



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Facultat de Filosofia i Ciències de
l'Educació
Departament de Didàctica i Organització
Escolar

TESIS DOCTORAL

**Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado
sobre la inclusión educativa en un centro de
compensación educativa**

PRESENTADA POR:

Sandra Liliana Pachón Anzola

DIRIGIDA POR:

Dr. José Peirats Chacón

Dra. Claudia Grau Rubio

Valencia, 2020

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

Agradecimientos

Después de tantas horas invertidas en este trabajo, parece imposible estar escribiendo estas últimas palabras de agradecimiento a todas las personas que me han apoyado de alguna manera.

Como no puede ser de otra manera agradecer a mis directores de tesis, Dr. José Peirats Chacón y Dra. Claudia Grau Rubio, por su incondicional ayuda y dedicación, sus orientaciones han permitido que esta investigación llegue a su término.

Quisiera agradecer a mi esposo Alexander por creer en mí, por enseñarme a soñar en grande, y por cuidar a nuestros hijos Juan y Mía que son mi inspiración cuando yo tenía que dedicarme a escribir.

También, agradecer a mi amiga Carmen quien me orientó con sus conocimientos y buenos consejos cuando los necesite.

A mis suegros Libia y Jorge que siempre tenían una voz de aliento y apoyo sin importar si estaban cerca o lejos.

A mi padre Oliverio, que, aunque no es un hombre culto me enseñó la importancia de estudiar y el valor que tiene para la vida, siempre recuerdo sus palabras y ahora se las repito a mi hijo: “La mejor herencia es el estudio, ya que es el bien máspreciado, porque lo que cada persona aprende en la vida es su mayor riqueza, los bienes materiales van y vienen, pero los conocimientos se quedan para siempre”. A mi madre Margarita que, aunque se fue cuando yo era una niña siempre he sentido su protección y guía.

A mi hermana Rocío quien me preguntaba siempre cómo iba con mi trabajo y a mi mejor amiga Milena que nunca ha faltado en ningún momento importante de mi vida.

Por último, a todas las personas del campo de estudio que aportaron en esta investigación, sin ellos no hubiera sido posible llevarlo a cabo. Espero que este trabajo ayude de alguna manera a reflexionar sobre el proceso de inclusión de los centros educativos con características similares.

Gracias a todos.

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

Índice

Introducción.....	13
PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	21
CAPÍTULO I	25
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN COMPENSATORIA	25
1. Conceptualización de educación inclusiva como estrategia de igualdad social.....	27
2. INDEX para la inclusión (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el contexto español.	36
3. La educación inclusiva en países desarrollados y en vías desarrollo ...	40
4. Educación compensatoria.....	48
5. Marco normativo. La educación inclusiva y educación compensatoria en España y en la Comunidad Valenciana	50
CAPÍTULO II	79
PERCEPCIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO	79
1. Una mirada hacia las actitudes, percepciones y prácticas pedagógicas del profesorado.	81
2. Factores que afectan percepciones, las actitudes y prácticas pedagógicas del profesorado: el contexto, la formación docente y el alumnado.	92
3. Las medidas inclusivas como referente de la educación compensatoria: El proyecto INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa para la educación) y refuerzo de las competencias básicas....	94
4. Las comunidades de aprendizaje: Los grupos interactivos, las tertulias literarias y el aprendizaje dialógico.	101
CAPÍTULO III	109
EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS CON PROGRAMAS DE COMPENSATORIA.....	109
1. Características del alumnado de educación compensatoria: la etnia gitana e inmigrante.....	111
2. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	119
3. Políticas de escolarización y formación de “escuelas gueto”.	125
4. Percepciones y actitudes de las familias de los centros de educación compensatoria.....	132
5. Centros de Acción Educativa Singular (CAES) de la Comunidad Valenciana.	133
SEGUNDA PARTE.....	137
MÉTODO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES	137
CAPÍTULO IV: MÉTODO	139
Introducción.....	141
1. Sobre la metodología de la investigación.....	142
2. Objeto, cuestiones y objetivos.....	148
3. Muestra y descripción contextual	153
4. Instrumentos	170
5. Fases de la investigación	185
6. Tratamiento de los datos.....	190
CAPÍTULO V: RESULTADOS.....	195
1. Primera sección	198

1.1 Resultados de las entrevistas realizadas para conocer y analizar las características de la escuela inclusiva a través de las percepciones del equipo directivo	198
1.2 Resultados de las entrevistas realizadas al profesorado con respecto a la inclusión del alumnado en programas de compensación educativa....	216
1.3 Resultados de las entrevistas sobre las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de educación compensación educativa	227
1.4 Resultados de la entrevista grupal sobre la actitud y percepción del alumnado acerca de los CAES	235
1.5 Percepción de la comunidad educativa acerca de la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado.....	238
2. Segunda sección.....	242
2.1 Resultados de las observaciones.....	242
3. Tercera sección.....	247
3.1 Resultados de los documentos analizados	247
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	261
1. Discusión de los resultados.....	263
2. Conclusiones.....	280
2.1 Respecto a los objetivos de la investigación	280
2.2 En cuanto a las técnicas utilizadas.....	283
2.3 Respecto al tema de estudio.....	284
2.4 Respecto a los condicionantes normativos	285
3. Decálogo de buenas prácticas	285
4. Limitaciones y dificultades encontradas en este trabajo	291
5. Líneas futuras de investigación	292
REFERENCIAS.....	293
ANEXOS	321

Índice de tablas y de figuras

TABLAS

NÚMERO	TÍTULO	PÁGINA
Tabla 1:	Instrumentos creados para la inclusión educativa	32
Tabla 2:	Fases de la implementación del <i>Index</i> para la inclusión	37
Tabla 3:	Elementos del <i>Index</i> para la inclusión	39
Tabla 4:	La inclusión en Europa	41
Tabla 5:	La inclusión en Estados Unidos y Canadá	42
Tabla 6:	La inclusión en Australia	43
Tabla 7:	Parámetros que aparecen en las agendas educativas relativos a la educación inclusiva en países Latinoamericanos	45
Tabla 8:	Medidas de respuesta educativa para la inclusión	63
Tabla 9:	Documento de centro: Proyecto educativo (PE)	66
Tabla 10:	Documento de centro: Proyecto Curricular de Centro (PCC)	69
Tabla 11:	Documento de centro: Programa General Anual (PGA)	71
Tabla 12:	Documento de centro: Memoria Anual del Centro (MAC)	73
Tabla 13:	Categorías para mostrar resultados sobre actitudes hacia la educación inclusiva	83
Tabla 14:	Significados e interpretaciones de la percepción	84
Tabla 15:	Investigaciones actuales sobre percepciones hacia educación inclusiva	86
Tabla 16:	Actuaciones de éxito <i>Includ-ed</i>	96
Tabla 17:	Formas de agrupamiento <i>Includ-ed</i>	97
Tabla 18:	Modalidades de Inclusión	100
Tabla 19:	Claves metodológicas de las comunidades de aprendizaje	102
Tabla 20:	Funciones del voluntario en los grupos interactivos	104
Tabla 21:	Formas de participación en escuela de la comunidad	106
Tabla 22:	Ejemplos de palabras defectuosas utilizadas por niños de etnia gitana	115
Tabla 23:	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad y tipo de necesidad. Curso 2016-17	119
Tabla 24:	Alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad. Curso 2016-17	120
Tabla 25:	Distribución del alumnado de otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo según categoría. Curso 2016-17	120
Tabla 26:	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad 2017-2018	122
Tabla 27:	Alumnado sujeto a compensación educativa	124
Tabla 28:	Desigualdad en la concentración de alumnado	129

	inmigrante en la Comunidad Valenciana curso (2015-2016)	
Tabla 29:	Retos para garantizar el éxito escolar	130
Tabla 30:	Ámbitos de los programas de compensación	135
Tabla 31:	Dimensiones de la metodología cualitativa	144
Tabla 32:	Ventajas y desventajas de un estudio de caso	146
Tabla 33:	Análisis por objetivos, técnicas y resultados	150
Tabla 34:	Enseñanzas de Régimen General	160
Tabla 35:	Recursos humanos del CAES	160
Tabla 36:	Distribución de espacios en los dos edificios del CAES	161
Tabla 37:	Fuentes y técnicas de recogida de información	166
Tabla 38:	Guía de la entrevista semiestructurada al Equipo Directivo	175
Tabla 39:	Entrevistas realizadas durante la investigación	176
Tabla 40:	Tabla para registrar las observaciones	178
Tabla 41:	Instrumento para análisis del Proyecto Educativo (PE)	183
Tabla 42:	Instrumentos y objetivos	184
Tabla 43:	Cronograma de trabajo	189
Tabla 44:	Resumen de las percepciones del equipo directivo en relación con las características de un CAES relacionadas con la inclusión educativa	213
Tabla 45:	Actitudes del profesorado hacia el alumnado de educación compensatoria en un CAES	225
Tabla 46:	Las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de compensación educativa en un CAES	233
Tabla 47:	Percepción y actitud del alumnado frente a la educación compensatoria	237
Tabla 48:	Percepción de la comunidad educativa sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado	239
Tabla 49:	Proyecto Educativo del CAES	249
Tabla 50:	Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa del CAES	252
Tabla 51:	Proyecto Curricular de Centro y el documento puente Real Decreto 126/2014	254
Tabla 52:	Programación General Anual	256
Tabla 53:	Memoria Anual del Centro	257

FIGURAS

NÚMERO	TÍTULO	PÁGINA
Figura 1:	Características del enfoque inclusivo	32
Figura 2:	Fases de <i>Index</i> . Traducción al español: Booth y Ainscow, 2002	37
Figura 3:	Errores de planteamiento de las estrategias compensadoras	58
Figura 4:	Acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades	59
Figura 5:	Elementos del PADIE	76

Figura 6:	Componentes de la “actitud” (Boer, et al., 2011)	82
Figura 7:	Prácticas educativas que se relacionan con la diversidad multicultural. Porcentaje de docentes y directores. Educación Primaria. TALIS 2018	90
Figura 8:	Políticas y prácticas relacionadas con la equidad. Porcentaje de centros. Educación Primaria. TALIS 2018	92
Figura 9:	Metodología del proyecto INCLUD-ED	95
Figura 10:	Formas de agrupamiento homogéneo – streaming	99
Figura 11:	Efectos positivos de los grupos interactivos	105
Figura 12:	Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE.2017-2018	116
Figura 13:	Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica 2017-2018	116
Figura 14:	Evolución del abandono educativo temprano por sexo 2017	117
Figura 15:	Abandono educativo temprano por comunidad autónoma 2017	118
Figura 16:	Abandono educativo temprano-Países Unión Europea 2017	118
Figura 17:	Reducción del abandono educativo temprano de 2012 a 2017 Países de la Unión Europea	118
Figura 18:	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por Comunidad Autónoma. Curso 2016-17	121
Figura 19:	Evolución del alumnado extranjero escolarizado en Enseñanza no universitarias en todas las etapas educativas Curso 2016-17	128
Figura 20:	Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas no universitarias por procedencia (2011-2012) y (2016-2017)	129
Figura 21:	Porcentaje del alumnado extranjero escolarizado en Régimen General según comunidad autónoma. Curso 2016-17	129
Figura 22:	Características de la investigación	142
Figura 23:	Fases de la investigación cualitativa	144
Figura 24:	Objeto de la investigación	148
Figura 25:	Estudio del objeto de la investigación	148
Figura 26:	Diseño del estudio	152
Figura 27:	Porcentajes de años de experiencia de las maestras del CAES	168
Figura 28:	Aspectos tratados en las entrevistas semiestructuradas grupales e individuales	173
Figura 29:	Momentos de la metodología cualitativa	186
Figura 30:	Triangulación del trabajo de campo, técnicas, fuentes y programa de análisis de datos	191
Figura 31:	Percepción del equipo directivo sobre el alumnado del CAES	199
Figura 32:	Percepción del equipo directivo sobre el	202

	profesorado del CAES	
Figura 33:	Percepción del equipo directivo sobre los programas de educación compensatoria	205
Figura 34:	Percepción del equipo directivo sobre la relación con las familias	207
Figura 35:	Percepción del equipo directivo sobre la relación del centro con el entorno	209
Figura 36:	Percepción del equipo directivo con relación de trabajo en el aula	211
Figura 37:	Actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado en programas de educación compensatoria	217
Figura 38:	Años de experiencia y la actitud de los maestros y maestras	218
Figura 39:	Formación del profesorado y la actitud hacia el alumnado	220
Figura 40:	Recursos de apoyo en la actitud del profesorado	222
Figura 41:	Influencia de las características del alumnado en la actitud del profesorado	223
Figura 42:	Prácticas pedagógicas en los programas de compensación educativa	228
Figura 43:	Actuaciones de éxito y las competencias básicas e instrumentales	231
Figura 44:	Actitudes y percepciones del alumnado	235
Figura 45:	Participación de la familia en el proceso educativo	238

Índice de abreviaturas

ACADI: Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la inclusión.

ACI: Adaptaciones curriculares individuales.

ACIS: Adaptaciones curriculares individuales significativas.

AMPA: Asociación de Padres y Madres de Alumnos.

ANCE: Alumnos con necesidades especiales.

BOE: Boletín Oficial del Estado.

CAES: Centro de acción educativa singular.

CEFI: Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión.

CEFIRE: Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius.

CRAS: Centros Rurales Agrupados.

CRIES: Centros Rurales de Innovación Educativa.

DOGV: Diario oficial de la Generalidad Valenciana.

ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

FSG: Fundación Secretariado Gitano.

ILFE: Inclusive, learning- friendly environments.

LOCE: Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

LODE: Ley Orgánica del Derecho a la Educación.

LOE: Ley Orgánica de Educación.

LOMCE: Ley Orgánica para la mejora de la Calidad Educativa.

LOPEG: Ley orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes.

MAC: Memoria anual del centro.

NEE: Necesidades Educativas Especiales.

PAD: Plan de atención a la diversidad.

PADIE: Plan de atención a la diversidad e inclusión educativa.

PAE: Programa de Acompañamiento Escolar.

PAM: Plan de actuación para la mejora.

PCC: Proyecto curricular del centro.

