me gusta. En J. Lopera y M. I. Bernal (Com.), *La culpa es de la vaca* (p. 56). Intermedio. (Trabajo original publicado 1996)
- Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 16.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20ISABEL_BENITEZ_1.pdf
- Berasategi, N., Idoiaga, N., Dosil, N., Eiguren, A., Pikaza, M., y Ozamiz, N. (2020). *Las voces de los niños y de las niñas en situación de confinamiento por el COVID-19*. Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Médica Panamericana.
- Berger, C., Milic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., y Justinino, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43. <https://hdl.handle.net/10171/9839>
- Bernal, J. L. (2007). El tiempo como recurso educativo. *Aula de Innovación educativa. La gestión del tiempo escolar*, 163-164, 38-40. <http://hdl.handle.net/11162/86064>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernardi, F., y Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Berrocal, Ó. M. C. (2018). La autorregulación en el aula de educación primaria: Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Open Access. <https://doi.org/10.35376/10324/33456>
- Bertín, J. (2009). Currículum oculto, dominación y libertad. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 8(7), 59-71. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/470/610>
- Berumen-Martínez, R., Arredondo - Chávez, J. M., y Ramirez - Quistian, M. A. (2016). Formación docente, competencias emocionales y conductas disruptivas en la escuela secundaria. *Ra Ximhai*, 2(6), 487-505. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46148194032>
- Biasco, R. (2018). Infancia y arquitectura. En A. Bonilla y Y. Guasch (Coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (págs. 221-231). Pirámide.
- Bietenbeck, J. (2014). Teaching practices and cognitive skills. *Labour economics*, 30, 143-153. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2014.03.002>
- Bisquerra, R. (2016). Universo de emociones: la elaboración de un material didáctico. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz, E. Escolano y A. Rodríguez, *Inteligencia emocional y bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (págs. 20-31). Universidad San Jorge.
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., y Wisner, B. (2005). *At Risk. Natural hazards, people's vulnerability, and disasters*. Routledge.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15 <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blazich, G. S. (2007). La educación en contextos de encierro. *Revista iberoamericana de educación*, 44. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.htm>
- Bonal, X. (2018). La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña. El Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación, Unesco.
- Bonet, C., Palma, C., y Gimeno-Santos, M. (2020). Relación entre el maltrato infantil y las habilidades de regulación emocional en adolescentes: una revisión sistemática. *Revista*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 7(2), 63-76.
<https://doi.org/10.21134/rpcna.2020.07.2.8>.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2005). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas Vitoria-Gasteiz. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia/ Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: FUHEM-OEI.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55141402001>
- Botella, A. M., y Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. *Estudios pedagógicos XLVI*, 1, 145-160.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>
- Bourdieu, P. (1989). Los poderes y su reproducción, en Honorio M. Velasco, Javier García Castaño y Ángel Díaz de Rada (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 389-429). Trotta.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage, London, second edition.
- Bourke, P. (2010). Inclusive education reform in Queensland: Implications for policy and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 183-193.
<https://doi.org/10.1080/13603110802504200>
- Bowlby, J. (1993). *El vínculo afectivo*. Paidós.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes*. Eduntref.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo, I., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de educação e humanidades*, 1, 173-212. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7166>
- Bravo, E., Costillo, E., Bravo, J.L., y Borrachero, A.B. (2020). Emociones de los futuros maestros de educación infantil en las distintas áreas del currículo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), 96-114. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11717>
- Briggs, F., & Hawkins, R. (2020). *Child protection: A guide for etachers and child care professionals*. Routledge.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. En Wozniak, R. & Fischer, K. (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Erlbaum.
- Bruner, J. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2(1), 1-19. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000866>
- Buendía, L. (2010). Metodologías de investigación para el desarrollo del conocimiento en un contexto multicultural. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo y M. De la O Toscano (coords.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp.15-29). Narcea.
- Buetow, S. (2019). Apophenia, unconscious bias and reflexivity in nursing qualitative research. *International Journal of Nursing Studies*, 89, 8-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2018.09.013>
- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Akal.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Cabero-Almenara, J., y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25- 34. <https://hdl.handle.net/11441/102409>
- Cabeza, A. (2010). Importancia de la coeducación en los centros educativos. *Pedagogía Magna*, 8, 39- 45. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3627975.pdf>
- Cabrera, F. A. (2010). Evaluación para la transformación social. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo y M. De la O Toscano (coords.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 67-101). Narcea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cabrera, V., y Herrera, P. (2016). Una escuela con nuevos ritmos: percepciones sobre el uso del tiempo escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 20-37. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333343664003>
- Cabrera, N., y Gil, G. (2016). Breve guía de campo: la recogida de datos etnográficos. *Universidad de las Palmas de Gran Canaria*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.2981.0160>
- Cadena, B., León, A., Pasquel, E., y Usamá, Y. (2020). Propuesta de estimulación temprana para el desarrollo infantil. *Boletín Informativo CEI*, 7(1), 83-89. <http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/BoletinInformativoCEI/article/view/2204>
- Calleja-Pérez, B., Párraga, J. L., Albert, J., López-Martín, S., Jiménez de Domingo, A., Fernández-Perrone, A. L., Fernández-Maroralas, D. M., Tirado, P., Suárez-Guinea, R., López-Arribas, S., y Fernández-Jaén, A. (2019). *Trastorno por déficit de atención/hiperactividad. hábitos de estudio. Medicina*, 79(1), 57-61. <http://hdl.handle.net/11268/8342>
- Calvo, M. I., y Verdugo, M. A. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *EDETANIA* 41, 17-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089625>
- Cambil, M. E., y Romero, G. (2018). Los entornos socioculturales de referencia en la Educación Infantil: familia y escuela. En A. Bonilla y Y. Guasch (coords), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 117-134). Pirámide.
- Cameron, D. L. (2014). An examination of teacher–student interactions in inclusive classrooms: teacher interviews and classroom observations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(4), 264-273. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12021>
- Campa, R. Á., y Contreras, C. R. (2018). Aspectos psicosociales asociados en el proceso de inclusión educativa durante la infancia intermedia. *Infancias Imágenes*, 17(1), 9-24. <https://doi.org/10.14483/16579089.12535>
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y del profesorado. *Retos*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013 and 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 791-807. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325074>
- Carneiro, R. (2020). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En R. Carneiro, J. C. Toscano, J. C. y T. Díaz (coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp.15-28). Fundación Santillana.
- Carneros, S., y Murillo, F. J. (2017). Aportaciones de las escuelas alternativas a la justicia social y ambiental: autoconcepto, autoestima y respeto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 129-150. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.007>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B., y Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F. J. García Castaño y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. 367-402. Ministerio de Educación.
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V. & Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la (s) política (s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 126-143. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58153>
- Carreño-Dueñas, J. A. (2016). Consentimiento informado en investigación clínica: un proceso dinámico. *Persona y bioética*, 20(2), 232-243. <http://dx.doi.org/10.5294/PEBI.2016.20.2.8>.
- Carroll, L. (1988). *Alicia en el país de las maravillas*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado 1865)
- Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea de 13 de diciembre de 2007, para la modificación del Tratado de la Unión Europea y el Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea, *Diario oficial de la Unión Europea*, 303, 14 de diciembre de 2007. <http://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/europa/CDFUE/CartaDerechosFundamentalesUnionEuropea-v2007.htm>
- Carta Europea de los Derechos del Niño de 8 de julio de 1992, *Diario oficial de la Unión Europea*, 241, 0067-0073, 21 de septiembre de 1992. <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/fuentes1.asp?sec=13&subs=15&cod=204&page>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Casado, C., Escandell, M. V., Gutiérrez, E., Marrero, V. y Polo, N. (2011). *Invitación a la lingüística*. UNED/Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Casas-Muñoz, A., Loredó-Abdalá, A., Sotres-Velasco, B., Ramírez-Angoa, L. V., Román-Olmos, J. A., y Cristerna-Tarrasa, G. H. (2020). Adverse childhood experiences. Knowledge and use by pediatrics residents. *Gaceta médica de México*, 157, 10-17. <http://dx.doi.org/10.24875/GMM.M21000530>
- Castañeda, A., Del Moral, G., y Suárez, C. (2017). Variables psicológicas comunes en la violencia escolar entre iguales y la violencia filio-parental: un estudio cualitativo. *Revista criminalidad*, 59(3), 141-152. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistacriminalidad/2017/vol59/no3/3.pdf>
- Castaño, M. A., Carrillo, C., Martínez, M. E., Arnau, J. Ríos, M. I., y Nicolás, M. D. (2017). *Guía práctica de grupos de discusión para principiantes*. Universidad de Murcia.
- Castells, M. (2018). *Ruptura: la crisis de la democracia liberal*. Alianza.
- Castillo-Pulido, L. E. (2011). El acoso escolar. De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 415-428. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722009>
- Castoriadis-Aulagnier (2004). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Amorrortu.
- Castro, L., Castro, M. A., y Morales, J. (2016). *Metodología de las ciencias sociales. Una introducción crítica*. Tecnos.
- Caycedo, J. M. (2020). *Violencia intrafamiliar como estudio interdisciplinario* [Tesis doctoral, Universidad del Rosario].
- Ceballos, N., y Saiz, Á. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Ceballos-López, N., Susinos-Rada, T., y García-Lastra, M. (2018). Espacios para jugar, para aprender. Espacios para relacionarse. Una experiencia de voz del alumnado en la escuela infantil (0-3 años). *Estudios pedagógicos XLIV*, 3, 117-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000300117>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cebolla-Boado, H., Radl, J., y Salazar, L. (2016). Educational disadvantage in a changing economic context. *Afdum*, 20, 279- 304. <http://hdl.handle.net/10486/681250>
- Cedeño, W.A. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista universidad y sociedad*, 12(5), 470-478. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1734>
- Cerezo, M.A., y Pons-Salvador, G. (2004). Improving Child Maltreatment Detection Systems: A large-scale case study involving Health, Social Services and School Professionals. *Child Abuse and Neglect* 28, 1153-1169. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2004.06.007>
- Chambers, R. (1989). Editorial Introduction: Vulnerability, Coping and Policy. *IDS Bulletin* 20(2), 1-74. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.1989.mp20002001.x>
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50- 67. https://www.academia.edu/download/45493109/historias_de_vida.pdf
- Chaudron, S., Di Gioia, R., y Gemo, M. (2015). *Happy Onlife! Proyectos y actividades para sensibilizar y responsabilizar a niños, profesores y padres con una vida digital que sea agradable, equilibrada y segura*. Unión Europea. <https://doi.org/10.2788/397728>
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. [Tesis doctoral Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf
- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., y Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar. *Ciencia y enfermería*, 14(2), 21-30. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95532008000200004>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Theoria*, 14(1), 61-71. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan*. Akal.
- Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Horsori.
- Collier, R. B. (1999). *Paths toward democracy: the working class and elites in Western Europe and South America*. Cambridge.