PE: Proyecto educativo.

PEC: Plan de compensación educativa.

PGA: Programación general anual.

REI: Regular Education Initiative.

REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela.

SACIE-R: The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised.

TDAH: Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.

TFG: Trabajo Fin de Grado.

TFM: Trabajo Fin de Máster.

Introducción

La comunidad educativa implicada y comprometida con los valores y derechos de todas las personas, debe avanzar a un sistema inclusivo caracterizado por un aprendizaje significativo, solo de esta manera logrará la transformación de la sociedad, tantas veces intolerante y temerosa, para que acoja y celebre la diversidad como algo natural.

(Arnaiz, 2019, p.23).

La presente investigación se refiere al tema de las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre la inclusión en un centro de compensación educativa. Para analizar nuestro objeto de estudio tendremos en cuenta si el profesorado realiza prácticas inclusivas y además analizaremos si los programas de compensación educativa responden a las necesidades del alumnado.

En este sentido, debemos reconocer algunos temas relevantes para nuestra investigación. En primer lugar, que la educación compensatoria surgió de la necesidad de atender al alumnado con carencias sociales o académicas en situaciones desfavorecidas con el objetivo de favorecer la igualdad de oportunidades. Es de destacar, que el concepto de educación compensatoria ha ido evolucionando a lo largo de la historia con la implantación de distintas leyes educativas desde el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril de 1983, hasta la reciente ley de educación LOMCE y pasando por la LOE, LOGSE, LOPEG y la LOCE donde se han ido incorporando nuevas medidas y recursos

de atención educativa a determinados grupos cuyas características socioculturales les supone una situación de desventaja en el sistema educativo.

Partiendo del concepto de educación compensatoria podemos deducir que consecuentemente, los centros educativos deben reconocer la diversidad como un elemento favorecedor para la sociedad, eliminando los procesos de exclusión que hayan surgido en diferentes ámbitos. Es importante reconocer que, para España, la educación compensatoria se ha transformado desde una orientación basada en las dificultades de aprendizaje a un enfoque de carácter más inclusivo e igualitario (Rodríguez, Ríos & Racionero, 2012). En este sentido, como respuesta a esta realidad en los centros se han puesto en marcha programas de compensación educativa para alumnos pertenecientes a minorías étnicas o culturales que presenten un desfase curricular significativo, sea alumno inmigrante o tenga un desconocimiento de la lengua. Por lo tanto, en nuestro estudio pretendemos indagar sobre los programas de compensación y las actuaciones de éxito que se realizan en un centro de atención educativa singular (CAES) y los resultados que se han obtenido.

Desde esta perspectiva, la sociedad actual multicultural ha estimulado cambios en la estructura social y educativa para una mejor comprensión de la realidad en las aulas, aunque es bien sabido que las políticas de escolarización han tenido avances y retrocesos. En consecuencia, la concentración de alumnado migrante o minorías étnicas es un reflejo de la sociedad actual que ha sido estimulada por la ambigüedad de la política de escolarización de este alumnado, lo que ha incrementado la aparición de “escuelas gueto”, exigiendo una reflexión educativa exhaustiva fundamentada en la investigación (Chamseddine, 2018). Por tanto, la investigación que presentamos se encuadra en el campo de estudio relacionado con las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado en un centro con alumnado de compensación educativa. Las etapas escolares en la que nos situamos, a través de un estudio de caso, son la Educación Infantil y Educación Primaria con un alto porcentaje de concentración de alumnado perteneciente a etnia gitana y un restante de alumnado inmigrante.

Es importante referirnos a la importancia que le da la etnia gitana y el alumnado inmigrante a la educación formal que es la que nos ocupa. Es normal pensar que el pueblo “calé” o etnia gitana, presenta rechazo y baja participación en las escuelas y que en consecuencia no les interesa llegar lejos en las etapas del sistema educativo. En este sentido, las estadísticas de abandono escolar en España son preocupantes (63,4% frente a un 19,4 % del resto de la población) según lo confirma en su último estudio acerca de este tema en el (2013) la Fundación Secretariado Gitano (FSG) para Educación Secundaria. Por lo que se refiere a la Educación Primaria los porcentajes de abandono son más bajos, pero el nivel absentismo en las aulas es alto. En cuanto a la población inmigrante, la participación en la escuela no es tan baja como en la etnia gitana, pero la permanencia y culminación de las últimas

etapas del sistema educativo es similar. Aunque, las políticas educativas han querido cambiar esta realidad, actualmente las estadísticas no han cambiado en consideración a los esfuerzos que se han realizado.

Ante esta situación la educación inclusiva se ha planteado desde hace unas décadas conseguir un sistema educativo para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en el marco de una sociedad democrática. También, es contraria a la competición y a la selección, propias de modelos entrados en el logro individualizado, porque entiende que es una cuestión de derechos, de equidad, de lucha contra la desigualdad. Su fin es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características que se constituya en la puerta de entrada a la sociedad del conocimiento (Escudero, 2012).

Llegados a este punto, cabe señalar que la inclusión educativa es un proceso complejo que puede llegar a entenderse mejor si se tiene en cuenta que las actitudes de toda la comunidad educativa, en concreto las actitudes del profesorado, son claves para atender la diversidad del alumnado (Garzón, Calvo & Orgaz, 2016). La relación entre las percepciones y actitudes hacia la inclusión se conceptualizan como las interpretaciones personales y la predisposición que manifiesta el profesorado a responder de manera favorable o desfavorable ante un objeto, persona o situación y, concretamente en este estudio hacia el alumnado de compensatoria. Las percepciones y las actitudes constituyen dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas al componente afectivo de dicho desarrollo y las percepciones al componente cognitivo (Richardson, 1996). Nuestro principal interés, gira alrededor de establecer un decálogo de buenas prácticas que contribuya al proceso de inclusión de alumnado de compensación educativa.

Para finalizar, y mirando al futuro la educación inclusiva debe plantearse superar los ideales para concretarlos en los centros educativos y, consecuentemente, en las políticas y decisiones educativas y sociales. Además, los distintos actores implicados en la educación, profesorado, familias, alumnado y otros agentes de la comunidad educativa están llamados a sostener valores, creencias y prácticas acordes a la escuela inclusiva, vinculándose en la tarea de atención al alumnado de compensación educativa (Arnaiz, 2019).

1. Aproximación al objeto de estudio

Como ya hemos mencionado, nuestra finalidad se dirige a estudiar las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa en un centro de compensación educativa. Para alcanzar este objetivo es necesario considerar la relación entre estas variables como fundamental para dar respuesta a la diversidad, para ello recurrimos a diferentes fuentes de

información. El estudio de estas prácticas inclusivas se realizó por el interés de analizar todo lo que permita el máximo desarrollo en igualdad del alumnado en el contexto educativo. La realidad actual social y de la escuela se caracteriza por la heterogeneidad, diversidad y la interdisciplinariedad del conocimiento, todo ha ido cambiando de manera extrema. Entonces, la escuela de la diversidad demanda un profesorado dirigido hacia la heterogeneidad del alumnado, como se constata en diferentes investigaciones. La formación del profesorado y su actitud son claves en cuanto al éxito o al fracaso para la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad (Arnaiz, 2007).

Una preocupación importante para los investigadores será cómo lograr la permanencia y el éxito educativo del alumnado con desventaja social. En este sentido, nos cuestiona por qué, aunque existe la política inclusiva y se realizan prácticas y actuaciones de éxito las estadísticas de permanencia y culminación en los diferentes niveles educativos para este tipo de población son tan deficientes. Se puede concluir que, para conseguir igualdad de derechos no basta con formular leyes, como ha sido el caso de España en los ochenta y posteriores, se debe mantener un compromiso de inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras y el análisis crítico de los problemas (Verdugo, 2011). Por este motivo, los maestros deben estar con la disposición de desarrollar nuevas prácticas inclusivas que reflejen mejoría en las diferentes competencias del alumnado.

Nuestro propósito es analizar y reflexionar sobre la relación entre las percepciones y actitudes del profesorado y las prácticas inclusivas que realizan con el alumnado de un CAES. Asimismo, conocer las características de la escuela inclusiva, en lo referente a la educación compensatoria, analizar la normativa que regula este tipo de educación, y examinar la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado. Para finalmente ofrecer un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa, teniendo en cuenta que se debe determinar la brecha existente entre las prácticas e ideales y que la evaluación se convierte en una herramienta imprescindible para poder conocer dónde centrarse y que se debe cambiar para conseguir los fines (Arnaiz, De Haro & Guirao, 2015).

Nuestra investigación, por tanto, se concreta en un estudio sobre las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado en un centro con alumnado de compensación educativa, mediante la utilización de una metodología cualitativa aplicada a un estudio de caso. Para llevarlo a la práctica, nos hemos planteado tres finalidades:

- Conocer y analizar, a través de las percepciones y actitudes de la comunidad educativa, las características de un centro de educación compensatoria relacionadas con la inclusión educativa.
- Sistematizar y reflexionar sobre las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de compensación educativa en un CAES.

- Proponer un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa.

2. Justificación del trabajo

La investigación de esta problemática educativa se realizó por el interés de conocer cómo se está afrontando la atención a la diversidad en los centros educativos con alumnado de compensatoria. Esto permitió identificar la influencia y la relación de la actitud sobre las prácticas pedagógicas. Asimismo, nos interesamos por aportar un decálogo de buenas prácticas.

En el ámbito profesional, como Licenciada en Educación, el interés nació en conocer programas de compensación educativa eficaces, desde el trabajo realizado en mi país de origen Colombia con alumnado vulnerable. En nuestro caso, ha sido muy interesante conocer un escenario parecido al que tuvo la investigadora, como experiencia profesional durante varios años en su país de origen en el Programa de Aceleración del Aprendizaje (Colombia), trabajando con diferentes tipos de población, utilizando algunos programas de compensatoria educativa y en donde se despertó en mi interior un gran interés por las estrategias pedagógicas que se utilizan con estudiantes con necesidades de compensación educativa. Con base a la experiencia profesional educativa acumulada en quince años reconocemos la importancia de la actitud del docente en el desarrollo de cualquier proyecto educativo; además, podemos observar con mayor cuidado los resultados de cualquier proyecto pedagógico y determinar cuál el papel de los docentes en su desarrollo y culminación, ya sea con resultados positivos o negativos. Es muy interesante establecer semejanzas y diferencias entre las dos experiencias que ha participado la investigadora, primero como participante activa de un programa de compensatoria en Colombia y luego como investigadora en España, lo que ha permitido enriquecer nuestro conocimiento sobre las prácticas pedagógicas con este tipo de población. He llegado a la conclusión que, aunque se trate de culturas distintas en países diferentes, existen muchas similitudes en la problemática familiar y social de los alumnos y alumnas. Entonces, la diferencia básicamente se basa en los recursos y la formación que tiene a disposición el profesorado para la educación de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Para terminar, es importante mencionar que a lo largo de esta investigación tuve altibajos con situaciones personales en ocasiones bendecidas como la llegada de mi hija Mía y otras no tanto que me llevaron a viajar a Colombia acompañar a mi padre en su enfermedad, dificultando el seguir con mi estudio. Por estos motivos, he tenido que retomar el curso de mi investigación y reintegrarme con el cambio de programa de doctorado y adecuarme a los nuevos requisitos.

3. Estructura de la tesis

En este apartado pretendemos describir como estructuramos el estudio que presentamos. En primer lugar, encontramos la introducción, en el cual se realiza una aproximación al objeto de estudio y a su contextualización. Antes de implicarnos en el estudio, presentamos la cuestión que nos motiva, conceptualizamos la educación inclusiva y la educación compensatoria, mencionando su importancia frente a los movimientos migratorios y la multiculturalidad. Seguidamente, después de presentar una justificación sobre la elección del tema de estudio y las causas profesionales que nos han motivado a iniciar este estudio, entonces perfilamos la investigación en tres partes que describiremos a continuación:

La *primera parte*, que se encuentra desarrollada en los capítulos primero, segundo y tercero de esta tesis, constituye la fundamentación teórica. Presentamos un marco teórico desde la literatura, que permita un mejor conocimiento del contexto que estudiamos, el cual es pertinente para nuestro estudio.

En el primer capítulo profundizamos en el concepto de educación inclusiva y educación compensatoria como estrategia de igualdad social. Seguidamente, definimos y analizamos la guía para la evaluación y la mejora (INDEX) en el contexto español. A continuación, analizamos de forma genérica algunas experiencias de la educación inclusiva en países desarrollados y en vías de desarrollo pertenecientes a Latinoamérica. Posteriormente, analizamos las directrices, sobre la educación inclusiva y compensatoria, que dispone la normativa legal estatal y la de la Comunidad Valenciana. Finalmente, analizamos los documentos del centro teniendo en cuenta las características, finalidad, motivos de su elaboración y elementos.

El segundo capítulo pretende estudiar las percepciones, actitudes y prácticas del profesorado relacionadas con la inclusión educativa, lo cual comprende un análisis de estos, en primer lugar, un análisis de los factores que influyen como los años de experiencia del profesorado y la formación que ha recibido. Posteriormente, se describe el proyecto INCLUD-ED como parte de las medidas, estrategias para la inclusión y la cohesión social. Y finalmente, se han revisado diferentes publicaciones científicas acerca de las actuaciones de éxito europeas como las comunidades de aprendizaje donde enfatizamos en los grupos interactivos, las tertulias literarias y el aprendizaje dialógico.

En el tercer capítulo pretende estudiar el alumnado y las familias de los centros educativos con programas de compensatoria, en primer lugar, describimos y analizamos las características del alumnado de educación compensatoria de la Comunidad Valenciana: haciendo énfasis en la etnia gitana que ocupa un 95% del alumnado de nuestro estudio y mencionamos la

inmigración. Posteriormente, analizamos las percepciones, actitudes y participación de las familias de los centros de educación compensatoria CAES, (Centros de Acción Educativa Singular) de la Comunidad Valenciana.

La *segunda parte* corresponde a la presentación y desarrollo de la investigación, y abarca el cuarto capítulo de la tesis. Comienza con la descripción y las características del estudio, en el que se pretende analizar las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre la inclusión en un centro de compensación educativa. El objeto de la investigación es el eje principal y es definido en estas páginas, además, desarrollamos el planteamiento del problema, los objetivos que queremos alcanzar pertenecen a los apartados que desarrollamos.

Posteriormente, nos preocupamos por la perspectiva metodológica más adecuada para nuestro estudio y que va a orientar el trabajo de campo. En este sentido utilizamos una metodología cualitativa. Nuestro estudio se concreta en un estudio de caso que es una herramienta metodológica que ayuda comprender a profundidad fenómenos educativos, teniendo como finalidad conocer cómo funcionan todas las partes en un contexto educativo. Tras ello, entramos a detallar el diseño del trabajo de campo donde especificamos la planificación de las actividades, las características y los criterios de selección del centro objeto de estudio, los participantes, las técnicas de recogida de datos (entrevistas, observaciones y análisis documental), y el tratamiento que recibirán los datos de la investigación.

La *tercera parte* corresponde a los resultados y conclusiones de la investigación que se encuentran desarrollados en los capítulos quinto y sexto de la tesis, donde se realiza un análisis de la interpretación de los datos con el objetivo de llegar a unas conclusiones y un decálogo de buenas prácticas que mejoren el proceso de inclusión educativa.

En el quinto capítulo se exponen los resultados obtenidos tanto de las entrevistas como de las observaciones realizadas en el centro de estudio, así como el análisis documental. Además, en esta parte del estudio nos encargamos de interpretar la información con ayuda del programa ATLAS TI-8 que permite el análisis de una gran cantidad de datos y su organización en redes. Considerando la singularidad del caso pretendemos, aportar elementos para la comprensión de los fenómenos educativos relacionados con la inclusión.

Además, este capítulo incluye la discusión de los resultados obtenidos relacionándolos con los objetivos planteados. Para analizar los resultados, nos centramos en percepciones, actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión en un centro de compensación educativa y, además, la participación de la comunidad educativa para determinar su influencia en el proceso educativo. Asimismo, se analiza y se da a conocer la normativa interna y de la

administración que regula las características de la educación compensatoria, por medio de ellos documentos del centro.

Por último, finalizamos el trabajo con el capítulo sexto, en el cual se representa la discusión de resultados, en la que se comparan las actitudes, percepciones y prácticas del centro con otros resultados de estudios científicos; las conclusiones teniendo en cuenta los objetivos planteados, estableciendo relaciones entre estos y los datos obtenidos. Además, con el objetivo de mejorar las prácticas inclusivas, se establece un decálogo de buenas prácticas dirigidas específicamente a alumnado perteneciente a etnia gitana e inmigrante. También, se incluye en este capítulo algunas limitaciones con las que nos hemos encontrado en el desarrollo del estudio, y las líneas futuras referidas a las actitudes, percepciones, prácticas del profesorado y compensación educativa que relacionen estas variables y que, permitan concretar si los programas desarrollados son efectivos para la educación inclusiva. Por otra parte, parece interesante realizar un estudio centrado en el maestro o maestra de compensatoria, acerca de las competencias y funciones que debe desempeñar, ya que el centro lo utiliza según sus necesidades, cayendo en el rol de un maestro suplente.

Para terminar, presentamos las referencias bibliográficas y legislativas utilizadas en esta tesis y algunos anexos. El trabajo impreso se completa con un CD-ROM adjunto que recoge los anexos que se incluyen en el documento.

Esta investigación nos brinda la oportunidad de conocer la relación entre las actitudes, percepciones y las prácticas sobre la inclusión en un centro de atención educativa singular (CAES), así como de analizar la normativa interna y de la administración que los regula. En definitiva, puede servir de ayuda en la práctica docente y el proceso global de inclusión que actualmente se sigue buscando a nivel educativo y social. Este estudio supone, también, una oportunidad de mejoramiento en la medida que propone un decálogo de buenas prácticas.

Así pues, en las siguientes tres partes pasaremos a desarrollar cada uno de los capítulos aquí descritos.

PRIMERA PARTE FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

Desde hace varias décadas la educación inclusiva ha sido uno de los mayores retos para el sistema educativo a nivel mundial. Entonces, el enfoque de la escuela inclusiva debe implicar modificar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones (Ainscow, 2012). En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales (UNESCO, 2009). Aunque, diversos autores, entre ellos López Melero (2011) así como Mateus, Vallejo, Obando y Durán (2017), han puesto en manifiesto que no se ha conseguido que la escuela sea inclusiva y que algunas de las prácticas siguen siendo segregadoras, alejándose de alcanzar las directrices propuestas. Una vez expuestas estas consideraciones de carácter general señalamos que, en nuestro estudio, nos vamos a ocupar de las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado para atender a la diversidad, centrándonos fundamentalmente en alumnado con programas de compensación educativa.

Resulta importante para nuestro trabajo seleccionar y delimitar las prácticas pedagógicas relacionadas con las que buscan la inclusión del alumnado, teniendo en cuenta sus características, y qué actuaciones deben promoverse para generar los cambios necesarios para desarrollar y fortalecer una escuela inclusiva. En estos últimos años, han aparecido una amplia variedad y cantidad de experiencias que han implementado con éxito prácticas inclusivas. Entre las cuales, podemos destacar las comunidades de aprendizaje, propuestas por el grupo CREA de la Universidad de Barcelona

(Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002). Además, en busca de mejorar estas prácticas inclusivas se han diseñado instrumentos para favorecerlas y potenciarlas, un ejemplo es el *Index* para la Inclusión de Booth y Ainscow (2002), que ha obtenido buenos resultados cuando se ha utilizado en los centros educativos. Por consiguiente, el conocer y describir estas buenas prácticas puede ayudar a identificar los factores que influyen directamente en promocionar avances inclusivos en el sistema educativo.

Así pues, para fundamentar nuestro estudio necesitaremos, en primer lugar, profundizar en los conceptos de educación inclusiva y educación compensatoria y en las relaciones que se entretienen entre ellos. Además, en las percepciones, actitudes y prácticas del profesorado de Educación Primaria y Educación Infantil con relación de las características del alumnado de compensación educativa. Por tanto, a continuación, vamos a desarrollar los fundamentos teóricos distribuyéndolos en los siguientes tres capítulos:

1. La educación inclusiva y educación compensatoria.
2. Percepciones, actitudes y prácticas del profesorado.
3. El alumnado y las familias de los centros educativos con programas de compensatoria.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EDUCACIÓN COMPENSATORIA

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

Dentro de la extensa variedad que comprende la investigación sobre la educación inclusiva y educación compensatoria nos vamos a detener en este capítulo en la conceptualización y evolución. Es necesario empezar revisando aquellas cuestiones que más han preocupado a los investigadores en este campo, y aspectos referidos a cómo se ha investigado, en qué temas se ha profundizado, cuáles se ha dejado de lado, qué dificultades se han encontrado y a las conclusiones que han llegado.

Nos parece oportuno empezar definiendo, los conceptos y características importantes de la educación inclusiva y educación compensatoria. Seguidamente pasaremos a enmarcar la evolución de los conceptos dentro de la normativa legal española. Y finalmente, revisaremos las relaciones que se entretienen entre estos dos conceptos.

1. Conceptualización de educación inclusiva como estrategia de igualdad social

La educación inclusiva es un tema de investigación a nivel mundial que ha ido tomando fuerza, especialmente desde la declaración de Salamanca en el año 1994, donde se busca educar a todas y todos dentro del sistema educativo ordinario, sin importar sus diferencias; en consecuencia, la escuela debe responder a las necesidades que este proceso conlleva. Por un lado, se debe garantizar el acceso, la permanencia y la promoción del alumnado en situación de desventaja social, procedente de minorías étnicas, de colectivos de inmigrantes, así como de familias con graves dificultades socioeconómicas. De igual manera, se atiende al alumnado que debe permanecer largos periodos

de hospitalización irregular o de un desconocimiento del español, al proceder de otros países (Martínez, Haro & Escarbajal, 2010). Adicionalmente, la educación inclusiva, incluye el alumnado con todo tipo de discapacidad que debe ser educado dentro de un único sistema proporcionándoles programas educativos apropiados, que sean estimulantes y adecuados a sus necesidades, y cualquier apoyo que tanto ellos como los profesores puedan necesitar para tener éxito (Stainback & Stainback, 1999).

Podríamos decir que el término de inclusión aparece de diferentes maneras, los múltiples conceptos han variado desde los que lo entienden como dar mayor cabida a la diversidad, hasta los que determinan unos elementos que garantizan el derecho a permanecer como miembros valiosos de la comunidad. La educación inclusiva incrementa la participación del alumnado en la escuela y en la comunidad y de acuerdo con Booth y Ainscow (1998), es el proceso que lleva a incrementar la inclusión de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad. Además, esta definición sugiere la participación plena en la comunidad, ya que no solo su presencia en la misma determina la inclusión de sus miembros. No son las personas las que han de acomodarse a las instituciones, sino que son éstas las que han de adaptarse a la diversidad del alumnado, permitir su participación, ofrecer una educación de calidad y valorar la diversidad como una fortaleza del proceso educativo (Vislie, 2003).

La inclusión trata de responder a la diversidad de necesidades de todo el alumnado para incrementar su participación en el aprendizaje, cultura y comunidad. Propone cambios en el enfoque, estructura, contenido y estrategias, para atender a todo el alumnado de una determinada franja de edad y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo general educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2005). Es fundamental que, en el proceso de inclusión participe toda la comunidad educativa, con los recursos materiales y profesionales adecuados, desarrollando una organización apropiada, favoreciendo valores y actitudes, aprendiendo a vivir con las diferencias, y eliminando así las barreras de aprendizaje.

Estamos de acuerdo con Blanco (2006) acerca de que la educación inclusiva es un medio para avanzar hacia la equidad y el desarrollo de sociedades inclusivas y democráticas. Este tipo de educación es viable si asegura el principio de igualdad de oportunidades, dando a cada uno lo que necesita, según sus características y necesidades individuales. Por lo tanto, la equidad conlleva a mejorar la calidad educativa. En definitiva, se busca evitar todo tipo de segregación y exclusión social, religión, de género y racial, valorando las diferencias se debe contemplar la persona en su totalidad, creyendo que todos tienen derecho a la educación con el mismo nivel de oportunidades (Blanco, 2008).

Del mismo modo, el concepto de educación inclusiva ha evolucionado iniciando el camino desde el modelo educativo centrado en el déficit, seguido por la normalización con un primer período de integración y, por último, el de inclusión.

El período de la institucionalización

Este período abarca desde siglo XIX hasta mitad del siglo XX. Al principio se reconoce la necesidad de atender a las personas con deficiencias, incluso educativamente, aunque dicho proceso era entendido como asistencial debido al modelo médico imperante; en consecuencia, se crean instituciones incomunicadas. Sin embargo, con el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza en Europa y América del Norte a finales del siglo XIX y principios del XX, surgió la necesidad de crear instituciones educativas que permitieran la escolarización de todos los niños y niñas (Astorga, 2003).

A medida que la educación obligatoria se generalizaba el alumnado aumentó incluyendo a alumnos con deficiencias de diferente tipo, por cual la diversidad era cada vez mayor. Para tratar las diferencias y problemas de aprendizaje se crearon diferentes clasificaciones sobre las personas anormales, estableciendo distintos grados y tipos.

En consecuencia, surgió la necesidad de la especialización de los servicios educativos, lo que unido a la masificación de las escuelas llevó al abandono de la escuela ordinaria por parte de este tipo de alumnado. En ese momento nacen los centros de educación especial y poco después aparecieron los centros especializados por deficiencias con connotaciones médicas y asistenciales. Iniciando con el proceso de clasificación y segregación de alumnado con discapacidad. Aunque, es importante resaltar que en este período se acepta que las personas con algún tipo de deficiencia son educables y se establece la primera relación entre el ámbito médico y pedagógico (Peirats & Marín, 2018).

Para finalizar, en este período la educación especial se centra en el alumno con déficit, atendiéndolo de forma diferente del resto en centros específicos y clases especializadas con sus propios objetivos, técnicas y personal cualificado en modelo segregador, pero que también fue un avance en la evolución histórica de la atención educativa de las personas con discapacidad (Iyanga & Cerdá, 2017; Peirats & Marín, 2018).

Características del período de la normalización

En los años 50, surge el movimiento de integración en Europa que defiende el derecho a la educación en el entorno menos restrictivo y apoya el abandono de las prácticas tradicionales.

El principio de la normalización aparece inicialmente en Dinamarca y en Suecia. Específicamente, el danés Bank-Mikkelsen fue el primero en defender en la década de los cincuenta, que las personas con retraso mental deberían desarrollar una vida lo más parecida a las demás personas. Sus aportaciones, junto con la declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, que realiza la liga Internacional de Asociaciones en Pro de la deficiencia reunida en Jerusalén en 1968, consiguen que se asuma de forma mundial el principio de normalización.

En el ámbito internacional el artículo quinto de los Derechos de las Personas Deficiente, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1957, dice “el niño deficiente físico, mental o social debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que necesite su estado y situación”. Y la Declaración de los Derechos Fundamentales del Deficiente Mental, aprobados en 1971, específica que tienen otros derechos como el recibir atención médica y tratamientos físicos, derecho a una instrucción, formación y readaptación, así como orientaciones que pueden ayudarle a desarrollar el máximo de sus capacidades.

En definitiva, “el principio de normalización significa poner al alcance de las personas con discapacidad unas condiciones de vida diarias lo más parecidas posibles a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad” (Nirje, 1969, p. 183).

Posteriormente, para las décadas de los 60 y 70 se reconoce que el ambiente institucional no era el adecuado para las personas con discapacidad, ya que se recibían más atenciones asistenciales que educativas. A finales de los 60 se empieza a registrar internacionalmente que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos sociales como educativos y en consecuencia se produce un cambio en la concepción de la educación especial, empezando a aceptar la diversidad (Iyanga & Cerdá, 2017; Peirats & Marín, 2018).

La integración escolar

Aparece, el principio de integración como un proceso que va mucho más allá de reunir el alumnado con o sin hándicap en el mismo contexto educativo. Favorece la comunicación, reduciendo al mínimo el aislamiento de los niños y niñas con discapacidad, facilitando así su inserción social.