- Collier, R. B. y Collier, D. (1991). *Political arena: critical junctures, the labor movement and regime dynamics in Latin America*. Princenton University Press.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colomo, E., Cívico, A., Gabarda, V., y Cuevas, N. (2016). La influencia del tiempo escolar en el rendimiento académico: un estudio comparativo en sistemas educativos de Europa y Latinoamérica. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 11-22. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.01>
- Colorina (2010). *Trabajar por rincones en el aula de infantil*. Recuperado el 20 de abril del 2021, de <http://bauldelaclase.blogspot.com/2010/04/trabajar-porrincones-en-el-aula-de.html>
- Conde, F. (2014). Los órdenes sintáctico, semántico y pragmático en el diseño y en el análisis de las investigaciones cualitativas con grupos de discusión. *Arxius de ciències socials*, 31, 69-84. <http://hdl.handle.net/10550/44311>
- Contreras, O. R., León, M. P., Infantes-Paniagua, A., y Prieto-Ayuso, A. (2020). Efecto de los descansos activos en la atención y concentración de los alumnos de Educación Primaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 95(34.1), 145-160. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77723>
- Corchuelo, C. (2015). Buenas prácticas docentes en contextos de exclusión social. *Cuestiones Pedagógicas*, 24, 25-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5394107>
- Cordero, C., y Aguado, T. (2015). Educación para la ciudadanía. Una asignatura a debate. *Normativa, manuales y práctica escolar en España. Diálogo Andino*, 47, 45-58. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200006>
- Cotán, A. (2020). El método etnográfico como construcción de conocimiento: un análisis descriptivo sobre su uso y conceptualización en ciencias sociales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (1), 83-103. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7241>
- Crespo, M., Megías, J., Rodríguez, M., y López, M. J. P. (2018). La escuela un espacio para la convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 92(32.2), 81-96. <https://www.redalyc.org/journal/274/27464614007/html/>
- Cruces, F. (2003). Etnografías sin final feliz. Sobre las condiciones de posibilidad del trabajo de campo en contextos globalizados. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 58(2), 161-178. <http://dx.doi.org/10.3989/rntp.2003.v58.i2.154>
- Cruz, I., Gallardo, E., y Valle, M. (2010). Criterios y tipos de agrupamientos en aulas multigradas. *Mendive revista científico pedagógica*, 8(2), 1-4. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/438>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D'Antoni, M., Gómez, T., Gómez, L., y Soto J. F. (2011). La desobediencia como forma de resistencia: jóvenes que se hacen sujetos en contextos de "declive" institucional. Al respecto de la enseñanza colegial costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 6(1), 37-54. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.6-1.2>
- Darretxe-Urrutxi, L, Arcos-Alonso, A., y Beloki-Arizti, N. (2018). Exclusión e inclusión en procesos comunitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46, 43-50. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/46/46_Darretxe.pdf
- Darretxe, L., Gezuraga, M., y Berasategi, N. (2020a). La necesidad de avanzar hacia la investigación inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 104-114. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7139>
- Darretxe, L., Beloki, N., y Remiro, A. (2020b). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-8>
- Da Silva, R., y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>
- Da Silveira, D. S., Colomé, C. L. Weiller, T. H., Da Silva, M. N., y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 71-75. <http://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>.
- Decreto 40/2009, de 17 de febrero de 2009, por el que se regula la estructura, organización y funcionamiento de los Berritzegunes, *Boletín oficial del País Vasco*, 40, 1048, 26 de febrero de 2009. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2009/02/0901048a.pdf>
- Decreto 185/2010, de 6 de julio de 2010, por el que se aprueba el Acuerdo Regulador de las condiciones de trabajo del personal funcionario docente no universitario de la Comunidad Autónoma de Euskadi Publicado, *Boletín oficial del País Vasco*, 136, 3455, 16 de julio de 2010. <http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2010/07/1003455a.pdf>
- Decreto 13/2016, de 2 de febrero de 2016, de intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco, *Boletín oficial del País Vasco*, 45, 13, 7 de marzo de 2016. <http://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/03/1601007a.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Boer, A., Pijl, S., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Carlos, A., Arregi, A., Rubio, T., Sainz, A., Jaussi, M. L., y Mendia, R. (2016). *Las necesidades educativas especiales en la educación primaria*. Instituto para el desarrollo curricular y la formación del profesorado (área de necesidad educativas especiales), Gobierno Vasco.
- De la Cuesta-Benjumea, C. (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2011.02.005>
- De la Riva, M. J. (2013). La configuración del tiempo escolar y su percepción por parte de los alumnos. En A. Franzé y D. Poveda (edit.) (2014). *Contextos múltiples de socialización y aprendizaje. Un análisis desde la etnografía de la educación. Miradas y voces etnográficas en la educación* (pp.15- 21). <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:500383-III Congreso Etnografía-1030/Documento.pdf>
- Del Moral, M. E., Martínez, L. V., y Piñeiro, M. D. R. N. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula abierta*, 42(1), 61-67. [https://doi.org/10.1016/s0210-2773\(14\)70010-1](https://doi.org/10.1016/s0210-2773(14)70010-1)
- Del Rincón, D., Martínez, P., Echevarría, B., y Fernández, S. (2010). Competencias profesionales para el desarrollo social. En A. Boza, J. M. Méndez, J. M., M. Monescillo y M. De la O Toscano (coords.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 31- 65). Narcea.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos* (Vol. IV). Gedisa.
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J., y Correa, J. M. (coords.) (2010). *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. Graó.
- De Paúl, J. (2009). La intervención psicosocial en protección infantil en España: evolución y perspectivas. *Papeles del psicólogo*, 30(1), 4-12. <http://www.cop.es/papeles>
- De Paúl, J., y Arruabarrena, I. (1987). El maltrato infantil. criterios para su definición y su conceptualización. *Gizarte zerbitzueta rako aldizkaria/ Revista de servicios sociales*, 4, 4-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2700213>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Magisterio, colección aula abierta.
- Di Donato, M. (2009). Decrecimiento o barbarie. Entrevista a Serge Latouche. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 107, 159-170.
https://www.fuhem.es/papeles_articulo/decrecimiento-o-barbarie-entrevista-a-serge-latouche/
- Díaz, F., y Conejo, P.A. (2012). La opinión del alumnado sobre las normas de convivencia: estudio de un instituto de educación secundaria de la ciudad de Ceuta. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 399-413.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377024>
- Díaz, M., Estévez, A., Momeñe, J., y Ozerinjauregi, N. (2019). Social support in the relationship between perceived informal caregiver burden and general health of female caregivers. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.04.001>
- Díaz, C. y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Siglo XXI.
- (2005). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? En A. Franzé, M. I. Jociles, B. Martín D. Poveda y S. Sama (coords.), *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*, (pp. 19-52). <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500383-Libros-Diaz-0007>
- (2008). ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se práctica en las instituciones escolares?, en M. I. Jociles, y A. Franzé (eds), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio- antropológicas de etnografía y educación* (24- 48). Trotta.
- (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- (2012). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta.
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C., y Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e07, 1-11.
<https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- D´Incao, D. B., y Simon, C. (2019). Satisfaction of basic needs and its repercussion in the course of development. *Psico-USF, Bragança Paulista, 24(2)*, 383-392. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712019240214>
- Dietz, G. (2007). Integración, en A. Barañano, *Diccionario de relaciones interculturales* (pp.124-128). Complutense.
- (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educacion: Una aproximación antropológica*. Fondo de cultura económica.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuilcuilco, 48*, 107- 131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35117051007>
- (2011). La interculturalidad más allá de la asimilación y de la segregación: panorama de los enfoques discursivos internacionales, en G. Dietz y L.S. Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos* (pp. 48-60). Secretaría de Educación Pública.
- 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)*, 19-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Diputación Foral de Álava (2004). *Guía de actuación para los servicios sociales dirigidos a la infancia en el territorio histórico de Álava*. Diputación Foral de Álava.
- Di Virgilio, M. M., Fraga, C., Najmias, C., Navarro, A., Perea, C. M., y Plotno, G. S. (2007). Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales. *Revista argentina de sociología, 5(9)*, 90-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26950906>
- Domingo, M., y Fuentes, M. (2010). Innovación educativa: experimentar con las Tic y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, núm. 36*, 171-180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36815128013>
- Downes, P. (2011). The neglected shadow: European perspectives on emotional supports for early school leaving prevention. *International Journal of Emotional Education, 3(2)*, 3-39. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1198066.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Drew, H., y Banerjee, R. (2019). Supporting the education and well-being of children who are looked-after: what is the role of the virtual school? *Eur J Psychol Educ*, 34,101–121. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0374-0>
- Dym, J., y Steber, K. (2019). How to implement trauma-informed care to build resilience to childhood trauma. *Child Trends*. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.11496.01284>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RASO.2007.v16.9968
- (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- Durantini, C. L. (2014). Un espacio alternativo donde estar y aprender. Niños con experiencias de fracaso escolar construyendo su aula en un centro comunitario. *Praxis educativa (Arg)*, 18(1), 58-66. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153137899006>
- 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 Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Earthman, G.I., & Lemasters, L. (octubre, 1996). *Review of the research on the relationship between school buildings, student achievement, and student behavior*. Annual Meeting of the Council of Educational Facility Planners International, Tarpon Springs, FL.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- (2018). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- (2020). Presentación. La pandemia del COVID-19. ¿Una oportunidad para pensar cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>
- 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. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Echeita, G., Fernández-Blázquez, M. L., Simón, C. & Martos, F. (2019). *Termómetro para la valoración de la educación inclusiva en un centro escolar*. Plena inclusión España.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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), 25-48. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art1.pdf>
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48. <http://hdl.handle.net/10486/668119>
- Echeverría, J. (2000). Las TIC en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24. <http://www.campus-oei.org/revista/rie24a01.htm> (consultado el 20/10/19)
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-15. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Edel.pdf>
- Edefundazioa (2019). *La realidad de la infancia y la adolescencia vasca en cifras*. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Edo, M., Blanch, S., y Anton, M. (2017). *El juego en la primera infancia*. Octaedro.
- Efron, A. M., Fainberg, E., Kleiner, Y., Sigal, A. M., & Woscoboinik, P. (2007). La hora de juego diagnóstica, en M. L. Siquier de Ocampo, M.E. García, M.E., E. Grassano, E. & colab. *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico* (pp. 195- 221). Nueva Visión.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- Elboj, C., y Niemelä, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2) (2010), 177-189. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246003>
- El_Habib, B. Jimenez-Delgado, M., Ruiz-Calaldo, R., y Jareño, D. (2006). Composición escolar y expectativas del alumnado por origen y etnia: una aproximación a la segregación escolar extraoficial. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(1). 59-77. <http://hdl.handle.net/10045/52788>
- Ellingson, L. L. (2009). *Engaging crystallization in qualitative research*. Sage.
- Emerson, R., Fretz, R., y Shaw, L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes*. The University of Chicago Press.
- Escalante, E., Coronell, M., y Valmiro, N. (2014). *Juego y lenguajes expresivos en la primera infancia*. Universidad del Norte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escobar, M. P., Muñoz, D. C., Piñones, C. D., y Cuadra, D. J. (2020). Tiempo escolar e inclusión educativa: un estudio de teorías subjetivas de profesores. *Información tecnológica*, 31(5), 139-152. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000500139>
- Escribano, A., y Martínez, A. (2016). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusiva. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Estalella, A., y Ardévol, E. (2011). E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 55, 87-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10515210004>
- Etxebarria, I., Apodaca, P., Ortiz, M. J., Fuentes, M. J., y López, F. (2009). Emociones morales y conducta en niños y niñas. *EduPsykhé*, 8(1), 3-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3040298>
- Etxebarria, F., y Sagastume, N. (2013). La percepción de los tutores sobre la implicación educativa de las familias inmigrantes en la comunidad autónoma del País Vasco. *REOP*, 24(3), 43 – 62. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.3.2013.11244>
- Eustat Instituto Vasco de Estadística (2019). *Panorama de la Educación 2019*. Eustat Instituto Vasco de Estadística.
- Fabra, M. E., Redondo, R., Dubin, A., Martínez, C., y Paul, K. (2018). *Los costes de la violencia contra la infancia. Impacto económico y social*. Educo- Universidad Pontificia Comillas, Cátedra Santander de Derecho y Menores.
- Fernández, D., y Cid, X. M. (2018). Análisis longitudinal de la transición a la vida adulta de las personas segregadas del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia. *Bordón* 70(2), 25- 38. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54539>
- Fernández, J. (2007). Estereotipos y esencialización, en A. Baraño, *Diccionario de relaciones interculturales* (pp. 119-124). Complutense.