A partir de 1969 el nuevo concepto se extiende por América del norte, Canadá y los países escandinavos. En Alemania, Holanda, Bélgica y Francia la integración escolar se plantea con mayor timidez. Por otro lado, el Reino Unido o Italia adoptan desde los años 70 una política integradora, que en el caso de Italia plantea la supresión de los centros de educación especial.

Con el informe Warnock (1978) en Reino Unido, se inicia un modelo de intervención, consolidando el movimiento a favor de la normalización, considerando el aprendizaje como un proceso que se desarrolla con la interacción del sujeto con el medio, dándole más importancia el contexto que al déficit (Muntaner, 2010). Es en este documento donde se plasma por primera vez el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE) como alternativa a múltiples denominaciones tales como: deficiente, disminuido, discapacitado... En 1981 el Acta de Educación del mismo país categorizó de deficiencias, centrando los programas de educación especial en las necesidades particulares de cada alumno o alumna. En España la Ley de Integración Social del Minusválido (1982) desarrolló los aspectos relacionados con la educación y con el cambio de actitudes hacia el alumnado con NEE. Además, este informe recomienda abandonar el lenguaje y las prácticas referidas al déficit del alumnado y centrarse en las necesidades educativas para identificar lo que necesita aprender, cómo, en qué momento y con qué recursos.

En este mismo sentido, la integración propone la escolarización conjunta de alumnado con y sin discapacidad y apoya la inserción de la educación especial en el marco educativo ordinario, no su desaparición. El objetivo principal de este período es ofrecer la atención adecuada y necesaria a cada alumno y alumna, según las diferencias individuales en un marco educativo no diferenciado en base a sus necesidades de aprendizaje en el marco de la educación regular (Iyanga & Cerdá, 2017; Peirats & Marín, 2018).

La educación inclusiva o escuela para todos

Según Villalobos y Zalakain (2010) la concepción de inclusión supera un concepto tradicional de integración que busca adaptar la sociedad a las necesidades y características individuales de todos sus miembros y no al contrario.

El movimiento Regular Education Initiative (REI) surge en el contexto norteamericano a mediados de los ochenta y principio de los noventa. Este movimiento, se caracterizó por el trabajo de conjunto de padres, profesionales y discapacitados, en contra de la idea de que la educación especial se ocupara de un porcentaje reducido del alumnado.

En esta época Stainback y Stainback (1989), y también Reynolds, Wang y Walberg (1987), plantearon la idea de unificar la educación especial y la ordinaria. Posteriormente, surge el movimiento inclusivo que plantea la necesidad de introducir cambios en la organización de los centros y en los métodos de enseñanza (Ainscow, 2001).

Según Grau (2005) este período presentó varias características importantes, constituyendo un modelo sociológico, en contraposición al modelo médico y psicopedagógico anterior; el niño o niña con necesidades especiales

es alumno y ciudadano con los mismos derechos y deberes que los demás; la escolarización se realiza en los centros ordinarios, únicamente en los específicos cuando las necesidades no pueden ser atendidas adecuadamente; hay un sistema único de enseñanza, con dotación de apoyos necesarios, y por último, el currículo común, abierto, cognitivo y donde se realizan adaptaciones curriculares individuales para la atención a las necesidades del alumnado.

Para finalizar, el concepto de educación especial se va diluyendo en este período y el término inclusión se emplea internacionalmente como un paso más delante de la integración (Peirats & Marín, 2018). En la siguiente figura mostramos las características que tiene el enfoque educativo inclusivo, según Blanco (2006):

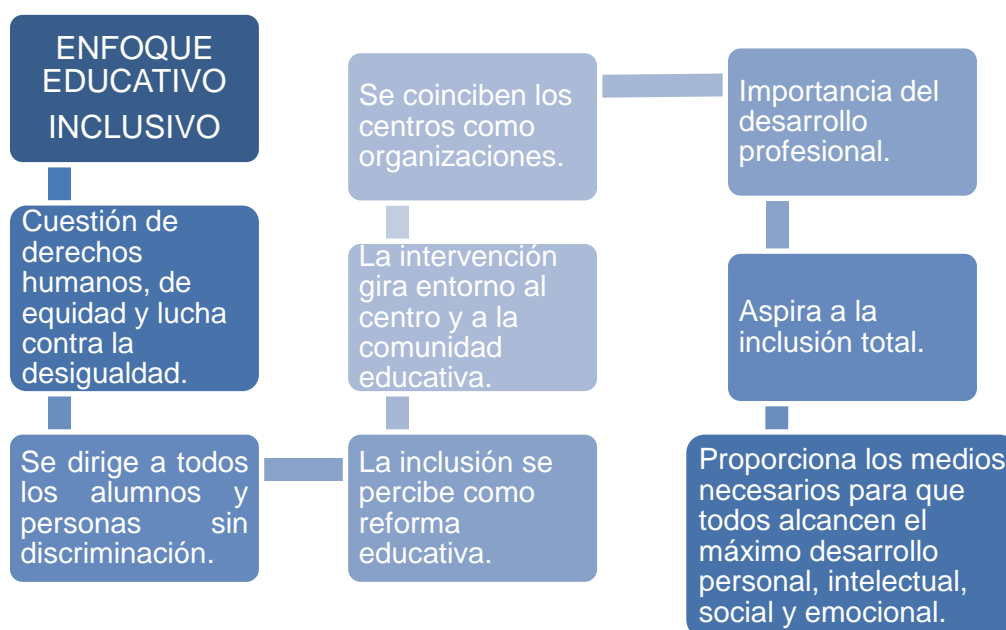


Figura 1. Características del enfoque inclusivo (Blanco, 2006).

En relación con las herramientas para la evaluación de la escuela inclusiva, es importante tener en cuenta que se cuenta con instrumentos que evalúan y analizan las características de los centros a través de cuestionarios en los que se pregunta la opinión a los componentes de la comunidad educativa.

A continuación, mostramos una tabla con una breve descripción de algunos instrumentos que pueden aportar en la creación de una escuela inclusiva.

Tabla 1

Instrumentos creados para inclusión educativa

INSTRUMENTOS	BREVE DESCRIPCIÓN
Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments (ILFE) (UNESCO, 2004).	Compuesto por seis cuadernillos con actividades que pueden ser usados por las escuelas para llevar a cabo procesos de reflexión que permite hacer una evaluación para convertirse en una escuela inclusiva con ambientes de aprendizaje acogedores.
Escala de valoración de medidas de atención a la diversidad. Domínguez y Pino (2009).	La escala analiza el uso de medidas ordinarias de atención a la diversidad a nivel de centro y de aula, acción tutorial y orientadora, refuerzo educativo y adaptaciones curriculares no significativas, medidas organizativas, medidas de atención a las minorías étnicas, adaptaciones curriculares significativas, y medidas extraordinarias de atención a la diversidad cultural.
Cuestionario acerca de las actitudes, los conocimientos y las prácticas de los docentes ante la educación inclusiva. Montánchez (2014).	Cuestionario que incluye aspectos relacionados con actitudes, conocimientos, prácticas y contexto socioeducativo de los centros para la inclusión.
The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R). Forlin, Earle, Loreman y Sharma (2011).	Escala que explora el trabajo del profesorado en función de la diversidad del alumnado y analiza los sentimientos, las actitudes y las preocupaciones del colectivo docente en materia de educación inclusiva

HORA para la inclusión (FEAPS, 2011).

Herramienta orientada a la reflexión y la acción para el desarrollo de la inclusión. Analiza la realidad y el contexto orientándose hacia planes de mejora, donde el mismo centro selecciona prácticas y plazos.

Escala de Opinión acerca de la Educación Inclusiva. Bravo (2013).

Aporta información sobre los fundamentos condicionantes de la educación inclusiva y las medidas para potenciar la inclusión

GUIA REINE (Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela). UDS Estatal de Educación Cuadernos de Buenas Prácticas. Madrid: FEAPS 2009.

El objetivo es organizar la guía que oriente las prácticas educativas hacia una educación inclusiva. Se estructura en cinco fases: proceso de preparación, planificación, actuación y reflexión, comunicación, seguimiento y evaluación. Además, cada uno de estos procesos se organiza en seis aspectos: objetivos, acciones, productos, responsables, plazos y recursos.

INICO (Cuestionario sobre inclusión educativa en España)

Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (2009).

Contextualiza los datos basados en la experiencia de las familias, profesionales y alumnado. Examinando las dificultades y fortalezas encontradas por los tres grupos de la comunidad educativa.

Cuestionario de Evaluación de la Formación Docente para la Inclusión (CEFI).

González-Gil, Martín Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela (2013).

Escala que agrupa información sobre la concepción de la diversidad y de la educación, política educativa, organización y funcionamiento de la escuela y del aula, liderazgo, currículum, metodología, recursos y apoyos, formación del profesorado, trabajo colaborativo y participación de la comunidad.

ACADI (Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión). Arnaiz y Guairo (2012).	Este modelo pretende a partir de unos indicadores, el desarrollo de una atención eficaz a la diversidad del alumnado escolarizado en centros de educación infantil, primaria y secundaria.
INDEX FOR INCLUSION (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva). Booth, T. y Ainscow, M. (2002).	Instrumento de autoevaluación que ayuda a la escuela a reflexionar sobre la práctica educativa.

Fuente: Elaboración propia, datos tomados de Azorín, 2017.

Es importante tener en cuenta que, a la hora de diseñar un nuevo instrumento para la mejora de la educación inclusiva, debe tenerse en cuenta que éste recoja las voces de todos los implicados. De lo contrario, la información puede resultar sesgada y difícil de triangular. Por tanto, aquellos instrumentos que posibilitan la recogida de datos de todos los agentes y colectivos favorecen una visión más amplia de la realidad al escuchar y recoger las voces de todos (Azorín, 2017).

El proceso de evaluación de los centros educativos es necesario para diagnosticar el estado en que se encuentran y posibilita a la comunidad educativa reflexionar acerca de la organización, el funcionamiento y los resultados (Muñoz & Espiñeira, 2010). Por lo tanto, la auto-reflexión permite reconstruir las prácticas y los valores para ofrecer una educación de calidad y adquirir un compromiso social y educativo con la sociedad (Arnaiz & Guirao, 2015; Iranzo, Tierno & Barrios, 2014). Desde la educación inclusiva, la autoevaluación institucional supone la aplicación de estrategias de reflexión basadas en la equidad en el aula ordinaria y en especial de aquellos cuyos ritmos y estilos de aprendizaje se diferencien del resto de sus compañeros (Cañizares, 2013).

Por consiguiente, en el proceso de inclusión, surgen diferentes instrumentos de trabajo y reflexión como una contribución para ampliar el conocimiento acerca de la inclusión en todas sus manifestaciones. En este marco que hemos descrito, nace el *Index* para la inclusión de Ainscow y Booth, (2000) utilizado en el proceso de auto-evaluación de muchos de los centros escolares, con el objetivo de reflexionar hacia los cambios que la escuela debe plantearse. En nuestra investigación consideramos que es un instrumento muy importante para el mejor desarrollo del proceso de inclusión y, en consecuencia, ampliaremos su información más adelante.

En conclusión, podemos decir que el desarrollo del concepto de inclusión ha evolucionado a una velocidad mayor que las propias prácticas educativas que se desarrollan en las escuelas, provocando en ocasiones situaciones de segregación o exclusión (Ainscow & Sandill, 2010; Arnaiz, 2007; Escudero & Martínez, 2011; Fernández Enguita, Mena & Riviere, 2010; Waldron & Mcleskey, 2010; Arnaiz, 2011). Es decir, la inclusión tiene un concepto casi general (UNESCO, 2008 y 2010), pero no ha logrado la totalidad de sus objetivos porque todavía carece de mecanismos que permitan tener un proceso educativo inclusivo de la totalidad del alumnado. Por esta razón es necesario que los centros lleven a cabo procesos de evaluación sobre sus propias prácticas, para generar propuestas de mejora que progresivamente los conduzcan hacia los planteamientos de la educación inclusiva (Arnaiz, 2015).

2. INDEX para la inclusión (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva en el contexto español.

El *Index* para la inclusión (2000) fue desarrollado en el Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva (CSIE) en colaboración con la Universidad de Manchester (Carrington & Robinson, 2006; Mittler, 2000) y el Colegio Church University de Cantebury (Inglaterra) y representa el producto obtenido tras tres años de trabajo experimental y de su adaptación en 25 centros educativos en Inglaterra (Rustemier & Booth, 2005). La primera versión de este instrumento se publicó en el año 2000 (Booth & Ainscow, 2000) y fue revisado en el 2002 (Booth & Ainscow, 2002). En el año 2006 surge una versión dirigida a la etapa de educación infantil "*Index* para inclusión: desarrollo del juego, aprendizaje y participación en los primeros años y cuidado de los niños" (Booth, Ainscow & Kingston, 2006).

Podríamos decir que el *Index* para la inclusión en un principio se desarrolló para evaluar la calidad de inclusión con el alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Ahora bien, hoy en día esta guía para la mejora de la educación inclusiva tiene como objetivo analizar las posibilidades de un centro educativo para mejorar la enseñanza y aprendizaje y la participación de la comunidad educativa con medidas inclusivas. Permitiendo la reflexión de las prácticas educativas, con el objetivo de hacer el pensamiento y la práctica hacia medidas más inclusivas (Ainscow, 2001). Del mismo modo, este instrumento de autoevaluación puede ser utilizado como herramienta de reflexión para el profesorado o ser aplicado en aspectos concretos acerca de la participación de la comunidad. Este instrumento supone un plan de mejora que tiene como objetivo promover la participación del profesorado, familias y alumnado, a partir de una autoevaluación.

El *Index* motiva a los profesionales que trabajan en el centro a construir conocimientos a partir de la información que tienen sobre los aspectos que

impiden el aprendizaje y la participación de sus estudiantes. Mediante un análisis del centro en su conjunto, se inicia el proceso de reflexión y evaluación más exigente que incrementa el aprendizaje y la participación. Todo el proceso de trabajo debe ser una forma sistemática de participar en la planificación organizativa y escolar, que implica el establecimiento de prioridades para el cambio, la aplicación de nuevas prácticas y la revisión del progreso realizado, y la movilización de recursos utilizados por la comunidad educativa (Gutiérrez, Jenaro & Martín, 2014).