- Fernández, F. (2009). Discusiones de metodología. La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Revista Temas Sociológicos*, 13, 49-66. <https://doi.org/10.29344/07196458.13.228>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández, P. (2018). *Guía para profesionales ante chicas adolescentes que sufren violencia de género: saber mirar, saber acoger, saber acompañar*. Instituto Andaluz de la Mujer, Consejería de igualdad y políticas sociales, Junta de Andalucía.
- Fernández, A., Maiques, J. M., y Abalos, A. (2012). Las buenas prácticas docentes de los profesores universitarios: estudio de casos. *Revista de Docencia Universitaria* 10(1), 43-66. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6121>
- Fernández Enguita, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista iberoamericana de educación*, 25, 43-64. https://www.researchgate.net/profile/Mariano_Fernandez-Enguita/publication/28052515_A_la_busca_de_un_modelo_profesional_para_la_docencia_liberal_burocratico_o_democratico/links/56ebdabf08ae24f050990777.pdf
- Ferrada, D., y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos* 34(1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Ferrández, F. (2004). *Venas abiertas: memorias y políticas corpóreas de la violencia*. En M. Cañedo, y A. Marquina (2011), *Antropología política. Temas contemporáneos* (pp. 157-178). Bellaterra.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Finlay, L. (2003). The reflexive Journey: mapping multiple routes. En L. Finlay & B. Gough, (eds.) *Reflexivity. A practical guide for Researchers in Health and Social Sciences* (pp. 3-20). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470776094.ch1>
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R. (2014). Experiencias en defensa del derecho de toda niña o niño al éxito educativo. *Padres y maestros*, 356, 5-7. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.v0i356.3063>
- Flecha, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: revista de renovación pedagógica*, 265, 44-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6387773>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Flecha, R. y Álvarez, P. (2020). Investigación educativa e impacto social: claves para mejorar la educación de todos los niños y niñas. *Padres y maestros*, 362, 15-19. <http://dx.doi.org/10.14422/pym.i362.y2015.002>
- Flecha, R., y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: Engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451-465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Flecha, R., y Villarejo, B. (2015). Pedagogía Crítica: Un Acercamiento al Derecho Real de la Educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 87-100. <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2011). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En S. Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Florian, L. (2013). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art1.html>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. <https://core.ac.uk/download/pdf/43554789.pdf>
- Ford, T.J., Parker, C., Salim, J., Goodman, R., Logan, S., & Henley, W. (2017). The relationship between exclusion from school and mental health: a secondary analysis of the British Child and Adolescent Mental Health Surveys 2004 and 2007. *Psychological Medicine*. <https://doi.org/10.1017/s003329171700215x>
- Fouassier, M. (2017). La diversidad en las aulas: voces desde la educación. En J. A. Oleaga. (ed.), *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal llamadas) segundas generaciones* (pp. 145-272). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. https://www.ikuspegi.eus/documentos/investigacion/es/diversidad_infantil/Diversidad_infantil_juvenil_CAE.pdf
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Franzé, A. (2008). *Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la "cultura de origen"*, en M. I. Jociles y A. Franzé (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 61- 89). Trotta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Paidós.
- (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure.
- (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
- Freire, H. (2018). Patios vivos. Una oportunidad para renaturalizar la escuela, en Nafarroako eskola kontseilua, Consejo escolar de Navarra, *Educación y espacio 2018* (pp. 40-47).
https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2018/06/CEN_Mono_Espacios_cast_web.pdf
- Fuentes, F. J. (2017). El cambio de conceptos y teorías en el conocimiento científico y ordinario. *Educ. humanismo*, 19(33), 253-269. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2643>
- Fuentes-Peláez, N. (2010). Infancia en protección y escuela. En Fernández Molina, M. (Coord). *Acogimiento y adopción en la escuela* (pp. 11-68). Fundación General Universidad de Málaga.
- Fuster, E. G., García, F., y Musitu, G. (1988). Maltrato Infantil: Un Modelo de Intervención desde la Perspectiva Sistémica. *Cadernos de Consulta Psicologica*, 4, 73-82.
http://www.uv.es/garpe/C_/A_/C_A_0003.pdf
- Gaitán, L. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 17, 29-42. https://doi.org/10.7179/PSRI_2010.17.03
- Gallardo, P. (2009). El desarrollo emocional en la educación primaria (6-12 años). *Cuestiones Pedagógicas. Revista De Ciencias De La Educación*, 18, 413-159.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10044>
- Gamboa, R., y Cacciuttolo, C. (octubre, 2015). *Juego libre y espontaneo en el patio de recreo en educación infantil... ¿A qué juegan los niños?* 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7184/ev.7184.pdf
- Gamito, R., Aristizabal, P., y Vizcarra, M. T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Prisma Social*, 25, 398-423.
<https://revistaprismasocial.es/article/download/2689/3175>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Garaigordobil, M. (2014). Conducta prosocial: el papel de la cultura, la familia, la escuela y la personalidad. *Revista mexicana de investigación en psicología*, 6(2), 146-157.
<http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 289-305. Doi:10.1387/RevPsicodidact.10239
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Secretaría general técnica.
- García, S. (2020). La inclusión educativa a través del aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en educación primaria. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 5(3), 42-57.
http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/632
- García, A., y Ferreira, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>
- García, A., y De la Cruz, A. (2018). Aprendizaje basado en proyectos como recurso en Educación Infantil. *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones*. Bonilla, a. y Guasch, Y. (Coords.), 195- 220. Pirámide.
- García-Raga, L., Bo, R. M., y Boque, M. C. (2017). Perception of Secondary Education students about school mediation in Castellon and Valencia. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 537-554. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581
- Garreta-Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(1), 71-85.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4993813.pdf>
- Gaudino, S. (2019). El patio escolar, espacio de aprendizaje. <https://arquitas.com/el-patio-escolar-espacio-de-aprendizaje-sabrina-gaudino/>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gento, S., González, R., Palomares, A., y Orden, V. J. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón* 70(1), 25-42.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50833>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Geuz, Gatazka Eraldatzeko Unibertsitate zentroa/ Centro Universitario de Transformación de Conflictos (2011). *Programas y estrategias para la convivencia escolar*. Ayuntamiento de Leioa.
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Gil-del-Pino, C., y García-Segura, S. (2019). Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://www.scielo.br/pdf/ep/v45/1517-9702-ep-45-e214529.pdf>
- Gil-Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la Educación Primaria: una mirada a la práctica escolar* [Tesis doctoral no publicada]. UNED, Madrid. <http://espacio.uned.es/fez/view.php?pid=tesisuned:Educación-Igil>
- Gil-Jaurena, I. (2012). Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural. *Revista de Educación*, 358, 85-110. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-184>
- Gil-Jaurena, I., Ballesteros, B., y Mata, P. (2016). Ciudadanías: significados y experiencias. Aprendizajes desde la investigación. *Foro de educación*, 14(20), 283- 303. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.014>
- Giraldo, L. M. (2015). El espacio y su uso en la construcción social de la norma. *Zona Próxima*, 23, 49-72. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, Cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Giroux, H., y Penna, A. (1990). Educación social en el aula: la dinámica del currículo oculto. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (pp. 63-86). Paidós.
- Gobierno de España (2019). *Anteproyecto de ley orgánica de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia*. Ministerio de sanidad, consumo y bienestar social, Ministerio de justicia y Ministerio del interior.
- Gobierno Vasco (2014). *Heziberri 2020. Marco del modelo educativo pedagógico*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2015). *Protocolo de seguimiento del desarrollo infantil: el entorno educativo de la atención temprana. Plan marco de atención temprana*. Gobierno Vasco, Eusko

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2016a). *Currículo de la Educación Básica. Currículo de carácter orientador que completa el Anexo II del Decreto 236/2015*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2016b). *Protocolo de prevención y actuación en el ámbito educativo ante situaciones de posible desprotección y maltrato, acoso y abuso sexual infantil y adolescente y de colaboración y coordinación entre el ámbito educativo y los agentes que intervienen en la protección de la persona menor de edad*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2016c). *Protocolo de seguimiento del desarrollo infantil: el entorno educativo de la atención temprana. Segunda fase: detección específica*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2017a). *Guía para Docentes que se incorporan al sistema educativo vasco*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2017b). *Actualización del BALORA. Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo y desamparo en los servicios sociales municipales y territoriales de atención y protección a la infancia y adolescencia en la Comunidad Autónoma Vasca*. Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2017c). *Hamaika Esku*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2020a). *Orientaciones para las familias del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2020b). *Actuaciones y estrategias metodológicas inclusivas. 2019-2020*. Gobierno Vasco, Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gobierno Vasco (2021). Resolución de 2 de marzo de 2021 de la Viceconsejera de Educación por la que se aprueban las Instrucciones dirigidas a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación para la petición de solicitud de la realización durante el curso 2021-2022 de Bidelaguna: Apoyo fuera del horario lectivo. (L2. Escuela inclusiva y atención a la diversidad). https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/inn_edu_inc_pd_bidelaguna/es_def/adjuntos/bidelaguna_2021-22_c.pdf
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Gómez, A. (2011). *Filosofías y metodología de las ciencias sociales*. Alianza.
- Gómez, E., y De Paúl, J. (2003). La transmisión intergeneracional del maltrato infantil: estudio en dos generaciones. *Psicothema*, 15(3), 452-457. <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1087>
- Gómez, E., y Jaén, P. (2011). Transmisión intergeneracional del maltrato y aislamiento social. *Boletín de Psicología*, 102, 43-54. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N102-3.pdf>
- Gómez-Hurtado, I., y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Investigación en la escuela*, 19-30. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2014.i82.02>
- González, M. T. (2014). Absentismo escolar: posibles respuestas desde el centro educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 5-27. <http://hdl.handle.net/10486/661493>
- González, B. G. (2021). Las desigualdades de la COVID-19 como reto en la gestión sanitaria. *Journal of Healthcare Quality Research*, 36(4), 183- 185. <https://doi.org/10.1016/j.jhqr.2021.07.001>
- González, V., y González R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185-209. <https://doi.org/10.35362/rie470710>
- González, O., González, M., y Ruiz, J. C. (2012). Consideraciones éticas en la investigación pedagógica: una aproximación necesaria. *Edumecentro*, 4(1), 1-5. <https://www.imbiomed.com.mx/articulo.php?id=83452>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- González, B., Cortés, P. y Mañas, M. (2020). La inclusión educativa a través de la narrativa-biográfica. Experiencias del profesorado de pedagogía terapéutica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(1), 19-36. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.1.1937>
- González-Calvo, G., Barba-Martín, R.A., Bores-García, D., y Gallego-Lema, V. (2020). Aprendiendo a ser docente sin estar en las aulas. La COVID-19 como amenaza al desarrollo profesional del futuro profesorado. *International and multidisciplinary journal of social sciences*, 2(9), 152- 177. <http://doi.org/10.17583/rimcis.2020.5783>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135. <http://hdl.handle.net/10366/123429>
- González-Garzón, M. L., Laorden, C., Pérez, C., y Pérez, M. (2003). Comedor escolar: tiempo y espacio educativo. *Pulso*, 26, 39-51. <http://hdl.handle.net/11162/82680>
- González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I., y Del Valle, J. F. (2016). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review*, 73 (2017) 100–106. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.12.011>
- González-Rábago, Y., Martín, U., Arribas, L., Esnaola, S., De Diego, M., Elorriaga, E., y Calvo, M. (2017). *Estado de salud, determinantes sociales y desigualdades en salud de la población infantil y adolescente en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. Gobierno Vasco.
- Gordillo, E. G., River-Calcina, R., y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educ. Educ.*, 17(3), 427-443. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.2>
- Gracia, E., García, F., y Lila, M. (2007). *Socialización familiar y ajuste psicosocial: un análisis trasversal desde tres disciplinas de la psicología*. Publicaciones Universitat de Valencia.