Referente al proceso de trabajo, debe partir de la creación de un grupo coordinador que represente la comunidad educativa que incluya a una persona externa conocedora del *Index* y del propio centro. El grupo coordinador organiza el trabajo que se desarrollará, siendo el primer paso conocer la opinión de todos los agentes educativos, incluido el alumnado; el proceso continúa con la decisión consensuada de las propuestas de mejora, las acciones para llevarlas a cabo y una valoración de los logros conseguidos, para, de nuevo, reanudar el trabajo de ir introduciendo otras mejoras (Miquel, 2013).

A continuación, mostramos una figura con las etapas del *Index*.

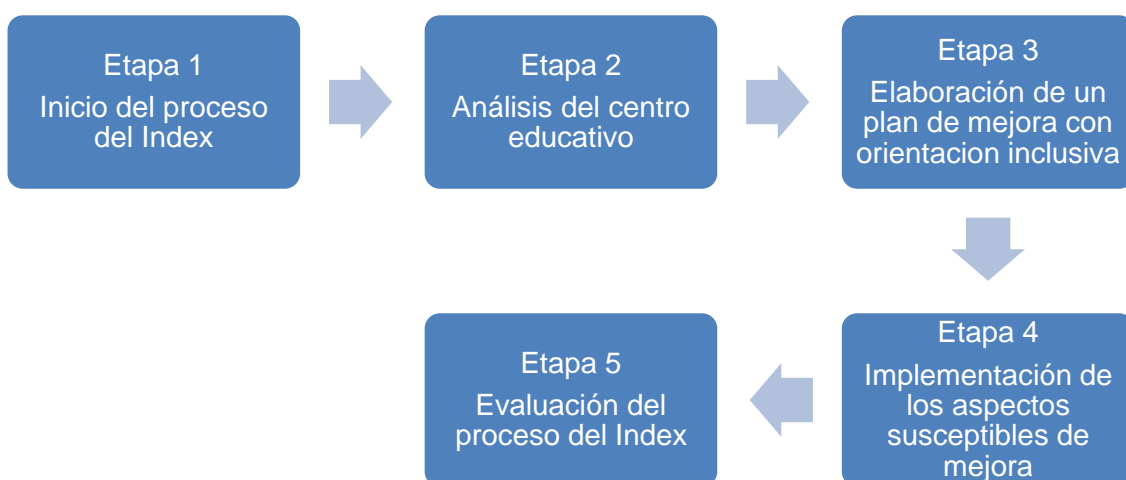


Figura 2. Fases de *Index* (Booth y Ainscow, 2002).

A continuación, presentamos una tabla con la descripción de las fases de la aplicación del *Index* para la inclusión educativa.

Tabla 2

Fases de la implementación del Index para la inclusión

FASES	DESCRIPCIÓN
<p>Fase 1. Inicio del proceso</p>	<p>-Constitución de un grupo coordinador formado por representantes de la comunidad educativa.</p> <p>-Sensibilización del centro con el <i>Index</i>, se informa a la comunidad sobre objetivos.</p> <p>-Exploración de los conocimientos del grupo, se reflexiona acerca de las barreras y el nivel de participación del centro.</p> <p>-Preparación para usar los indicadores y las preguntas.</p> <p>-Preparación para trabajar con otros grupos y aportar opiniones.</p>
<p>Fase 2. Análisis del centro</p>	<p>-Explorar los conocimientos del profesorado y los miembros de consejo escolar acerca de las prioridades de mejora.</p> <p>-Explorar los conocimientos del alumnado a partir de discusiones de grupo.</p> <p>-Explorar los conocimientos de las familias y de los miembros de las instituciones de la comunidad.</p> <p>-Decisión de las prioridades susceptibles de mejora.</p>
<p>Fase 3. Elaboración de un plan de mejora escolar con orientación inclusiva</p>	<p>-Introducción del <i>Index</i> en el proceso de planificación escolar.</p> <p>-Introducción de las prioridades en el plan de mejora, teniendo en cuenta la temporalización, recursos y aplicaciones de las mismas.</p>
<p>Fase 4. Implementación de los aspectos susceptibles de mejora</p>	<p>-Poner en práctica las prioridades después de la reflexión de preguntas e indicadores.</p> <p>- Mantenimiento del plan de mejora.</p>

-Registro del progreso por medio de un informe.

Fase 5. Evaluación del proceso del *Index*

-Evaluación del progreso a través de los indicadores y las preguntas.

-Revisión del trabajo realizado con el *Index*, reflexión del grupo coordinador y el proceso.

Fuente: Adaptación de Booth, Ainscow (2002, p. 26).

Elementos del *Index*

El objetivo principal del *Index* para la inclusión es construir un mapa que representa la realidad del centro y ayuda en la elaboración de un plan de mejora, partiendo del análisis de las dimensiones, las secciones, los indicadores y las preguntas (Both & Ainscow, 2006).

A continuación, presentamos una tabla con los elementos del *Index* que nos guiará en la implementación en un centro educativo.

Tabla 3

*Elementos del *Index* para la inclusión*

ELEMENTOS	DESCRIPCIÓN
Dimensiones	<p>Son los fines a los que debe llegar un centro para lograr medidas inclusivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dimensión A: Desarrollar valores inclusivos igualdad, derechos, participación, aprendizaje, respeto a la diversidad, confianza, a través de prácticas educativas. - Dimensión B: Transformar la escuela desarrollando políticas basadas en la innovación. - Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas y mejorar la formación del profesorado.
Secciones	<p>Estas secciones son dos bloques en los que se divide cada dimensión, que ayudaran al plan de mejora.</p> <p>Dimensión A: Creación de culturas</p>

	inclusivas (construir comunidad- establecer valores inclusivos).
	Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas (escuela para todos- organizar la atención a la diversidad.
	Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas (organizar el proceso de aprendizaje- Movilizar recursos).
Indicadores	En cada sección de encuentran un grupo de indicadores que son los criterios que se utilizan para evaluar y comparar la situación presente y establecer prioridades de mejora.
Preguntas	Las preguntas componen los indicadores y facilitan la recogida de opiniones de la comunidad educativa.

Fuente: Adaptación de Booth, Ainscow y Kingston (2007).

En España el *Index* para la inclusión ha sido traducido, adaptado y dado a conocer por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, asociación formada por un grupo de profesores y profesoras interesados en impulsar el conocimiento y desarrollo de la inclusión en España. Posteriormente, a las experiencias realizadas en España, Duran et al. (2005) nos señalan que es indispensable que los centros se apropien de los materiales y que no limiten a poner en marcha una metodología sin tener en cuenta su propio contexto.

3. La educación inclusiva en países desarrollados y en vías desarrollo

3.1 La educación inclusiva en países desarrollados

En los países desarrollados el acceso a la educación es universal, en consecuencia, los esfuerzos han sido dirigidos hacia mejorar la calidad de la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales y con desventajas socioeconómicas. El objetivo general que se persigue a nivel mundial es acabar con la segregación y exclusión del alumnado por cualquier razón y fomentar la inclusión en escuelas ordinarias. Por lo tanto, se ha buscado pretende desarrollar una política educativa ofreciendo al profesorado diversos materiales de apoyo en términos de recursos, materiales, personal especializado y formación continua.

A continuación, presentamos dos tablas con características de los países desarrollados en busca de un sistema educativo inclusivo.

Tabla 4

La inclusión en Europa

EDUCACIÓN INCLUSIVA	CARACTERÍSTICAS
EUROPA	<p>-En la mayoría de los países se ha logrado un progreso legislativo en relación con la inclusión (Reino Unido, Italia y España).</p> <p>-Algunos países como Francia y Reino Unido han modificado el sistema de financiación con el objetivo de conseguir servicios más inclusivos.</p> <p>-Los programas educativos individualizados es tendencia en los países europeos. Las adaptaciones pueden tomar diferentes formas, pero existe un claro interés por educar a los alumnos con NEE bajo el marco de un currículo común, realizando las adaptaciones que se consideren necesarias.</p> <p>-La educación inclusiva varía de un país a otro, siguiendo sus propias políticas inclusivas, leyes y procesos, en función de sus condiciones particulares.</p> <p>-Los países de Europa, siguen tres líneas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Una sola vía: Desarrolla una política y prácticas orientadas a la inclusión de casi todos los alumnos en la educación ordinaria. Se apoya en variedad de servicios centrados en la escuela ordinaria. dentro de esta categoría se encuentran España, Noruega, Grecia, Italia, Portugal, Suecia

e Islandia.

- Múltiples vías: Incluye aquellos países que utilizan múltiples acercamientos para la inclusión. Teniendo variedad de servicios entre los dos sistemas educativos. En esta categoría se encuentra Reino Unido, Finlandia, Austria, Dinamarca, Francia, Irlanda y Luxemburgo.
- Doble Vía: Coexisten dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con necesidades educativas especiales son habitualmente educados en escuelas especiales. Generalmente estos sistemas se rigen por una legislación separada, algunos países que se rigen por esta vía son Bélgica y Suiza.

Fuente: Adaptación sobre EADSNE (2003).

Tabla 5

La inclusión en Estados Unidos y Canadá

EDUCACIÓN INCLUSIVA	CARACTERÍSTICAS
Estados Unidos y Canadá	<p>-En Estados Unidos en los años setenta se produjo movimiento social y legal a favor de la educación de las personas con discapacidad dentro del sistema ordinario.</p> <p>-En la ley de 1990 IDEA, se introdujeron cambios en la valoración y diagnóstico del alumnado.</p> <p>-Se trataron de superar barreras para un entorno menos restrictivo y se favoreció la participación de la familia en la educación.</p>

-En Canadá ha tenido un desarrollo diverso debido a la ausencia de una oficina nacional de educación.

-A partir de los años ochenta y noventa se puso un especial énfasis en mejorar la inclusión de los niños con discapacidad en el sistema educativo público.

-Cada provincia ha desarrollado sus propias políticas siendo unas más inclusivas que otras.

-Las provincias que muestran una mayor preocupación por la evaluación en base a los resultados académicos, realizan prácticas segregadoras.

Fuente: Adaptación de Gartner y Kerzner (2002), Timmons (2007) y Buch (2015).

Tabla 6

La inclusión en Australia

EDUCACIÓN INCLUSIVA	CARACTERÍSTICAS
Australia	<p>-El proceso de inclusión en Australia ha sido muy similar al de Estados Unidos de América y el Reino Unido.</p> <p>-Los derechos de las personas en desventaja están protegidos en la Ley de Educación de 1989 y la Ley de discriminación de 1992.</p> <p>-Las políticas nacionales defienden la justicia social y la equidad de todos los alumnos en las escuelas.</p> <p>-Las escuelas y las aulas especiales coexisten con aulas y centros ordinarios.</p> <p>-Existe una proporción del profesorado que no apoya el principio de inclusión, dando merito a la educación especial segregada.</p>

Fuente: Adaptación de EADSNE (2003).

Sin tener en cuenta las diferencias entre los países desarrollados, en el proceso de inclusión educativa han tenido modelos similares para educar a su alumnado con NEE. Algunos empezaron antes a prestar atención a los derechos de las personas con discapacidad, otros fueron más radicales y otros se resisten a terminar definitivamente con la educación especial segregada. Sin embargo, en todos los países existe un reconocimiento por los derechos humanos y la justicia social, ahora bien, todo esto está reflejado en las políticas educativas de cada país.

3.2 La educación inclusiva en países en vías de desarrollo de Latinoamérica

La educación inclusiva es uno de los asuntos de interés que ocupan y preocupan la política educativa latinoamericana desde hace varias décadas. Es importante tener en cuenta que la evolución de la educación inclusiva ha sido desigual en los diferentes países de América Latina, no existiendo un consenso, aunque sí coincidencias, respecto a lo que representa y significa realmente la inclusión.

Además, los sistemas educativos de la mayoría de los países latinoamericanos han generado durante décadas el mantenimiento de importantes brechas sociales que, en parte, son legitimadas por los propios sistemas educativos (Blanco, 2011).

En las constituciones de diferentes países de Latinoamérica, la educación es enunciada como un derecho. Por lo tanto, los marcos normativos deberían regular este ejercicio efectivo en un contexto de equidad e igualdad de oportunidades para acoger en sus planteamientos a los grupos de mayor vulnerabilidad (Cotrina, 2009). Aunque, los diferentes países presentan dificultades para traducir esta legislación en políticas concretas que modifiquen la realidad de las escuelas (Terigi, 2014). En este sentido, se presentan desacuerdos entre el sistema educativo ordinario y el sistema educativo especial, teniendo en cuenta que no se definen unas tensiones alimentadas por las competencias entre estos sistemas.

Según Payá (2010) y también Blanco y Duk (2011), mediante la comparación de las distintas políticas en algunos de los países de América Latina, se puede apreciar la heterogeneidad de realidades y conceptualizaciones existentes en los diferentes contextos propios de cada país, así como algunas coincidencias, lo cual lleva a concluir que la educación inclusiva incluye a su vez diferentes, diversas y complejas realidades a lo largo de toda Latinoamérica.

A continuación, presentamos una tabla con los parámetros importantes que aparecen en las agendas educativas de algunos países latinoamericanos.

Tabla 7

Parámetros que aparecen en las agendas educativas relativos a la educación inclusiva en países Latinoamericanos

Parámetros	Países
<p><i>-Niveles educativos:</i> las políticas inclusivas abarcan los distintos niveles o etapas del sistema educativo, si bien unos países las conciben desde una mayor globalidad y extensión que otros.</p>	<p>-Algunos entienden que la educación inclusiva es propia de los primeros niveles educativos (infantil y primaria o básica) como sucede con Ecuador, otros amplían las etapas receptoras también a la secundaria o bachiller (Argentina), a la formación profesional (Paraguay y Uruguay) e incluso al nivel superior o universitario (Brasil y Venezuela).</p>
<p><i>-Alfabetización:</i> la capacidad de emplear la lectoescritura y, por tanto, de acceder a la educación y la cultura es una de las grandes preocupaciones de América Latina, pretendiendo la erradicación del analfabetismo, la cual representa uno de los mayores lastres para lograr una educación de calidad y equitativa para todos y todas.</p>	<p>-Argentina con el Programa nacional de alfabetización de jóvenes y adultos “Encuentro”. En Guatemala con distintos programas de reducción del analfabetismo (Método de la palabra generadora, Método de Alfabetización comunitaria integral, Alfabetización integral intrafamiliar, Método ABCD español y ABC de la matemática instructor programado, Método cubano de alfabetización “Yo sí puedo” etc.).</p>
<p><i>-Formación docente:</i> una de las claves para lograr la inclusión educativa pasa por la formación de los recursos humanos necesarios, entre los cuales el profesorado y el magisterio juegan un papel determinante.</p>	<p>-Argentina (capacitación de los docentes con material didáctico, formación y desarrollo profesional docente mediante trayectos en el nivel superior), Brasil (programa de formación continuada de profesores en la educación especial y formación superior de docentes indígenas), Ecuador (capacitación a docentes en estrategias metodológicas de trabajo simultáneo).</p> <p>Guatemala (consolidación del sistema docente y fortalecimiento del director, Centros Municipales de Capacitación y Formación Humana) y</p>

Uruguay (Programa de Maestros Comunitarios PMC).

-Retención y prevención del abandono: otra estrategia clave en las políticas educativas inclusivas pasa por la disminución del abandono, deserción escolar y absentismo, persiguiendo un aumento en los porcentajes de retención escolar mediante distintas acciones.

- Argentina (Seguimiento y Acompañamiento, proyecto de elaboración de estrategias para la prevención del fracaso escolar, mejorar la calidad de la educación básica y disminuir las repeticiones de curso, sobre edad, insuficiencia de logros y deserción), Brasil (Programa camino a la escuela, garantizando el transporte diario para disminuir la evasión y repetición, democratización del acceso, permanencia y éxito de alumnos con necesidades educativas especiales), Colombia (Programa 'Ni uno menos' para la permanencia y retención escolar).

-Educación especial y discapacidad: en la gran mayoría de los países de Latinoamérica todavía se asocia la educación inclusiva con la educación especial o a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

Argentina (programas de educación temprana, revisión de espacios curriculares y participación de alumnos con discapacidades temporales o permanentes, y Proyecto Educación integral para adolescentes y jóvenes con necesidades educativas especiales), Brasil (Programa BPC en la escuela para alumnos con discapacidad, libros en Braille y digitales, lengua brasileña de señales, Programa escuela accesible...), El Salvador (círculos de alfabetización para estudiantes con necesidades educativas sensoriales, pruebas de logros para escuelas de educación especial y de sordos, atención educativa a estudiantes con parálisis cerebral y planes de mejora para escuelas de educación especial).

-Población rural e indígena: si existe un colectivo especialmente vulnerable y hacia el cual los países

-Argentina (salas integradas en zonas rurales, ciclo básico rural multimedial, aula plurigrado,

de América Latina prestan atención y sensibilidad.

agrupamiento de escuelas cercanas, Proyecto Horizontes...), Brasil (Programa universidad para todos, Programa de apoyo a la formación superior de la licenciatura indígena). Ecuador (educación intercultural para las nacionalidades indígenas), Guatemala (bono de ruralidad, educación para las niñas indígenas), Paraguay (Programa Escuela Activa Mitä Irü) y Perú (Ley de fomento de la educación de la niña y adolescente rural).

-*Becas*: la mayoría de los países de América Latina entienden que esta es una política necesaria y esencial para que la educación inclusiva sea una realidad, ayudando económicamente al estudio de los hijos de las familias más desfavorecidas.

- Argentina (becas para la primera infancia y anuales para adolescentes y jóvenes), Brasil (becas en educación básica y becas-estudio integrales y parciales, así como un fondo de financiamiento al estudiante en la enseñanza superior), Colombia (Crédito Acces para población de estratos bajos), Ecuador (eliminación de la contribución voluntaria de los padres de familia que pagan por estudiante), Guatemala (financiamiento de becas y políticas de cobertura).

- *Utilización y acceso a las TIC*: la eliminación de la brecha digital que origina exclusión y desconexión en una sociedad globalizada es otro de los objetivos de las políticas socioeducativas inclusivas. Para ello, los distintos países ponen en marcha programas de formación y de accesibilidad a las tecnologías de la información y la comunicación.

- Brasil (Programa de implantación de salas de recursos multifuncionales, democratización del acceso a la Red Federal de Educación Tecnológica, y Programa nacional de asistencia estudiantil en la inclusión digital), Colombia (promoción del uso de las TIC en educación superior, construcción de la Red Académica Nacional de Alta Velocidad y promoción de la formación técnica y tecnológica).

Podríamos decir que la educación inclusiva es un tema primordial para los países de Latinoamérica, que ha ido experimentando cambios a través de las diferentes experiencias y políticas socioeducativas. Según Payá (2010) existe un horizonte construido a nivel teórico y reflexivo, pero desafortunadamente todavía existe una brecha entre las propuestas que se hacen y la realidad de los programas que se están implementando. Se trata de la eterna problemática de la distinción entre discursos teóricos y realidades prácticas, aunque con una diferencia: el acuerdo y la convicción de los diferentes países de que la educación inclusiva es la clave y vía de desarrollo definitivo de la educación (Blanco & Duk, 2011).

4. Educación compensatoria

La educación compensatoria se originó en Estados Unidos en los años sesenta, con la promulgación de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Civil Rights Act of 1964), con políticas dirigidas a las estrategias en contra de la pobreza durante la legislación del presidente Lyndon B. Johnson (Berglund, 2002). En aquel momento, esta ley aparece justificando la necesidad de igualdad entre las personas en lo cultural, económico, político, cultural y social tal y como se puntualizó en el informe "Equality of Educational Opportunity". La Ley sobre los Derechos Civiles, consecuentemente, incrementó el interés por la compensación de desigualdades educativas y sociales, lo que motivó la aparición del Informe Coleman, considerado el punto de partida de la educación compensatoria, con el fin de conocer las desigualdades y crear las políticas educativas.

Este informe describe que la segregación racial influía en los resultados académicos, del mismo modo la formación del profesorado, el entorno, características del alumnado y la participación de la familia (Ramos, 2011).

El concepto de educación compensatoria ha sido definido de diferentes maneras, por ejemplo, el Consejo de Europa (1977) lo describe como una acción que posibilita equilibrar desigualdades entre el alumnado que, por razones culturales, económicas, físicas o psicológicas, se encuentran en condiciones desfavorables. En esta misma dirección, pero de una forma más precisa Flaxman (1985) afirma que: es la inclusión en la práctica educativa de servicios y programas adicionales en forma de enriquecimiento cultural, rehabilitación educativa y ampliación de oportunidades educativas.

Algunos autores como De Miguel Diaz (1984) manifiestan la importancia de la compensación educativa con la premisa de que, para obtener igualdad educativa, se debe tener en cuenta la comunidad educativa, pues esta no brinda suficientes oportunidades para que todo el alumnado tenga igualdad de condiciones. En las últimas décadas estos conceptos han ido evolucionando, conservando la prioridad de posibilitar el acceso a una educación mínima, lo

que desde el punto de vista individual permite formar valores culturales básicos para enfrentarse al mundo en contra de la desigualdad de la sociedad (Perrenoud, 2002). Aunque, si lo analizamos se centra en atender al alumnado en desventaja social, bien sea por motivos étnicos, socioeconómicos o migratorios (Zirkel, 2010).

Según Peirats (2016) la educación compensatoria es un proceso de ayuda realizado mediante un conjunto de estrategias dirigidas a personas que se encuentran en una situación de privación cultural por haber carecido de los estímulos adecuados para su normal y adecuado desarrollo; el objetivo es ponerlas en pie de igualdad con los demás. Consecuentemente, para poder hablar de compensación antes hay que hablar de igualdad. En consecuencia, corregir la desigualdad en el sistema educativo de determinados grupos sociales, normalmente pertenecientes a las clases sociales más deprimidas o desfavorecidas, se convertirá en el propósito de la educación compensatoria, el cual, con base en las recomendaciones de un comité de expertos del Consejo de Europa (1977), se concreta en los siguientes objetivos:

- a) Definir el hándicap lo antes posible, así como su origen y su influencia en la vida del niño.
- b) Definir el grado de educabilidad del niño poniendo el acento en sus potencialidades más que en sus déficits.
- c) Determinar el tipo de establecimiento preescolar (ordinario, especializado, etc.) que debe frecuentar y a qué edad.
- d) Establecer programas suplementarios adaptados individualmente (entrenamiento de la motricidad, sensibilidad).
- e) Dar una formación especializada a los educadores.

En España, aparece la educación compensatoria en el Real Decreto 1174/ 1983, del 27 de abril (BOE n.112, 11/05/1983), promoviendo la participación, igualdad y participación formativa y de atención a la desigualdad que padecían los colectivos en riesgo de exclusión. Posteriormente, la reforma educativa establecida por la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (LOGSE, 3 de octubre 1990) (BOE n. 238, de 4 de octubre de 1990), basada en la concepción constructivista del aprendizaje significativo de Ausubel (1989), establece los principios rectores para adoptar principios de igualdad en el derecho a la educación. En los artículos 63 al 67, la LOGSE indica como prioridad la escolarización en educación infantil del alumnado con desventaja social, económica o de cualquier tipo; la adaptación de la programación y organización de los centros, garantizando a la vez un sistema público de ayudas y colaboración de otras entidades (Gurrea Casamayor, 1997).

Teniendo en cuenta los conceptos anteriores podríamos decir que las políticas de compensación educativa asumieron el propósito de hacer de la escuela algo más que una oportunidad formal y considerar la educación como una necesidad básica, un derecho de la ciudadanía y que debe ser garantizado con eficacia (Escudero, 2010). Además, este tipo de educación desarrolla programas que se ocupan del alumnado que requiere periodos de hospitalización, ya que generalmente se presentan índices de desfase curricular, inserción educativa. Por otro lado, se encuentra alumnado que proviene de una escolarización irregular o no conocen el idioma al provenir de otros países (López, 2006). Entonces, se puede decir que el objetivo principal de la educación compensatoria es promover la igualdad de oportunidades, facilitando la integración social y educativa a todo el alumnado, promoviendo positivamente el enriquecimiento en la variedad culturas y realidades, disminuyendo procesos de exclusión social y cultural, generando actitud de respeto por las diferencias (Escudero, 2010). Asimismo, se debe intentar fomentar la participación en el proceso educativo de la comunidad en busca de una educación de calidad que incluya a todo el alumnado, a sus familias y al entorno. Pero, para conseguirlo es necesario coordinar la colaboración de estamentos, administraciones, asociaciones y organizaciones sociales que tengan el fin de apoyar colectivos que se encuentren en desventaja (Escudero, 2010).

5. Marco normativo. La educación inclusiva y educación compensatoria en España y en la Comunidad Valenciana

5.1 Marco normativo de la educación inclusiva

En nuestra investigación realizamos una breve descripción por las diferentes leyes educativas que han existido en España, desde la Ley Moyano de 1857 hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 (BOE núm. 295, de 10/12/2013), es decir, desde los procesos de exclusión, segregación, integración del alumnado hasta la búsqueda de una escuela inclusiva, que pueda garantizar el derecho a la educación y que contribuya a una sociedad para todos.

La Ley de Moyano de 1857

La Ley de Moyano de 1857, es la primera ley educativa que regula la totalidad del sistema educativo español de forma integral, con algunos avances para el alumnado con discapacidad, hasta entonces sin ningún derecho a educación. En este período, comprendido entre siglos XVIII y XIX, aparece una cierta oferta educativa con la creación de la escuela pública Real por Carlos IV

para sordomudos y la autorización de la enseñanza para ciegos en el Colegio Nacional de Sordomudos (González Noriega, 2012).

En este período las personas que presentaban alguna discapacidad eran excluidas por no ser consideradas aptas para acceder al aprendizaje de prácticas educativas. Sin embargo, con la Ley de Claudio Moyano aparecen recogidas las primeras regulaciones legislativas en la educación obligatoria de los 6 a 9 años para alumnado con algún tipo de discapacidad muy específica (García, 2017). En el artículo 6 de dicha ley se prescribe lo siguiente:

La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordomudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto: sin perjuicio de lo que se dispone en el artículo 108 de esta ley.

Este artículo 108 hacía referencia a la creación de determinado tipo de escuelas específicas para alumnado con alguna discapacidad, pero ni siquiera se contemplan otras discapacidades físicas o psíquicas. Así dice el mencionado artículo:

Promoverá asimismo el Gobierno las enseñanzas para los sordomudos y ciegos, procurando que haya por lo menos una Escuela de esta clase en cada Distrito universitario, y que en las públicas de niños se atienda, en cuanto sea posible, a la educación de aquellos desgraciados.

No obstante, muy lentamente se producirán avances y así, en 1910 se creará el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales, que se dividirá posteriormente en tres secciones: sordos, ciegos y anormales. En 1917 se constituirán en Madrid y Barcelona las primeras escuelas especiales para anormales así les llamaban hace menos de un siglo a las personas con discapacidad intelectual (García, 2017).

En **1930**, nace la Escuela Nacional de Anormales para dar respuesta al problema de la anormalidad infantil. También se crea en esta década el Patronato Nacional de Cultura de los Deficientes, que regula los centros e instituciones oficiales que regula los centros e instituciones destinados a la cultura de los deficientes físicos o mentales, sordomudos, inválidos y anormales. Las funciones más relevantes que tenían atribuidas eran: la instrucción de los deficientes en todos los grados, la formación de la cultura y la educación en todo el período de su vida en el que eran necesarios medios especiales (Peirats & Marín, 2018).

Luego en **1945 la Ley de Enseñanza Primaria** instituye la creación de escuelas especiales a cargo del estado y de iniciativa privada para la

educación de niños con perturbaciones, deficiencias e inadaptaciones de orden sensorial, físico, psíquico, social o escolar.