- Granda, E. (1991). Compromiso social de la investigación en salud. *Investigación Educación Enfermería*, 9(1), 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5301759>
- Grau, R., Garca-Raga, L., y López-Martín, R. (2016). Towards school transformation. Evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 137-146. <https://doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Homo Sapiens.
- Greco, A. M., Pereda, N., y Guilera, G. (2020). Detection and reporting potential child and youth victimization cases from school: The role of knowledge. *Children and Youth Services Review, 119*. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105499>
- Grimson, A. (2020). *Los límites de la cultura: crítica de las teorías de la identidad*. Siglo XXI.
- Guardiola, C. (2004). La homogeneización educativa en tiempos de atención a la diversidad. En A.N. Aizencang, C. Bracchi, N. I. Garate, V. González, C. Guardiola, M.A. Horn, V. Mancovsky & K. Pereyra, *Escuela, sujetos y aprendizaje. Homogeneización y diversidad. Representaciones sociales del aprendizaje* (pp. 55. 68). Novedades educativas.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guillén, J. (2012). Efecto Pigmalión: el profesor es el instrumento didáctico más potente. Escuela con cerebro: Un espacio de documentación y debate sobre Neurodidáctica. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/>
- Gutiérrez, G., Chaparro, A. A., y Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación Educativa, 17(74)*, 41- 59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6111145>
- Gutiérrez-Méndez, D., y Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Ra Ximhai, 11(1)*, 63-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46139401004>
- Guevara, B., Zambrano de Guerrero, A., y Evies, A. (2011). Cosmovisión en el cuidar de si y cuidar del otro. *Enfermería global, Revista electrónica cuatrimestral de enfermería, 21*. www.um.es/eglobal/
- Hannerz, U. (2003). Being there... and there... and there! Reflections on Multi-Site Ethnography. *Ethnography, 4(2)*, 201-216. <https://doi.org/10.1177/14661381030042003>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., y Ainscow, M. (2015). The Top and Bottom of Leadership and Change. *Phi Delta Kappa, 97(3)*, 42-48. <https://doi.org/10.1177%2F0031721715614828>
- Hemingway, E. (2008). *El viejo y el mar*. Debolsillo. (Trabajo original publicado 1952)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hernández-Castilla, R., Torrecilla, F. J. M., y Garrido, C. A. M. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118. <http://hdl.handle.net/10486/660954>
- Hernández-Hernández, F. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 21-48. <http://revistas.um.es/educatio>
- Herrán, A. (2008). *Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General*. Mc Graw-Hill.
- Hidalgo, M. V., Sánchez, J., y Lorence, B. (2008). Procesos y necesidades de desarrollo durante la infancia. *XXI, Revista de educación*, 10, 85- 95. <http://hdl.handle.net/11162/24149>
- Hidalgo, N., y Murillo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.007>
- Higgins, A. E., Hall, E., Wall, K., & Woolner, P. (2005). The impact of school environments: a literature review. Callaghan, NSW: University of Newcastle. <http://www.cfbt.com/PDF/91085.pdf>
- Horn, A., y Murillo, F. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes: un estudio multinivel. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 15(2), 64-77. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-746>
- I Paris, F. C. (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Ministerio de Educación.
- Indias, S., Arruabarrena, I., y De Paúl, J. (2019). Child maltreatment, sexual and peer victimization experiences among adolescents in residential care. *Children and youth services review* 100, 267-273. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.03.014>
- Ingold, T. (2017). ¡Suficiente con la etnografía! *Revista colombiana de antropología*, 53(2), 143-159. <https://doi.org/10.22380/2539472X.120>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018a). *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes 2018*. Gobierno de España, Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018b). *Marco de competencia global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible. PISA 2018*. Gobierno de España, Ministerio de educación, cultura y deporte.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Intebi, I. V. (2013). *Proteger, reparar, penalizar. Evaluación de las sospechas de abuso sexual infantil*. Granica.
- Iruretagoiena, U., y De Andrés, I. (2018). Educación y ciudad. En Nafarroako eskola kontseilua, Consejo escolar de Navarra, *Educación y espacio 2018* (pp. 27-39). https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2018/06/CEN_Mono_Espacios_cast_web.pdf
- ISEI-IVEI (2013). *Caracterización y buenas prácticas de los centros escolares de alto valor añadido*. ISEI-IVEI, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
- Jabonero, M. (2015). La educación en América latina: apostando por el desarrollo de la equidad y la competitividad. En M. Jabonero, M. Martín Bris, A. Martínez Arias y J.L. Bizelli (Eds.). *Miradas diversas de la educación en Iberoamérica* (pp. 17-30). Universidad de Alcalá.
- Jackson, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Jaramillo-Ocampo, D. A., y Murcia-Peña, N. (2013). Los mutantes de la escuela. *Entramado*, 9(2), 162-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265429948011>
- Jaureguizar, J., Berasategui, N., Aizpurua, A., Aróstegui, I., Guerra, N., y Arribillaga, A. (2018). A case study from an interdisciplinary view: its relation with cooperative learning. Conference: 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation. <http://dx.doi.org/10.21125/iceri.2018.0569>
- Jausoro, K. y Araguren, E. (2019). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Zerbitzuan* 68, 25- 35. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.02>
- Jiménez, C. (2010). Investigación, equidad y cohesión social. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo y M. De la O Toscano (coords.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp.135-153). Narcea.
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Jociles, M. I., y Franzé, A. (2008). Introducción Primera Parte: En busca de los procesos socio-educativos perdidos y de una metodología capaz de recuperarlos, en M. I. Jociles, y A.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Franzé (eds), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio- antropológicas de etnografía y educación* (15- 23). Trotta.
- Junta de Andalucía (2007). *Material para la mejora de la convivencia escolar. Normas de convivencia*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación.
- Kawulich, B. B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.
- Kornblit, A. (2007). Hacia un modelo estructural de la hora de juego diagnóstica, en M. L. Siquier de Ocampo, M.E. García, M.E., E. Grassano y colab, *Las técnicas proyectivas y el proceso psicodiagnóstico* (pp. 195- 221). Nueva Visión.
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.20181>
- Krüger, N. (2020). Efectos compañero en contextos escolares altamente segregados. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(4), 171-196. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.007>
- Kundera, M. (2008). *La insoportable leveda del ser*. Tusquets Editores.
- Kupper, A. (2012). I. Guerras de cultura. II: Cultura, diferencia, identidad. En N. Fernández (2012). *Antropología y comparación cultural: Métodos y teorías* (pp. 69-96). Universidad Nacional de Educación a Distancia. (Trabajo original publicado 2001)
- Laguía, M. J., y Vidal, C. (2008). *Rincones de actividad en la escuela infantil (0-6 años)*. Graó.
- Lahire, B. (2008a). *Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples*, en María Isabel Jociles y Adela Franzé (Eds.). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*. Trotta.
- Lahire, B. (2008b). Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades, en M. I. Jociles y A. Franzé (eds.) *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 49- 60). Trotta.
- Laíño, F.A., Santa María, C.J., Incarbone, O. y Guinguis, H. (2019). Intensidades de actividad física en juegos estructurados y activos en niños entre 6 y 12 años. *Revista Cienc. Salud.*, 17(3), 81-97. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/revsalud/a.8367>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Landrum, B., Guilbeau, C., y Garza, G. (2017). Why Teach? A Project-ive Life-world Approach to Understanding What Teaching Means for Teachers. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 327-351. <http://dx.doi.org/doi:10.17583/qre.2017.2947>
- Lara, M. (2017). El derecho a la educación en la medición de pobreza: un análisis complejo. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 386-397. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2651>
- Larruzea, G. (2016). *La dialéctica público-privado en la educación vasca. Historia, realidad y superación*. Beta.
- Laurent, E. (2014). *Estamos todos locos. La salud mental que necesitamos*. Gredos.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Morabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., y Santander- Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e infancias*, 2, 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- Lázaro-Visa, S., Gómez, E., García-Lastra, M., y Fernández-Rouco, N. (2019). Fortalezas, debilidades y retos en la gestión de la convivencia escolar: significados para los equipos directivos de escuelas de educación primaria y secundaria. *International journal of developmental and educational psychology. INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 373-380. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1506>
- Le Breton, D. (2013). *El tatuaje o la firma del yo*. Casimiro.
- León, O., y Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en Psicología y Educación. Las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGrawHill Education.
- Lévi-Strauss, C. (2016). *Raza y cultura*. Cátedra.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley 12/2008, de 5 de diciembre de 2008, de Servicios Sociales. *Boletín Oficial del País Vasco*, 242, 7 de octubre de 2011, 105335-105396. <https://www.boe.es/eli/es-pv/l/2008/12/05/12>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, 12886. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ley Orgánica 26/2015, de 28 de julio, para la modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia. *Boletín Oficial del Estado*, 180, 29 de julio de 2015.
<https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/28/26/con>
- Lizaso, I., Acha, J., Reizabal, L., y García, A.J. (2017). *Desarrollo biológico y cognitivo en el ciclo vital*. Pirámide.
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. <http://hdl.handle.net/11162/68704>
- López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil. I. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos*. Ministerio de asuntos sociales, Madrid.
- López, F. (2008a). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. Pirámide.
- López, F. (2008b). Familias convencionales: algunos criterios para la educación infantil. *Padres y maestros*, 314, 26-29.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1558>
- López, G. (2017). Intervención con personas refugiadas. Impacto sobre el proyecto vital. Claves para la acogida y el acompañamiento, en Markez, I., Favieres, P., Lopez, G. y Sayed-Ahmad, N. (2017). *El bienestar psicosocial de las personas migrantes y refugiadas*. Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- López, N. J. (2018). Educación musical y currículo en la enseñanza primaria española: de la legislación general a la concreción autonómica. *Revista da Abem*, 26(41), 56-76. Doi: 10.33054/ABEM2018b4104
- López, F., Sánchez, E., y Jiménez, F. (1988). Egocentrismo espacial: concepto y procesos implicados. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 97-122.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/48311.pdf>
- López, A. G., y López, M. P. R. (2017). Actitudes de aculturación, sensibilidad intercultural y prejuicio en población autóctona e inmigrante en España. En F. A. Aliaga (Edt.) *Migraciones internacionales: Alteridad y procesos sociopolíticos* (pp. 101-120). Ediciones USTA.
- Lorente, B. (2004). Género, ciencia y trabajo. Las profesiones feminizadas y las prácticas de cuidado y ayuda social. *Scripta Ethnologica*, 26, 39-53.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14802602>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Lorente, E., y Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 10(1), 117-132. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/266/277>
- Lundblad, B. (2009). Should I go, or is it better to wait? Conditions for children to go to the toilet at school. The Sahlgrenska Academy, University of Gothenburg, Institute of Health and Care Sciences. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/20356>
- Madrid, D., y Mayorga, M.J. (2012). *La organización del espacio en el aula de infantil*. Octaedro.
- Mahler, M. (1990). *Estudios II. Separación-individuación*. Paidós.