En **1965** se regula por decreto, las actividades del Ministerio de Educación en materia de educación especial. Se regula todo lo relativo a los centros, programas y métodos de educación especial destinados a alumnado que tengan dificultades para seguir con un normal aprovechamiento en centros ordinarios. Sin embargo, la realidad es que, aunque siguieron escolarizados en el sistema ordinario por la escasez de plazas en los centros de educación especial (García Pastor, 1993).

La Ley General de 1970

Posteriormente, en la Ley General de 1970 se organiza la educación especial en España, ya que dicha educación presentaba un carácter asistencial y marginal en instituciones sin regulación. En su capítulo VII se dedica a la Educación Especial y se refiere en su artículo 49 ya no sólo a jóvenes con discapacidad, sino que les denomina deficientes e inadaptados y a los que presentan altas capacidades nombrados como superdotados.

Por lo tanto, la Ley de 1970 organiza la educación especial como un sistema educativo paralelo al ordinario, centrado en los colegios y unidades de educación especial. Según, Alonso y Araoz (2011) este modelo apuesta por la separación.

A principios del siglo XX, no todos los niños iban a la escuela, y mucho menos los que tenían una discapacidad. En España, desde esa época y hasta mediados de los años 80 se constata que la escolarización de niños con discapacidad se realizaba en centros segregados de manera generalizada, y así lo reflejan las normas educativas de este periodo (p, 18-19).

En síntesis, se crearon mayor cantidad de centros específicos que unidades de Educación Especial en centros de régimen ordinario. Además, la normativa legislada tardó en aplicarse debido a factores económicos y sociales. En esta Ley se establecen programas específicos para los alumnos con discapacidad, distintos a los del resto del alumnado (García, 2017).

En **1975** se crea el Instituto Nacional de Educación Especial para ordenar la modalidad de Educación Especial. Posteriormente, en 1976 se crea el Real Patronato de Educación Especial, para impulsar esa modalidad educativa.

La etapa posterior a la constitución de 1978

En 1978, en lo referente a educación en el mandato constitucional, en su artículo 27 se deja constancia que todos tienen derecho a la educación sin

ningún tipo de excepción. Asimismo, se prescribe la igualdad de todos en cuestión educativa, independiente de sus características personales y sociales. Este mismo año se publica el Informe de Warnock en Inglaterra en el que se apuesta por la no existencia de educación especial y educación general (García, 2017). En él se apuesta decididamente por la no existencia de dos grupos diferenciados: los que reciben educación especial y los que reciben educación en general. También se concederá un mayor peso a las posibilidades del alumno en sus aprendizajes que a sus características personales. La aplicación efectiva de este Informe conducirá a que en una mayoría de países desarrollados la educación del alumnado con necesidades educativas especiales se llevará a cabo de forma integrada, en la mayoría de los casos en el sistema educativo ordinario (García, 2017).

Al igual que en otros países España en las últimas décadas, ha reconocido, la educación inclusiva con un método eficaz para construir una sociedad integradora y una educación para todos (Torres & Fernández, 2015). En el sistema educativo español, en el año 1990, se dan varias actuaciones, por ejemplo, la promulgación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que respaldaba a la integración basada en la diversidad, suponiendo un cambio en la concepción de la educación general y especial. Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), consagra los principios de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de Minusválido (LISMI) (BOE núm. 103 de 30.04.1982) y recogidos en el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, (BOE núm. 65 de 16.03.1985) de ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (BOE n. 65 de 16.03.1985) de ordenación de la educación especial, dando una dimensión en educación comprensiva abierta a la diversidad de necesidades del alumnado.

En la Declaración de Salamanca, se replanteó que la escuela ordinaria debería proporcionar una educación que incluyera todo el alumnado, en busca de los objetivos de equidad y calidad; y la lucha contra la exclusión (UNESCO, 1994). En este proceso de inclusión educativa se ve el problema en el contexto y no al alumno, en consecuencia, es el sistema educativo el que debe adaptarse a todo el alumnado. En 1995 se aprueba el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, (BOE núm. 131 de 2.06. 1995) de Ordenación de ordenación de los alumnos con NEE en el que se estipuló todo lo relacionado con la atención del alumnado desde la perspectiva de la diversidad. No solo es el alumnado que presenta una discapacidad el que tiene necesidades educativas especiales. Por otro lado, este mismo año se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG) (BOE n. 278, de 21 de noviembre de 1995) en la que se define alumnado con necesidades educativas especiales de la siguiente manera:

Se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales aquellos que requieran en un período de su escolarización o a lo largo

de toda ella, de determinados apoyos y atenciones educativas específicas por discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Entonces, se habla de desigualdades en educación como resultado del entorno cultural o social del alumnado, ampliando las variables a tener en cuenta relacionadas con la inclusión educativa. A continuación, en el año 2002 se aprueba la Ley de Calidad de Educación (LOCE), (BOE núm. 307 de 24. 12. 2002), la cual no estuvo en vigencia, aunque seguía la línea de los años anteriores. Esta ley fue anulada con la entrada de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE número 106 de 4/5/2006), en el preámbulo se introducen nuevas categorizaciones entre el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ya no se trata únicamente de discapacidades, sino que incorpora al alumnado que muestra dificultades específicas educativas, se incorpora más tarde, con altas capacidades o que por circunstancias de su entorno social presenta desventajas. Lo anterior mencionado es estipulado en el título II:

Se aborda los grupos de alumnos que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye concretamente en este título el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conductas. Los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde al sistema educativo español, también precisan un tratamiento específico.

Con la LOE, se introduce el término inclusión en España y se establece como objetivo proporcionar los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el más alto desarrollo personal, social, emocional e intelectual. Teniendo en cuenta la calidad en la educación para todo el alumnado, la equidad que garantice la igualdad de oportunidades y la flexibilidad para aportar a la educación a la diversidad de aptitudes, intereses expectativas y necesidades del alumnado. En su preámbulo se expone la atención a la diversidad como principio fundamental que rige la enseñanza básica, al igual se trata de garantizar la equidad en la inclusión (Título II) y la autonomía pedagógica y gestión de los centros. Por lo tanto, la LOE produce un camino hacia la educación inclusiva, al garantizar la autonomía de los centros, adoptando lo legislado a su propio entorno. Se experimenta una transición

desde la integración a la inclusión, basándose en la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Lorenzo, 2009).

La LOMCE, último movimiento legislativo

Posteriormente, surge la Ley 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) (BOE núm. 295 de 10 12.2013), siendo aún la norma que regula la atención a la diversidad en el sistema educativo español. Teniendo como objetivo impulsar la lucha contra la exclusión derivada por los altos porcentajes de abandono escolar y bajos niveles de calidad. Esta ley introduce modificaciones en algunos artículos que hacen referencia a inclusión de alumnos con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, a la posibilidad de establecer planes de centros prioritarios para apoyar especialmente a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social, y a la posibilidad de adoptar programas de enriquecimiento curricular adecuados a las necesidades de los alumnos con altas capacidades intelectuales (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018).

La LOMCE modifica la LOE, con una nueva redacción de los artículos 71 y 76, y además añade una sección cuarta, dentro del capítulo I, Título II, dedicada al alumnado con dificultades específicas del aprendizaje.

El Artículo 71 establece que las administraciones educativas podrán establecer planes de centros prioritarios para apoyar a los centros que escolaricen alumnado en situación de desventaja social, y corresponde a estas asegurar los recursos necesarios para que el alumnado que requiera una atención diferente a la ordinaria pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, y los objetivos establecidos para todos.

En cuanto al Artículo 76 establece que corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.

Finalmente, la gran diferencia entre la LOE y la LOMCE es la creación de una sección cuarta con algunas modificaciones en cuanto al tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es la introducción de un tratamiento más riguroso a las dificultades específicas de aprendizaje que tienen algunos alumnos para lo que añade una nueva sección al articulado, la cuarta, que establece lo siguiente:

1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades.
2. La escolarización del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.
3. La identificación, valoración e intervención de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las Administraciones educativas

Otra pequeña novedad que presenta la LOMCE es el señalamiento expreso que se hace dentro de las dificultades específicas de aprendizaje del Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), y al cual las Administraciones educativas tienen que dar una respuesta adecuada (García, 2017; Peirats & Marín, 2018).

En resumen, sobre todo a partir de los años 90 a nivel internacional se ha producido un movimiento buscando la escuela para todos. En algunos eventos importantes tales como la conferencia Mundial de Tailandia de 1990 y la Conferencia acerca de NEE de Salamanca de 1994, se ha reclamado la educación como derecho fundamental, con independencia de la discapacidad, sexo, raza o religión, etc. Una educación inclusiva con igualdad de oportunidades para todos, que se encuentra en un panorama de diversidad, donde se pueda aspirar a una educación de calidad que pueda asegurar el acceso y la permanencia en especial con el alumnado que por diferentes razones exige una atención diferente. El proceso de la educación inclusiva no es espontáneo, por el hecho que el alumno tenga acceso a la escuela ordinaria, sino que esta accesibilidad debe dirigirse al aprendizaje y de igualdad de oportunidades (Casanova, 2011).

5.2 Marco normativo de la educación compensatoria

El Real Decreto 1174/83 de 27 de abril del año 1983 (BOE 112 del 11 de mayo) aparece con el objetivo de solventar las desigualdades de colectivos que se encuentran en una situación desfavorable como el paso inicial hacia un enfoque más inclusivo. Había colectivos como la etnia gitana que a pesar de las actuaciones como las “escuelas puente” del Secretariado Gitano estaban en su mayoría sin escolarizar. También, el área rural se mantenía en desventaja con respecto al mundo urbano y el éxodo rural había multiplicado sectores de pobreza y marginación.

En este sentido era necesario hacer una escuela más próxima a los ciudadanos, en consecuencia, se inicia por aulas ocupacionales externas, para alumnado desescolarizado que por diferentes motivos no asistían a la escuela ordinaria. Más adelante el programa evoluciona según las necesidades, las Aulas Ocupacionales se integrarán en los centros educativos transformándose en Aulas Taller, se promueven por acciones positivas y de integración (comedores escolares, asistenciales, transporte, ayudas materiales, formación del profesorado, escuelas de padres, etc.), y recursos humanos y económicos.

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, de 3 de julio (BOE n. 159, de 4 de julio de 1985), reconoce el derecho de todos los españoles y extranjeros residentes en España, sin que en ningún caso el ejercicio de este estuviera limitado por razones sociales, económicas o de residencia. Se intenta preservar el derecho de acceso y permanencia del alumnado en el sistema educativo reglado, y aparece reflejada la educación compensatoria como un recurso.

El Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio (BOE 205, 27/08/1983), regula el sistema de becas y otras ayudas al estudio de carácter personalizado para favorecer la igualdad de oportunidades de la aplicación de las anteriores estrategias compensadoras como:

- La escolarización de un alto porcentaje del alumnado gitano.
- El descenso de absentismo escolar.
- La promoción educativa del área rural (Centros Rurales Agrupados (CRAS), Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIES), etc.
- Implantación de la Educación Infantil y Centros de Recursos.
- La participación de los padres en la escuela.
- La incorporación de programas de salud, consumo, higiene, etc., en la escuela con la colaboración de otras instituciones.
- La aceptación y progresiva adecuación de la escuela para la atención a la diversidad, la formación del profesorado en metodologías lectoescritoras y de mejora cognitiva, etc.

Según Navarro (2002), las anteriores estrategias compensadoras anteriormente nombradas inciden en errores de planteamiento, que mostraremos en la siguiente figura.

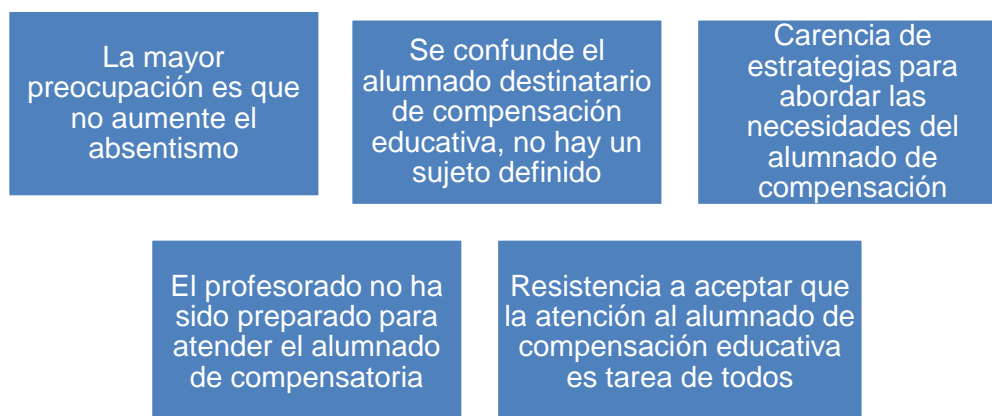


Figura 3. Errores de planteamiento de las estrategias compensadoras.

Sin embargo, la verdadera reforma del sistema de protección de las desigualdades en educación surgió con la Ley Orgánica 1/ 1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) con la enseñanza comprensiva y con la ayuda al alumnado que requiere de una atención educativa diferente, dentro del centro educativo con flexibilidad curricular que permite incluir propuestas educativas.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1990 (LOGSE) (BOE núm. 238 de 4.10.1990) mostraba una intervención constructivista, estableciendo diferencias de niveles relacionadas con la diversidad sociocultural del alumnado, aunque los resultados escolares demostraron que este enfoque basado en la adaptación a la diferencia no era suficiente. Asimismo, esta ley daba respuesta a las necesidades educativas del alumnado en situación de desventaja por factores de origen social, económico o cultural con un marco curricular adaptado y flexible. La LOGSE (1990), en su capítulo V, establece principios para la administración educativa sobre medidas para hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, (BOE n. 278 de 21 de noviembre de 1995) de la participación, la Educación y el gobierno de los centros docentes, define a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales o culturales desfavorecidas como alumnos con necesidades educativas especiales a efectos de medidas de escolarización.