- Maiztegui, C., Aretxabala, E., Ibarrola, A., y Olarzabal, P. J. (2012). El concepto de pertenencia (Belonging) como marco analítico para la investigación sobre la juventud de origen inmigrante. *Anuario de acción humanitaria y derechos humanos*, 12, 101-112. <https://doi.org/10.18543/aahdh-0-2012pp101-112>
- Manghi, D., Saavedra, C., y Bascuñan, N. (2018). Prácticas Educativas en Contextos de Educación Pública, Inclusión Más Allá de las Contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200021>
- Mansilla, M. E. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3(2), 105-116. https://scholar.google.es/scholar_url?url=http://ateneo.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/123456789/2035/revista_de_investigacion_en_psicolog%25C3%25ADa08v3n2_2000.pdf%3Fsequence%3D1%26isAllowed%3Dy&hl=es&sa=X&ei=GkEvYbKIOYWImwGlt6GYAg&scisig=AAGBfm1E8w1Qja8ZQT2wN-d3mqJajRVc0g&oi=scholar
- Marcus, G. E. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11(22), 111- 127. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74702209>
- Marina, J. A. (2012). Los hábitos, clave del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 16(8), 662.e1-662.e4. <https://www.pediatriaintegral.es/numeros-anteriores/publicacion-2012-10/los-habitos-clave-del-aprendizaje/>
- Marín, I., Molins, C., Martínez, C., Hierro, E., y Aragay, X. (2012). *Els patis de les escoles: espais d'oportunitats educatives*. IPA Espanya, Associació Internacional pel Dret dels Infants a Jugar. Fundació Jaume Bofill.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Marín, L., Vallejo, S., Niño, L., y García Arbelaiz, J. (2016). Socioafectividad y desarrollo moral en la primera infancia. *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 73-80. <https://horizontespedagogicos.iberro.edu.co/article/view/18107>
- Markez, I. (2014). *Violencia colectiva y salud mental*. Grupo5.
- Markez, I., y Barrenetxea, O. (2014). Instrumentos para el estudio de la violencia colectiva, en *Violencia colectiva y salud mental*. Grupo5.
- Marrero, G. (2019). La perspectiva de género: una reivindicación necesaria en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32426>
- Martín-Ondarza, M.P. (mayo, 2018). *Las respuestas a la diversidad en las políticas educativas españolas (1978-2013)*. 4as Jornadas de Investigación PhDay Educación, Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/60247/1/Las%20respuestas%20a%20la%20diversidad%20en%20las%20politicas%20educativas%20espa%C3%B1olas.pdf>
- Martínez, L., y Ferrer, A. (2018). Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva. Save the Children España.
- Martínez-Álvarez, J. L., Fuertes-Martín, A., Orgaz-Baz, B., Vicario-Molina, I., y González-Ortega, E. (2014). Vínculos afectivos en la infancia y calidad en las relaciones de pareja de jóvenes adultos: el efecto mediador del apego actual. *Anales de Psicología*, 30(1), 211-220. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.135051>
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2016). Incidencia de la distribución del tiempo no lectivo de los docentes en Educación Primaria en el aprendizaje de sus estudiantes. *RELIEVE*, 22(2), art. 1. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9433>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613- 619. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-618121>
- Maturana, G. A., y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- Mayor, S., y Salazar, C. A. (2019). La violencia intrafamiliar. Un problema de salud actual. *Gaceta médica espiritana*, 21(1), 96-105. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=88296>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mayorga, M. J., y Madrid, D. (2010). La escuela inclusiva ante el acoso escolar. Estrategias de prevención para el profesorado. *Revista de educación inclusiva*, 3(3). 123-133.
<http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-9.pdf>
- McKendrick, J. H. (2005). *School Grounds in Scotland, Research Report*. Scottish Poverty Information Unit.
- Medina, J. A., y Reverte, M. J. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(37), 97-110.
<http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837medina>
- Medina-Díaz, M. R., y Verdejo-Carrión, A. L. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad Revista de Educación*, 15(2), 270-283. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Mena, L. (2018). La muestra cualitativa en la práctica: una propuesta. *Revista Eixo*, 7(3), 5- 15.
<https://doi.org/10.19123/eixo.v8i3.646>
- Mena, M., & Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura educación y sociedad*, 8(2), 9-20.
<https://doi.org/10.17981/culteducoc.8.2.2017.01>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106). Gedisa.
- Menéndez, F. (2021). Trauma, vulnerabilidad y resiliencia. La patologización de los sucesos “traumáticos” de la vida. *Norte de salud mental*, 17(64), 39-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7752319>
- Meo, A. I. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social. La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta, revista de ciencias sociales*, 44. 1-30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950240001>
- Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: notas para una pedagogía de la investigación. *Cinta de Moebio*, 27, 27-33.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102703>
- Mesa de trabajo educación y diversidad (2016). Documento de análisis y propuestas para hacer frente a la segregación escolar en Vitoria- Gasteiz, 19 de diciembre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<https://blogs.vitoriagasteiz.org/medios/files/2017/03/Documentodefinitivo-segregación-escolar.pdf>>.

Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>

Messiou, K. (2019). The missing voices: Students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623326>

Mestres i Salud, L. (2016). Estrategias para mejorar la convivencia escolar. *Educaweb*.
<https://www.educaweb.com/noticia/2016/05/12/estrategias-mejorar-convivencia-escolar-9392/>

Meyer, A., Rose, D., y Gordon, D. (2014). *Universal design for learning. Theory and practice*. CAST Professional Publishing.

Mieles-Barrera, M. D., Cerchiaro- Ceballos, E., y Rosero- Prado, A. L. (2020). Consideraciones sobre el sentido del juego en el desarrollo infantil. *Praxis* 16(2).
<http://dx.doi.org/10.21676/23897856.3656>

Migration data portal (26 de julio de 2021). *Migración y el desarrollo. Remesas*.
<https://www.migrationdataportal.org/>

Miles, M.B., Huberman, A.M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods source book*. Sage.

Miller, J. J., Niu, C., & Moody, S. (2020). Child welfare workers and peritraumatic distress: The impact of COVID-19. *Children and Youth Services Review* 119.
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105508>

Miralles, R., Filella, G., y Lavega, P. (2017). Educación física emocional a través del juego en educación primaria: ayudando a los maestros a tomar decisiones. *Retos*, 31, 88-93.
<http://hdl.handle.net/10459.1/59188>

Molina, A., y Martínez, C. (2016). *Valórame. Instrumento para la valoración de la gravedad de las situaciones de riesgo, desprotección y desamparo de la infancia y adolescencia en Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad y Políticas Sociales. Dirección General de Infancia y Familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Monarca, H., y Rappoport, S. (2017). La experiencia de éxito académico como oportunidad para salir de situaciones de fracasos reiterados. *Debates & Prácticas en Educación*, 2(1), 23-35. <http://hdl.handle.net/10486/679685>
- Mondragón, L. (2007). Ética de la investigación psicosocial. *Salud Mental*, 30(6), 25-31. <https://www.researchgate.net/journal/Salud-Mental-0186-761X>
- Mondragón-Barrios, L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialogica para la investigación. *Revista de Investigación Clínica*, 61(1), 73–82. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revinvcli/nn-2009/nn091i.pdf>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la Grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, Año XVII, 22, 77- 84. <https://doi.org/10.22458/ie.v17i22.1100>
- Montejo, E. (2013). Diputación y niñez: evolución y desarrollo de la infancia giennense en los siglos XIX y XX. *Boletín. Instituto de Estudios Giennenses*, 207, 659-702. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4415202.pdf>
- Mora, M., y Camacho, J. (2019). Classcraft: inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. *Apertura*, 11(1), 56-73. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v11n1.1433>
- Moral, C. (2016). Estrategias para resistir a la crisis de confianza en la investigación cualitativa actual. *Educación XXI*, 19(1), 159-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70643085007>
- Morales, A., y Márquez, V. (2017). La defensa del menor en Andalucía: detección e intervención en Educación para la protección de la infancia y la adolescencia. Intervención desde la Inspección Educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, (28). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i28.599>
- Morcillo, J. M., De la Fuente, Y. M., y Sotomayor, E. M. (2017). Género y procesos de exclusión social en el tránsito entre Marruecos y Andalucía. *Azarbe: revista internacional de trabajo social y bienestar*, 6, 27-36. <https://revistas.um.es/azarbe/article/view/293111>
- Moreno, J. M. (2006). Revisión de los principales modelos teóricos explicativos del maltrato infantil. *Enseñanza e investigación en psicología*, 11(2), 271-292. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29211205>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Moreno, G. (2017). La visión de personas expertas. En M. Fouassier, T. Arteta, M. J. Martín y O. Ochoa de Aspuru, *La diversidad infantil y juvenil en la CAE. Las (mal) llamadas segundas generaciones* (93- 142). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Moscoso, L. F., y Díaz, L. P. (2018). Aspectos éticos de la investigación cualitativa con niños. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 18(1), 51-67. <https://doi.org/10.18359/r/bi.2955>
- Muntaner, J. J., Roselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34 (1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz, R. (2015). *El seguimiento rutinario del desarrollo infantil en la escuela como estrategia preventiva de salud mental*. Gobierno Vasco, Departamento de educación, política lingüística y cultura.
- Muñoz, O. M., y Yepes, A. (2020). Elaboración de compostaje con los residuos orgánicos del comedor para el huerto escolar ecológico. *Revista de educación, innovación y formación*, 2, 123-136. <http://hdl.handle.net/10201/91782>
- Murillo, J. (2008). Enfoque situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en américa Latina y el Caribe, 17-48. En J. Murillo (Coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) / Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Murillo, F. J., y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Educación Especial. *UAM*, 141. https://www.academia.edu/download/37102846/I_Etnografica_Trabajo.pdf
- Murillo, F. J., y Krichesky, G. (2014). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <http://www.rinace.net/reice/>
- Murillo, F. J. y Hernández-Castilla (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/337>
- Murillo, F. J., Hidalgo, N., y Flores, S. (2015). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 251-281. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54609>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Murillo, F.J., e Hidalgo, N. (2015a). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2975>
- Murillo, F.J., e Hidalgo, N. (2015b). Incidencia del contexto socio-económico en las concepciones docentes sobre evaluación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 20(3), 251-281. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54609>
- Murillo, F. J., y Duk, C. (2016). Editorial: Segregación Escolar e Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200001>
- Murillo, F. J., y Belavi, G. (2018). Segregación escolar de estudiantes inmigrantes pobres en España. Scripta Nova. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales Universitat de Barcelona*, 22(603), 1-27. <https://doi.org/10.1344/sn2018.22.19894>
- Murillo, F. J., Belavi, G., y Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers 2018*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2018a). Concepciones de estudiantes sobre enseñanza socialmente justa. Un estudio fenomenográfico. *Revista Fuentes*, 20(2), 75-89. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2018.v20.i2.05>
- Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2018b). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula abierta*, 47(4), 441-448. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
- Murillo, J., y Martínez-Garrido, C. (2018a). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2018b). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de educación*, 381, 67- 94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381>
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2020). Presentación: segregación escolar como opresión. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 5-8. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/12812>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Mruck, K., & Maey, G. (2008). Grounded Theory and Reflexivity. En A. Bryant, K. Charmaz K. (eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 515-538). Sage.
- Mutizábal, G. (2014). *Consentimiento informado en investigación*. *Rev Chil Anest*, 43, 368-408. <https://revistachilenadeanestesia.cl/PII/revchilanestv43n04.20.pdf>
- Narodowski, M. (2012). El bullying como sustituto de la vieja indisciplina: estrategias frente a la disolución de la autoridad adulta. *Revista Linhas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis*, 13(2), 140- 151. <https://doi.org/10.5965/1984723813022012140>
- Navarro-Patón, R., Basanta-Camiño, S., y Abelairas, C. (2017). Los juegos cooperativos: incidencia en la motivación, necesidades psicológicas básicas y disfrute en Educación Primaria. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 3(3), 589-604. <http://hdl.handle.net/2183/22793>
- Navarro-Patón, R., Rego, B., y García, M. (2018). Incidencia de los juegos cooperativos en el autoconcepto físico de escolares de educación primaria. *Retos*, 34, 14-18. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58803>
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-59972012000300006&script=sci_abstract&lng=es
- Nusche, D. (2009). What Works in migrant education? A review of evidence and policy options. *OECD Education working papers*, 22. <https://doi.org/10.1787/227131784531>
- Observatorio estatal de la discapacidad (2018). *Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1 (2018): la educación inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas*. www.observatoriodeladiscapacidad.info
- Observatorio de Servicios Sociales de Araba (2021). Menores y familia. Problemáticas sociales de personas menores de edad y familias. Riesgo de pobreza de la población menor. <https://www.dataraba.eus/es/indicadores/ver/riesgo-de-pobreza-de-la-poblacion-menor/in-72/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). Overcoming failure at school: Policies that work. OECD Project Description. OECD Publishing. www.oecd.org/dataoecd/54/54/45171670.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD pisa global competence framework*. Paris: OECD.
- Okuda, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Olivos, P. (2010). Ambientes escolares. En J.I. Aragonés y M. Américo (eds.), *Psicología Ambiental*, (pp. 205-222). Pirámide.
- Ong, A. (2011). Mutaciones de la ciudadanía. En M. Cañedo, y A. Marquina, (2011). *Antropología política. Temas contemporáneos*. Bellaterra.
- Ong, W. J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura económica.
- Organización Mundial de la Salud (2013). *Comprender y abordar la violencia contra las mujeres*. Organización Mundial de la Salud.
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M., y Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>
- Ortega, R., Romera, E. M., Mérida, R., y Monks, C. (2009). Actividad e interacción entre iguales: explorando el mapping como instrumento de observación en aulas de Educación Infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 405-420. <http://dx.doi.org/10.1174/021037009788964141>
- Orden de 28 de julio de 2020, por la que se convocan ayudas para los centros docentes privados concertados que escolaricen alumnado con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias y necesiten contratar Especialistas de Apoyo Educativo para el curso escolar 2020-2021, *Boletín Oficial del País Vasco*, 161, 18 de agosto de 2020. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2020/08/2003319a.pdf>
- Otálvaro, S. J. (2011). El juego en la dimensión infantil: aprendizaje e intersubjetividad. *Revista de Educación & Pensamiento*, 24-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3884434>
- Ovalle, A. A., y Tobón, G. del C. (2017). Calidad de la interacción docente-niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 201-222. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134152136010>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Palacios, J. (2012). Tres viejos tópicos evolutivos. *Apuntes de Psicología*, 30 (1-3), 11-14.
<https://hdl.handle.net/11441/84713>
- Palacios, J., y Castañeda, E. (2009). *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Palacios, J. Marchesi, A., y Coll, C. (1999). *Desarrollo psicológico y Educación. Vol. 1. Desarrollo cognitivo y social del niño. Vol. 2. Desarrollo psicológico y educación. Vol.3: Psicología Evolutiva*. Alianza Editorial.
- Palacios, B., Sánchez, M. C., y Gutiérrez, A. (2013). Evaluar la calidad en la investigación cualitativa: Guías o checklist. En M. Pacheco, M. V. Mariño y T. González (coord.), *Actas del 2º Congreso nacional sobre Metodología de la Investigación en Comunicación* (pp. 581- 596). <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3014>
- Pàmies, J., y Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 335- 348. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8388>
- Pàmies, J., y Tarabini-Castellani, A. (2017). *Expectativas docentes, agrupamiento del alumnado y segregación escolar. Una etnografía en entornos de alta complejidad social en Cataluña*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pallasmaa, J. (2019). The Extended Domicile-Culture, Embodied Existence and the Senses. En M. I. Aldinhas, J. Silva, R. Ventura (eds.), *Cognitive Architectures: 94 (Intelligent Systems, Control and Automation: Science and Engineering)*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97550-4_3
- Paniagua, C., Palacios, J., Moreno, C., Román, C., y Rivera, F. (2016). Reconocimiento de emociones en menores con adversidad familiar temprana. *Apuntes de Psicología Colegio Oficial de Psicología de Andalucía Occidental*, 34(2-3), 321-330.
<http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/624>
- Papalia, D. E., Wendkos, S., y Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. McGraw Hill.
- Pareja, D., Leiva, J.J., y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.403331>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Parra, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias pedagógicas*, 8, 69-88. <https://dialnet.unirioja.es/revista/1412/A/2003>
- Parra, M. L., y Briceño, I. I. (2013). Aspectos éticos en la investigación cualitativa. *Enfermería neurológica (Mex)*, 12(3), 118-121. <http://www.medigraphic.com/enfermerianeurologica>
- Parra, V., Pérez-Salas, C., Olivares, H., y Sáez, F. (2020). Tiempos de crisis. Reposicionando la importancia de los vínculos afectivos en la escuela. *Ciper académico*. <https://www.ciperchile.cl/2020/04/30/tiempos-de-crisis-reposicionando-la-importancia-de-los-vinculos-afectivos-en-la-escuela/>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva?: Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349,101-117. <http://hdl.handle.net/11162/74523>
- Parrilla, A. (2013). Presentación. Equidad e Innovación en la investigación educativa: reflexiones y aportaciones desde la red de investigación CIES. *Revista de investigación en educación*, 11(3), 7-13. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Parrilla, A., Muñoz-Cadavid, M. A., y Sierra, S. (2013). Proyectos educativos con vocación comunitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 15-31. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Parrilla-Latas, A., Martínez-Figueira, E., y Zabalza, M. A. (2012). Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar. *Revista de educación*, 359, 120-142. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-199>
- Pascual-Lavilla, S. (2020). La desprotección infantil en España: un análisis comparativo entre comunidades autónomas. *Aposta, Revista de ciencias sociales*, 86, 103-124. <http://apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/senapascual.pdf>
- Pedrosa, I., Borges, A., Herranz, N., Lorenzo, M., y García-Cueto, E. (2013). Desarrollo del protocolo de observación de interacción en el aula: aplicación en un programa de niños con altas capacidades. *Revista de Educación, Extraordinario 2013*, 293-312. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/2420>
- Pereda, N., Guilera, G., y Abada, J. (2014). Victimization and polyvictimization of Spanish children and youth: Results from a community sample. *Child Abuse & Neglect*, 38, 640–649. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.01.019>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Pereda, N., Greco, A. M., Hombrado, J., Segura, A., y Gómez-Martín, V. (2018). ¿Qué factores inciden para romper el silencio de las víctimas de abuso sexual? REIC. Revista española de investigación criminológica, 16, artículo 12. www.criminologia.net
- Pérez, C., y Cely, A. (2004). Cultura y sociedad en la era global. Entre gregarios y virtuales. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 10(2), 245-259. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28010204>
- Pérez, P. B., y Heredia. N. G. (2020). El currículum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 20(2), 211-241. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Pérez-Sánchez, R., y Viquez-Calderón, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar las cogniciones sociales. *Actualidades en psicología*, 23(110), 87-110. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v23i110.12>
- Perines, H., y Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, XLIII, 1, 251-268. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100015>
- Perpiñan, S. (2017). *La salud emocional en la infancia: componentes y estrategias de actuación en la escuela*. Narcea Ediciones.
- Perry, B., y Szalavitz, M. (2017). *El chico a quien criaron como perro. Y otras historias del cuaderno de un psiquiatra infantil*. Capitán Swing Libros.
- Peyrou, F. (2019). A vueltas con las dos esferas. Una revisión historiográfica. *Historia y Política*, 42, 359-385. <https://doi.org/10.18042/hp.42.13>
- Piaget, J. (1978). *El desarrollo de la noción de tiempo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Picart, J. (2002). Comedor escolar: una realidad educativa. *Aula de Innovación Educativa*, 112, 58-60. <http://hdl.handle.net/11162/87908>
- Pichon-Rivière, E. (2006). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.
- Pineda, J. A. (2019). Trabajo de cuidado: mercantilización y desvalorización. *Revista CS*, núm. especial, 111-136. <https://doi.org/10.18046/recs.iEspecial.3218>
- Pineda i Ricart, R., Callís i Franco, J., y Callís i Figueres, J. (2018). Educación arquitectónica para la formación crítica. *Investigación en la Escuela*, 94, 1-15. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2018.i94.01>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Piña, J. M. (1997). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19(78),
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13207804>
- Pitillas, C. (2021). *El daño que se hereda: Comprender y abordar la transmisión intergeneracional del trauma*. Desclee de Brouwer.
- Piza, N. D., Amaiquema, F. A., y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Plaza de la Hoz, J. (2018). Autoridad docente y Nuevas Tecnologías: cambios, retos y oportunidades. *Revista Complutense Educación*. 29(1), 269-286.
<http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52281>
- Poblete-Christie, O., López, M., y Muñoz, L. (2018). ¿De la frustración a la alegría o de la alegría a la frustración? Significados sobre inclusión educativa construidos por docentes a partir de su experiencia emocional. *Psykhé*. 28(1), 1-14.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.1.1126>
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.52.2.137>
- Portilla, M., Rojas, A. F., y Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria*, año 2, 3(2), 86-100.
<https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/2192>
- Porto, B. (2009). Feminización y masculinización en los estudios de maestro y educación física en Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 50-57, <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Postigo, M. (2007). Mujer, feminismo y modernidad: atrapadas entre lo público y lo privado. *Thémata*, 39, 281-286. <http://institucional.us.es/revistas/themata/39/art35.pdf>
- Prat i Carós, J. (2007). Estigma. En A. Barañano, *Diccionario de relaciones interculturales* (pp.124-128). Complutense.
- Preciado, B. (2006). *Basura y género. Mear/cagar. Masculino/femenino*.
<http://www.hartza.com/basura>.
- Puerta, S., y González, E. M. (2015). Reproducción de los estereotipos de género en Educación Infantil a través de los juegos y juguetes. *Investigación en la escuela*, (85), 63-74.
<https://doi.org/10.12795/IE.2015.i85.05>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Quesada, R. M., Niebla, Y., Sánchez, L., y Vázquez, W. (2019). Intervención educativa sobre violencia intrafamiliar y maltrato infantil en familias disfuncionales. *Revista Electrónica Medimay*, 26(1), 28-40. <http://revcmhabana.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/1350>
- Quiceno, H. (2009). Espacio, arquitectura y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(54), 11-27. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9778>
- Quicios, B. (2018). Etapas de la infancia. Evolución del niño en la primera infancia. La infancia: fases del desarrollo del niño en sus primeros años. Guía Infantil. com. Rescatado el 1 de septiembre del 2020 de <https://www.guiainfantil.com/articulos/educacion/aprendizaje/etapas-de-la-infancia-evolucion-del-nino-en-la-primera-infancia/#header0>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102%2F0034654316669434>
- Rada, D. M. (2007). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Sinopsis Educativa *Revista Venezolana de Investigación*, Año 7, 1, 17-26. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa/article/view/3539
- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, Identidad, Interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Universitaria Ramón Areces.
- Ramírez, M. (2016). Convivencia escolar y ambientes de aprendizaje en una escuela primaria de San Luis potosí. *Cathedra et Scientia International Journal*, 2(2), 111-126. http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/catedra_ciencia_international_journal/0044_convivencia_escolar_ambientes_aprendizaje.pdf
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N., y Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. *Visión del profesorado universitario. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 259-277. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200259>
- Rappaport, J. (2007). Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 197- 229. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105015277007>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rappoport, S., y Sandoval, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 18-29. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/103>
- Rappoport, S., y Echeita, G. (2018). El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(3),3-27. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.740>
- Rasmitadila, R., y Goldstein, B. (2017). The Role of Special Assistant Teacher to Help Special Needs Student through Instructional Interactions in an Inclusive Classroom. *International Journal of Special Education*, 32(3), 485-506. <http://www.internationalsped.com/documents/IJSE-ENTIRE-ISSUE-32-3.pdf>
- Razo, A. E. (2015). Tiempo de aprender. El uso y organización del tiempo en las escuelas primarias en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611- 639. <http://www.redalyc.org/pdf/140/14045395011.pdf>
- Rebolledo, M., y Elosu, N. (2009). *Orientaciones Metodológicas. Proyecto de intervención coeducativa con el alumnado de educación infantil y primeros ciclos de primaria*. Dirección General de la Mujer.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Recomendación del consejo de 22 de mayo de 2018, relativa a la recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, *Diario oficial de la Unión Europea*, 195, 7 de junio de 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=FR](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=FR)
- Regueiro, B., Martínez, R., Estévez, I., Piñeiro, I., Rodríguez, S., y ferradás, M. M. (2020). Diferencias en la implicación en los deberes escolares en función del rendimiento académico. *Psicología Escolar e Educativa*, 24, 1-7. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020192474>
- Reizabal, L., y Acha, J. (2012). *Hezkuntza sozioemozionala eta iakskuntza zailtasunak: hezkuntza- testuinguruetan aplikatzeko eskuhartzea*. Udako Euskal Unibertsitatea.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rey-Bruguera, M., Calonge-Romano, I., y Martínez-Arias, M. D. (2017). Stressful life events, symptomatology, and adaptation in childhood: A comparative study between mental health patients and students. *Clinica y salud*, 28(3), 123-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.clysa.2017.05.005>.
- Reyes, T., Varas, A. & Zelaya, V. (2015), Sobre la construcción de la enfermedad en el discurso del malestar docente, *Revista de Psicología*, 23(2), 88-100. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36150>
- Reyes-Navia, R. M. (1998). *El juego. Procesos de desarrollo y socialización. Contribución de la psicología*. Coop. Editorial Magisterio.
- Reys, I. B. (2016). *Efecto Pigmalión para desarrollar la convivencia y la identidad en los niños y niñas del subnivel dos del inicial*. Universidad Técnica de Machala.
- Reytor, T. Z., Aguilar, Y. R., Batista, X. S., y González, A. Y. Q. (2019). Theoretical considerations about the attention to the diversity of students. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 6(2), 1-15. <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticaayvalores.com/>
- Revilla, J. C. (2002). La violencia de los alumnos en los centros educativos. *Revista de Educación*, 329, 513-532. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-11165.jpg>
- Richardson, L., y St. Pierre, E. A. (2017). La escritura un método de investigación. En N. K. Denzin e Y. Lincoln, *Manual de investigación cualitativa*, 5, (El arte y la práctica de la interpretación, la evaluación y la presentación), (pp. 128-163). Gedisa.
- Riba, G. (2018). La escuela en construcción. *Aula de innovación educativa*, 268, 39-44. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/199734>
- Rico, A., Alonso, J. C., Rodríguez, A., Díaz, A., y Castillo, S. (2002). La investigación social: diseños, componentes y experiencias. <https://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Programa-II-semester-2012-Investigacion-Cualitativa-5318-L-y-M1.pdf>
- Rincón-Perdomo, J. M. (2019). Social Exclusion of Afro-Colombian Children in the School Classroom from a Bioethical Approach. *Revista Colombiana de Educación*, 1(76), 305-320. <http://dx.doi.org/10.17227/rce.num76-9384>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rivas, J. I. (2020). La investigación educativa hoy: del rol forense a la transformación social. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7413>
- Roberson, B., & Franchini, B. (2014). Effective task design for the TBL classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 275-302. <https://learntbl.ca/wp-content/uploads/2016/01/v25n34-RobersonFranchini.pdf>
- Rockwell, E. (1996). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (edit.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vigotsky en la educación* (pp. 21-38). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico, en M. I. Jociles y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Trotta.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Rodríguez, M. (2000). Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de casos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, 119-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1244>
- Rodríguez, O. (2005). La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales. *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología. LA I+D QUE TENEMOS*, 1.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens, revista universitaria de investigación*, 8(2), 83-104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41080206>
- Rodríguez, C. (2019). *La arquitectura y la promoción de la accesibilidad universal*. Federación coordinadora de personas con discapacidad de Gipuzkoa.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Algibe.
- Rodríguez, M., y Rodríguez, S. E. (2017). Expresiones faciales y contexto. Reglas sociales que condicionan la espontaneidad de la expresión facial de las emociones. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9(1), 55-72. <http://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rodríguez-Bailón, R. (2020). Inequality viewed through the mirror of COVID-19 (*La desigualdad ante el espejo del COVID-19*). *International Journal of Social Psychology*, 35(3), 647-655. <https://doi.org/10.1080/02134748.2020.1796298>
- Rodríguez-Revelo, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización. *Alteridad revista de educación*, 12(2), 248- 258. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Roldán, A. (2018). El espacio y el tiempo en Educación Infantil. *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones*. Bonilla, a. y Guasch, Y. (Coords.), 135-146. Pirámide.
- Román, M. (2008). Investigación latinoamericana sobre enseñanza eficaz. *Educación y ciudad*, 19, 81-96. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/121>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>
- Román, B. (2016). *Ética de los servicios sociales*. Herder.
- Román, M., y Palacios, J. (2011). Separación, pérdida y nuevas vinculaciones: el apego en la adopción. *Acción psicológica*, 8(2), 99-111. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030766008>
- Romañá, T. (2016). Educación y arquitectura: un monográfico para un campo emergente. *Bordón* 68(1), 27-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68102>
- Romea, C. (2011). Los nuevos paradigmas para los procesos de EA en la sociedad del conocimiento. *Magrberia: revista anual de investigaciones ibéricas e iberoamericanas*, 4, 105-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3897595>
- Rosales, C. (2019). La reflexión a través del relato autobiográfico en la formación inicial del profesor. *Revista de Investigación Educativa Universitaria*, 2(2), 84-101. <http://revistas.educacioneditora.net/index.php/RIEU/article/view/90>.
- Rossetti-Ferreira, M. C., y Do Amaral, N. R. (2012). Construcción de vínculos afectivos en contextos adversos de desarrollo: importancia y polémicas. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Universidad de Barcelona, 14, 395 (2). Universitat de Barcelona. <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/3429>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rubio, F. (2007). Principio de normalización, integración e inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/FRANCISCO_RUBIO_JURADO02.pdf
- Rubio, J., Cuadra-Martínez, D., Oyanadel, C., Castro, P. y González, I. (2019). Tiempo escolar. Una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles educativos*, 41(164), 100-117. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59071>
- Rubio-Herrera, A., y Flores-Palacios, F. (2018). Vulnerabilidad y su uso en la política social del estado de Yucatán. la dirección de atención a la infancia y la familia. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(2), 118-131.
- Ruiz, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*, 5(2), 93-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED9494220093A/17767>
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ruiz, G. R. (2020a). Introducción: la educación como derecho. *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ruiz, A. (2020b). Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE). *Aula*, 26, 149-168. <http://dx.doi.org/10.14201/aula202026149168>
- Ruiz-Bejarano, A. M. (2018). Micropolítica escolar y flexibilidad en la etnografía educativa. Sortear la incertidumbre mediante el recurso narrativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i2.33147>
- Ruíz-Hernández, M., Alzuri-Falcato, M., López-Angulo, L., Hernández-Cabrera, Y., y Calzada-Urquiola, Y. (2019). Violencia intrafamiliar directa percibida por adolescentes. *Revista Finlay*, 9(2). <http://www.revfinlay.sld.cu/index.php/finlay/article/view/669>
- Runge, A. K., Carrillo, S. C., y Muñoz, D. A. (2012). Los “mega” jardines infantiles de Medellín y el gobierno de la población infantil. *Itinerario Educativo*, 60, 55-74. <http://dx.doi.org/10.21500/01212753.1400>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Saavedra, R. A., Ayala, S. G., Henríquez, S. S., y Reina, J. A. (2017). Inclusive and intercultural education in rural and urban areas of difficult access. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.14571/cets.v10.n1.1-13>
- Sabatini, F. (2003). La segregación social del espacio en las ciudades de América Latina. *Serie Azul*, 35(2003), 59-70. <https://publications.iadb.org/es/la-segregacion-social-del-espacio-en-las-ciudades-de-america-latina>
- Sáenz, J. A., y Molina, A. (2017). Jornada Escolar Extendida, dos experiencias de gestión escolar en América Latina: Chile y México. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 7, 43-53. <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/82>
- Saiz-Linares, A., Ceballos-López, N., y Susinos-Rada, T. (2018). Voz del alumnado y mejora docente. Una investigación en centros educativos en Cantabria. *Revista Complutense de Educación* 30(3), 713-728. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.58883>
- Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>
- Saldaña, D. (2018). Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social. *Hábitat y sociedad*, 11, 185-199. <http://dx.doi.org/10.12795/HabitatySociedad.2018.i11.11>
- Sampaio-Braga, L., y Flores-Mendoza, C. (2018). Relación entre conductas externalizantes en la infancia y rasgos de personalidad en la vida adulta. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(3), 36-41. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.3.5>
- Sánchez, M. L. (2006). Disciplina, autoridad y malestar en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 41(1). <https://rieoei.org/historico/jano/opinion38.htm>
- Sánchez, R. (2018). *Cruzar fronteras en tiempos de globalización. Estudios migratorios en Antropología*. Alianza.
- Sánchez, J. V., y Restrepo, F. (2018). Prenociones de la temporalidad en los niños. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 363-376. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0014.12>
- Sánchez, S., Jiménez, D., Sancho, P., y Moreno-Medina, I. (2019). Validación de instrumento para medir las percepciones de los docentes sobre el diseño universal para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 89-103. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000100089>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sánchez-Gómez, M. C., Hernández-Ramos, J. P., y Costa, A. P. (2019). Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales: el caso de la educación. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 8(1), 12-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2019v8i1.p12-17>.
- Sánchez-Gómez, V., y López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un sistema de apoyos para el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100143>
- Sánchez-Gómez, V., López, M., Amor, A. M., y Verdugo, M. A. (2020). Apoyos para la calidad de vida de escolares con y sin discapacidad: revisión literaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2020, 9(2), en prensa. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.0>
- Sancho, J. M., y Correa-Gorospe, J. M. (2019). Intra-acciones en el aprender de docentes de infantil, primaria y secundaria. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 115-140. <https://doi.org/10.6018/educatio.387041>
- Sancho-Gil, J. M., y Hernández-Hernández, F. (2019). Ser docente para un proyecto de vida en común. En J. Manso y J. Moya (Coord.), *Profesión y Profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 179-187). ANELE-REDE.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7536699>
- Santana, P. J. (2020). Hacia una literacidad del fracaso escolar y del abandono temprano desde las voces de adolescentes y jóvenes. Resistencias, «cicatrices» y destinos. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(1), 247–252. <https://doi.org/10.21814/rpe.17989>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Santizo, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *RMIE, Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 751-773. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=2119>
- Sanz, R., Serrano, A., y González, A. (2020). PISA: el precio pedagógico de una evaluación internacional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e22, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e22.2673>
- Sañudo, M., y Susinos, T. (2018). ¿Quién toma la palabra en la escuela?, ¿quién escucha? Preguntas pertinentes desde la práctica reflexiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 79-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100006>
- Saura, G., y Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Sayed-Ahmad, N. (2017). Personas migrantes, refugiadas y sociedad ante el reto de la integración y el bienestar psicosocial, en I. Markez, P. Favieres, G. López y N. Sayed-Ahmad. (2017). *El bienestar psicosocial de las personas migrantes y refugiadas*. Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.
- Save The Children (2012). *¿Quién te quiere a ti? Guía para padres y madres: cómo educar en positivo*. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Madrid.
- Schneider, M. (2002). Do school facilities affect academic outcomes? National Clearinghouse for Educational Facilities. <https://eric.ed.gov/?id=ED470979>
- Schütz, A. (1996). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós (Trabajo original publicado 1932).
- Schütz, A. (2015). *El problema de la realidad social*. Amorrortu (Trabajo original publicado 1962).
- Septién, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras - Mugarik gabeko eskola*. Ararteko.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=1159>
- Shaffer, D. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. International Thomson.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Vergara.
- Sierra, S., y Parrilla, A. (2015). ¿Una oportunidad igual para todos? Investigando la transición a la educación secundaria en una comunidad socio-educativa. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 85-102. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num2/art4.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Sierra, M., y Parrilla, A. (2019). Haciendo de las transiciones educativas procesos participativos: desarrollo de herramientas metodológicas. *Publicaciones*, 49(3), 191–209. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11409>
- Sierra-Barón, W., Trujillo, C., y González-Vargas, E. J. (2020). Exploración de las percepciones sobre clima escolar en un grupo de actores de instituciones educativas del sur de Colombia. *Educación, didáctica y reflexión*, 10(4). <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1272>
- SiiS Fundación Eguía-Careaga Fundazioa (2017). *Estudio diagnóstico de la situación de la infancia y la adolescencia en Vitoria-Gasteiz, 2017*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz.
- Simón, C., y Echeita, G. (2016). Educación inclusiva: ¿de qué estamos hablando? *HER&MUS* 17, 25-38. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/315067>
- Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., Calero, C., Núñez, B, De Sotto, P., Pérez, M. M., y García, A. B. (2016a). Transformando la “gramática escolar” para ser más inclusivos: la experiencia de tres centros educativos. *Contextos educativos*, 19(2016), 7-24. <https://doi.org/10.18172/con.2784>
- Simón, C., Giné, C., y Echeita, G. (2016b). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 25-42. www.rinace.net/rlei/
- Simón, C., y Barrios, A. (2019). Las familias en el corazón de la educación inclusiva. *Aula abierta*, 48(1), 51-58. <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.51-58>
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H., y Muñoz (2019a). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>
- Simón, C., Fernández-Blázquez, M. L. de los M., Pérez-de la Merced, H., Márquez, C., Echeita, G., y Moreno, A. (2019b). Entre el derecho a la educación inclusiva y la realidad: análisis del III plan de acción para personas con discapacidad de la comunidad de Madrid y propuestas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(1), 57 – 74. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.1.2019.25194>
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Narcea.
- Soler, V. (2016). *Desarrollo Socioafectivo*. Síntesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Solís, P., y González, V. (2017). El efecto Pigmalión en la práctica docente. *Publicaciones didácticas*, 83, 193-195.
http://www.sedcaldas.gov.co/alianza/images/Archivos_pesados/2018/el%20efecto%20pigmalion%20en%20la%20practica%20docente.pdf
- Solís de Ovando, R. (2016). *Nuevo Diccionario para el análisis e intervención social con infancia y Adolescencia*. Letras de Autor.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* Sage Publications (pp. 1- 18). London.
- Suárez, C., Del Moral, G., y González, M. T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22, 71-79.
<http://dx.doi.org/10.5093/in2013a9>
- Subcomisión de Derechos Humanos del Parlamento Europeo (2016). *Violencia sexual contra menores de América Latina*. Dirección general de políticas exteriores. Departamento temático. Parlamento Europeo.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 120-132. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Susinos, T., Ceballos, N., Saiz, A., y Ruiz, J. (2019). ¿Es la participación inclusiva el unicornio en la escuela? Resultados de una investigación sobre la voz del alumnado en centros de educación obligatoria. *Publicaciones*, 49(3), 57-78.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11404>
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Herder.
- Tallone, A. E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación, número extraordinario 2011*, 115-135.
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_06.pdf
- Tarabini, A., y Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023>
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Tejedor, J. (2010). Aportaciones de las TIC al desarrollo social. En A. Boza, J. M. Méndez, M. Monescillo y M. De la O Toscano (coords.), *Educación, investigación y desarrollo social* (pp. 135-153). Narcea.
- Tello, E. (2007). Las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) y la brecha digital: su impacto en la sociedad de México. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 4(2), 1-8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011231006>
- Tobeña, V. (2020). #Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 35, pp. 18-33. <https://doi.org/10.15366/tp2020.35.003>
- Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños*. Graó.
- Torres, J. (1986). El diario escolar. *Cuadernos de Pedagogía* 142, 52-55.
- (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Trindade, V. A. (2017). *La entrevista no estructurada en investigación cualitativa: una experiencia de campo*. X JIDEEP-Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional, La Plata, Argentina.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza basada en proyectos: una propuesta eficaz para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas. *Revista Eufonía: Didáctica de la educación musical*, 55, 7-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=560>
- Tudela, A. (2018). Infancia y escuela: la educación infantil en el umbral de los espacios público y privado. En A. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 53-69). Pirámide.
- Tudela, A., y Alegre, C. (2018). El entorno social y cultural en Educación Infantil: nociones, avances y desafíos. En A. Bonilla y Y. Guasch (coords.), *Entorno, sociedad y cultura en Educación Infantil. Fundamentos, propuestas y aplicaciones* (pp. 21-40). Pirámide.
- Ubieto, J. R. (2012). Nuevos paradigmas en la relación asistencial. *Papeles del Psicólogo*, 33(2), 101-108. <http://www.cop.es/papeles>
- Uline, C., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73. <https://doi.org/10.1108/09578230810849817>
- Unesco (1990). World Declaration on Education For All. Ginebra: ONU. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

-
- (1994). *La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).
- (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío, una visión. Documento conceptual*. Unesco, Sección de la primera infancia y educación integradora, División de Educación Básica.
- (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva: materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*. OREAL/UNESCO.
- (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura.
- (2016). *International bureau of education. Training Tools for Curriculum Development. Reaching Out to All Learners: a Resource Pack for Supporting Inclusive Education*. Unesco, Sección de la primera infancia y educación integradora, División de Educación Básica.
- (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Paris: UNESCO.
- Unicef (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simples.pdf
- Unicef (2014). *Ocultos a plena luz. Un análisis estadístico de la violencia contra los niños*. Unite for childre, Unicef.
- Unicef (2018a). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.es>
- (2018b). *La Infancia Amenazada. Estado Mundial de la infancia 2005. Definición de la Infancia*. <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- (2018c). *Los derechos de la infancia y la adolescencia en la comunidad de Madrid*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/derechos_infancia_y_adolescencia_en_comunidad_de_madrid.pdf
- (2018d). *Derechos de la infancia y la adolescencia en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible*. Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz y Unicef Comité País Vasco.
- Uribe, M. L. (2014). La vida cotidiana como espacio de construcción social. *Procesos Históricos*, 25,100-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20030149005>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Uriz, N, Biain, I., Cutrín, C., Elcarte, M. P., Etxaniz, M. J., Fresneda, J., y Zudaire, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo*. Gobierno de Navarra, Departamento de educación y cultura.
- Urrutia, P. (2005). El niño inquieto. *Medwave*, 5(10): e3362. <http://dx.doi.org/10.5867//medwave.2005.10.3362>
- Usategui, E., y Del Valle, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(2), 19–37. <http://hdl.handle.net/11162/76453>
- Valdivia-Devia, M., Oyanedel, J. C., Andrés-Pueyo, A., Araya, M. F., y Valdivia-Monzón, M. (2020). ¿Trayectorias Delictivas Versátiles o Especializadas? Agresores de Violencia Intrafamiliar. *Anuario de Psicología Jurídica*, Avance online. <https://doi.org/10.5093/apj2021a3>
- Valenzuela, C. (2019). La educación en la era de lo securitario: el declive de la disciplina. *Pedagogía y Saberes*, 51, 103–112. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8339>
- Valle, A., Pan, I., Núñez, J. C., Rosário, P., Rodríguez, S., y Regueiro, B. (2015). Deberes escolares y rendimiento académico en Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 31(2), 562-569. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.171131>
- Vallejo, R., y de Franco, M. F. (2009). La triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 7, 117-133. <http://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/download/84/4001?inline=1>
- Vanderminden, J., Hamby, S., David-Ferdon, C., Kacha-Ochana, A., Merrick, M., Simon, T. R., Finkelhor, D., & Turner, H. (2019). Rates of neglect in a national sample: Child and family characteristics and psychological impact. *Child Abuse and Neglect*, 88, 256-265. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.11.014>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa en I. Vasilachis de Gialdino (coord.), A. R. Ameigeiras, L. B. Chernobilsky, V. Giménez, F. Mallimaci, N. Mendizábal, G. Neiman, G., Quaranta y A. J. Soneira, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vásquez, X. A. (2020). Praxis docente del convencimiento al hacer transformador desde el aula hacia afuera. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 6. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.112>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vega, M. T., y Moro, L. (2013). La representación social de los malos tratos infantiles en la familia: factores psicosociales que influyen en la percepción de las conductas de maltrato. *Intervención psicosocial*, 22(1), 7-14. <https://doi.org/10.5093/in2013a2>
- Velasco, H. M. (2010). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad en las culturas*. Centro de estudios Ramón Areces.
- Velasco, H., y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la Investigación Etnográfica*. Trotta.
- Velasco, H. M., García, J., y Díaz de Rada, A. (1993a). Introducción (a la tercera parte del libro) Educación y escuela como procesos socioculturales. En H. M. Velasco, J. García y A. Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 315- 324). Trotta.
- Velasco, H. M., García, J., y Díaz de Rada, A. (1993b). Introducción (a la primera parte del libro), De la antropología a la antropología de la educación. De la etnografía a la etnografía escolar. En H. M. Velasco, J. García y A. Díaz de Rada (eds.) *Lecturas de antropología para educadores, El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 13-20). Trotta.
- Vélaz de Medrano, C., Manzano, N., y Blanco, A. (2013). *Los procesos de cambio de las políticas públicas sobre orientación y apoyo a la escuela: análisis comparado de sistemas vigentes y emergentes. Estudio múltiple de casos en una muestra de comunidades autónomas*. Ministerio de educación, cultura y deporte. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/16317/19/00>
- Verástegui, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28-31. <http://hdl.handle.net/10486/691018>
- Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43. https://www.researchgate.net/publication/28311986_El_cambio_educativo_desde_una_perspectiva_de_calidad_de_vida
- Verdugo, M. A., y Parrilla, A. (2009). Introducción. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2994998>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Vergara, G., y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(6), 914-934. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045571052>
- Vidal, M., y Nolla Cao, N. E. (2006). Necesidades de aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 20(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412006000300012
- Vila, R., Greco, A. M., Loinaz, I., y Pereda, N. (2019). El profesorado español ante el maltrato infantil- Estudio piloto sobre variables que influyen en la detección de menores en riesgo. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 17, 1-25. <https://doi.org/10.46381/reic.v17i0.153>
- Viñao, F. A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural, en *Construyendo interculturalidad Crítica*. Seminario "Interculturalidad y Educación Intercultural" organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, Bolivia.
- Weber, M. (2004). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de cultura económica, (Trabajo original publicado 1922).
- Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión, en H. M. Velasco, F. J. García y A. Díaz de Rada (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 95- 116). Trotta, (Trabajo original publicado 1982)
- Wilson, A. N., Olds, T., Lushington, K., Petkov, J., y Dollman, J. (2015). The impact of 10-minute activity breaks outside the classroom on male students' on-task behaviour and sustained attention: a randomised crossover design. *Acta Paediatrica*, 105(4), 181-188. <https://doi.org/10.1111/apa.13323>
- Wolcott, H. F. (1985). Sobre la Intención etnográfica, en Á. Díaz de Rada, H. M. Velasco, F.J. García-Castaño y (eds.). *Lecturas de antropología para educadores, El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (1993, pp. 127-144). Trotta.
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa. Paidós.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Yáñez, P. (2016). El proceso de aprendizaje: fases y elementos fundamentales. *Revista San Gregorio*, 11(1), 70-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585727>
- Zabalza, M. A. (1986). El diario del profesor como instrumento de desarrollo profesional: Estudio cualitativo de un caso. En L.M. Villar (ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, (pp. 313-323).
- Zancajo, A., Bonal, X., y Verger, A. (2014). Mercados educativos y segmentación de la oferta escolar: efectos sobre las desigualdades educativas en Chile. *Revista Tempora*, 17, 11-30. <http://hdl.handle.net/2072/414441>
- Zarrias, E. (2019). Un cambio de mirada. Los inicios de una escuela pública activa. Dissert.