El Ministerio de Educación y ciencia en el Real Decreto 299/1996, 28 de febrero, (BOE n. 62, de 12/03/1996), publica para su ámbito territorial la ordenación de las actuaciones dirigidas a la compensación de desigualdades

en educación. Se define como destinatarios alumnado que se encuentra en desventaja al acceso permanencia o promoción en el sistema educativo por:

- Factores territoriales o condiciones sociales. Alumnados de áreas rurales que tengan dificultad para el acceso al sistema educativo.
- Pertener a minorías étnicas o culturales. Alumnos para los que este factor sea una desventaja.
- Razones personales, familiares o sociales. A aquellos que por enfermedad no puedan seguir una escolarización normalizada

En la siguiente figura explicamos las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación según el Real Decreto 299/1996, 28 de febrero:

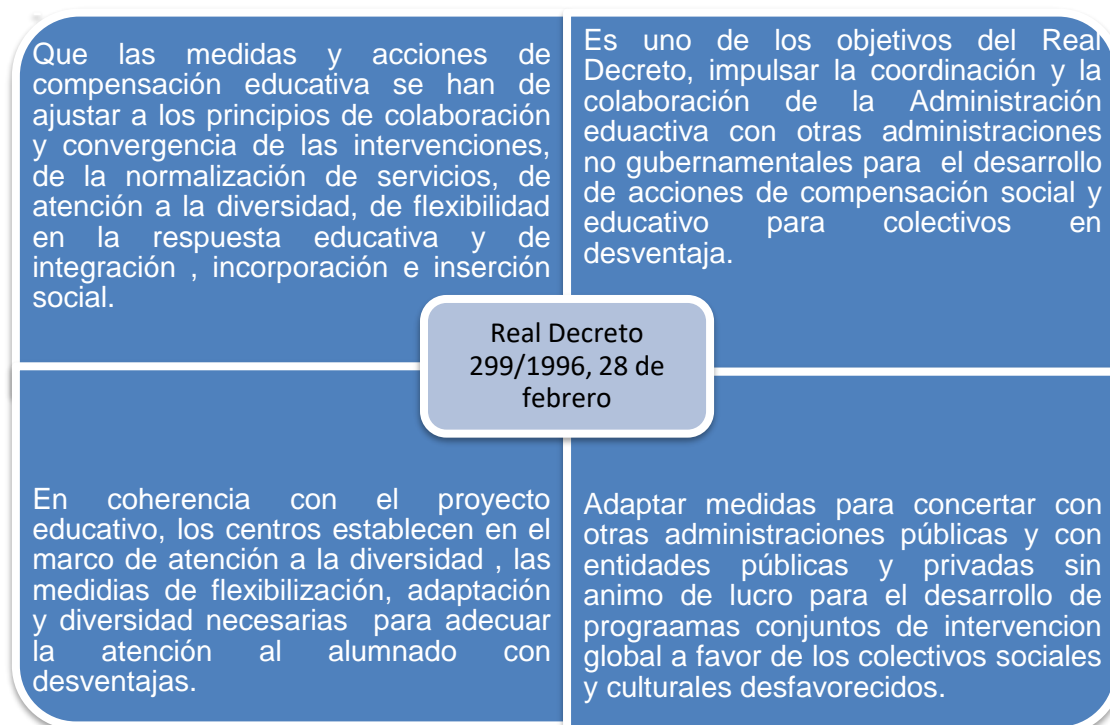


Figura 4. Acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades.

Este Real Decreto fue concretado en la Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE del 28).

Ahora bien, para dar respuesta a las necesidades educativas de los grupos de riesgo, ya sea por pertenecer a minorías étnicas o sociales, se establece en los Reales Decretos que regulan las enseñanzas mínimas en la educación básica una mención ante este colectivo, pero no se articulan los programas de acción dirigidos a la desigualdad educativa. En el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre (BOE n. 4, 4/01/2007), en el que se regula las

enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil, se propone que ante posibles necesidades educativas especiales del alumnado se realizan estrategias educativas que se adapten al alumnado en forma singular, pero se carece de un programa específico en colectivo. Al mismo tiempo, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE n. 293 de 8/12/2006), por el cual se establece la enseñanza de Educación primaria, se menciona la necesidad, pero haciendo referencia al alumnado con desconocimiento de la lengua que recibirá atención específica.

Además, la LOE, de 3 de mayo de 2006, promovió la atención a la diversidad, dando importancia a la igualdad de derechos de los ciudadanos. Además, esta ley reconoce que una adecuada respuesta educativa se concibe a partir del concepto de inclusión siendo la atención a la diversidad una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Por lo que se refiere a la equidad, aparece en el Título II, en su Capítulo I, que las administraciones educativas dispondrán de los recursos para que el alumnado logre el máximo desarrollo intelectual, social, personal y emocional. Del mismo modo, establece procedimientos para reconocer las necesidades específicas, garantizando la participación de las familias y el profesorado.

El alumnado destinatario de las medidas de compensación educativa es descrito en la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo (BOE n. 83, del 6 de abril) como el alumnado escolarizado en Educación Primaria y que presenta un desfase de dos o más años académicos entre su nivel de competencia curricular y el del curso que está escolarizado. Además, es el alumnado con dificultades debido a su pertenencia a grupos sociales desfavorecidos de cualquier índole, especificando que los programas de compensación educativa son desarrollados por especialistas.

Finalmente, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (2013), no ha mostrado avances en compensación educativa, aportando una visión de segregación del alumnado con alguna diferencia, en vez de una legítima atención a la diversidad. Además, es importante mencionar que otra de las finalidades importantes que se destaca en la LOMCE es reducir la tasa de abandono temprano de la educación, objetivo que coincide con la Estrategia Educación y Formación 2020 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Estos problemas educativos son especialmente preocupantes desde el punto de vista de la dimensión inclusiva entre ellos destacamos el abandono educativo, la segregación escolar y la insuficiencia de recursos para el alumnado con NEE (Abrisketa, 2014).

5.3 La educación compensatoria en la Comunidad Valenciana

La Orden de 29 de octubre de 1983, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, reguló el Programa de Educación Compensatoria en la

Comunidad Valenciana, en aplicación del Real Decreto 1.174/1983, de 27 de abril (BOE n.112, 11/05/1983) y del Convenio de 14 de octubre de 1983, suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia. Posteriormente, la Orden de 10 de diciembre de 1984, de esta misma Conselleria reguló dicho Programa de acuerdo con el convenio suscrito con el Ministerio de Educación y Ciencia el día 21 de septiembre. Es de destacar el artículo 35 de la Ley 5/1983, de 30 de diciembre (DOGV n. 138 de 30/12/1983), de Gobierno Valenciano que determina un mayor número de personal para los centros de compensación educativa para atender estas necesidades. Específicamente, en un Centro de Acción Educativa Singular (CAES) que es el caso que nos ocupa, se dispone de fondos públicos que cubren los materiales del centro y las salidas que se realizan fuera de la escuela.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE n. 238, de 4 de octubre), de Ordenación General del Sistema Educativo, estableció que la actividad educativa se desarrollará atendiendo, entre otros al principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Por ello, y con el fin de hacer efectivo dicho principio, en el Título V, dedicado a la compensación de las desigualdades en la educación, se estableció que las políticas de educación compensatoria reforzaran la acción del sistema educativo de forma que se actúe sobre las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, debiendo asegurar las Administraciones educativas una actuación preventiva y compensatoria.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (BOE n. 278, de 21 de noviembre de 1995), de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, dispuso que las Administraciones educativas garantizarán la escolarización y la distribución equilibrada en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de aquel alumnado que presente necesidades educativas especiales por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas, y, en consecuencia, dotarán a dichos centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado.

Desde entonces, la Conselleria de Cultura y Educación ha venido desarrollando actuaciones de carácter compensador para el alumnado en situación de desventaja por razones de capacidad económica, nivel social o lugar de residencia. La aplicación de la mencionada Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE n. 238, de 4 de octubre), y la consiguiente implantación de las enseñanzas comprendidas en el nuevo sistema educativo ha ampliado la enseñanza básica, obligatoria y gratuita, hasta los dieciséis años, modificando la organización de los centros docentes y propiciando medidas de atención a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado con necesidades de compensación educativa.

Según la Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana (DOGV 17.07.2001), se regula la

atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Por lo tanto, entendemos por educación compensatoria aquellas actuaciones que permiten prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que los alumnos y las alumnas con necesidades puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y, superando la situación de desigualdad, puedan alcanzar los objetivos de cada etapa. Dicha orden destaca las siguientes características para referirse a los destinatarios:

- Incorporación tardía al sistema educativo.
- Retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser inmigrante o refugiado.
- Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
- Escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
- Residencia en zona social, cultural o económicamente desfavorecidas.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), desde el artículo 80 al 83 menciona los principios de igualdad en educación, la escolarización como obligación de la Administración pública para garantizar la educación básica, teniendo en cuenta la escuela rural y sus particularidades; al final hace una consideración acerca de las ayudas y becas de estudio para aquellos estudiantes en condiciones socioeconómicas desfavorables. Además, esta ley recoge de manera general el progreso en los ámbitos, social, científico y de políticas en materia de equidad educativa y coincide que, únicamente a partir del principio de inclusión, se favorece el desarrollo de las personas y se favorece la equidad y la calidad de la educación para todo el alumnado. Posteriormente, la vigente Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), no introduce modificaciones significativas en el apartado que regula la educación compensatoria.

Es importante mencionar que el sistema educativo valenciano busca responder al principio de calidad de educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades. De igual manera, se debe hacer efectivo el principio de no discriminación independientemente de las condiciones sociales, culturales, género o personales en proceso que responda a la diversidad de un centro. Entonces, la educación inclusiva es la más conveniente para prever lo que menciona el capítulo II de la Ley 8/2017, de 7 de abril (DOGV n. 8059 de 09/06/2017), de la Generalitat, integral del reconocimiento del derecho a la identidad y la expresión de género en la Comunidad Valenciana, y para entender a las

necesidades de las personas que por razones de diversidad de género se pueden ver sometidas a presiones de exclusión. Está misma Ley puede dar respuesta a la situación escolar del Pueblo Gitano, que merece una respuesta propia ante la realidad que ha vivido durante largo tiempo de segregación, muy alejada de una sociedad inclusiva, justa, igualitaria y cohesionada. La anterior disposición está incluida en el Plan normativo de la Administración de la Generalitat y conforme el Consell Jurídic Consultiu de la Comunidad Valenciana.

El actual Decreto 104/2018, de 27 de julio (DOGV n. 8356 de 07 de agosto), por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, tiene como objeto establecer principios y actuaciones dirigidas al desarrollo de un modelo inclusivo. Buscando hacer efectivos los principios de equidad e igualdad de oportunidades en el acceso, participación y permanencia y progreso de todo el alumnado, y que los centros educativos sean elementos dinamizadores de una transformación social hacia la igualdad y plena inclusión de todas las personas, en especial de alumnado vulnerable y en riesgo de exclusión. En este modelo de educación inclusiva se considera la diversidad como un valor positivo que mejora y enriquece el proceso de aprendizaje y enseñanza, y tiene como finalidad favorecer el desarrollo del alumnado, eliminar las formas de exclusión, desigualdad y vulnerabilidad, garantizando una igualdad de oportunidades en el acceso, la participación y el aprendizaje.

Hay que destacar del mencionado decreto que, la organización de la respuesta educativa para la inclusión, se debe desarrollar en el proyecto educativo (PE) de cada centro, incluyendo una análisis de los factores del contexto que pueden facilitar o dificultar la inclusión, con el objetivo de articular las medidas necesarias que permitan eliminar las barreras identificadas que limitan el acceso, al participación y el aprendizaje, y de movilizar y reorganizar los recursos disponibles, y se concentran en el plan de actuación de actuación para la mejora (PAM), formada por las estrategias diseñadas a partir de las necesidades identificadas.

A continuación, presentamos una tabla con el artículo 14 del decreto del Decreto 104/2018, de 27 de julio, en el que se regulan las medidas de respuesta educativa para la inclusión, que se organizan en cuatro niveles de respuesta de carácter sumatorio y progresivo:

Tabla 8

Medidas de respuesta educativa para la inclusión

NIVEL	MEDIDAS DE RESPUESTA
	- Se dirige a toda la comunidad educativa y a las relaciones del centro con el entorno sociocomunitario.

Primer nivel

-Constituido por las medidas que afectan a los procesos de planificación, gestión general y organización de los apoyos del centro.

-Las medidas que incluyen la participación de personas o entidades externas al centro docente deberán acordarse y concretarse con los agentes implicados.

-Los documentos que concretan las medidas del primer nivel de respuesta son el proyecto educativo (PE) y el plan de actuación para la mejora (PAM).

-Está dirigido a todo el alumnado del grupo-clase.

-Constituido por las medidas generales programadas para un grupo-clase que implican apoyos ordinarios.

Segundo nivel

-Las medidas en este nivel incluyen el diseño y aplicación de programaciones didácticas que den respuesta a la diversidad de todo el alumnado del grupo, incluyendo las actividades de ampliación y refuerzo para el desarrollo competencial y la prevención de dificultades de aprendizaje, así como actuaciones transversales que fomenten la igualdad, la convivencia, la salud y el bienestar.

-Las medidas se determinan en las unidades didácticas, así como en el plan de acción tutorial y el plan de igualdad y convivencia contenidas en el proyecto educativo de centro y su concreción en el plan de actuación para la mejora.

-Comprende las medidas dirigidas al alumnado que requiere una respuesta

Tercer nivel

diferenciada, individualmente o en grupo, que implican apoyos ordinarios adicionales.

-Se organizan las medidas transitorias que facilitan la continuidad del proceso educativo del alumnado que, por enfermedad, desprotección, medidas judiciales o que por cualquier circunstancia temporal se encuentre en riesgo de exclusión, requiere apoyos ordinarios en contextos educativos externos al centro escolar al que asiste habitualmente.

-Estas medidas las planifica, desarrolla y evalúa el equipo educativo, coordinado por la tutoría, con el asesoramiento de los servicios especializados de orientación y la colaboración del profesorado especializado de apoyo y, en su caso, de otros agentes externos, de acuerdo con sus competencias.

-Las medidas se determinan en el plan de atención a la diversidad (PAD), el plan de acción tutorial y el plan de igualdad y convivencia contenidos en el proyecto educativo de centro (PE) y su concreción en el plan de actuación para la mejora (PAM).

-Integra las medidas dirigidas al alumnado con necesidades de apoyo educativo que requiere una respuesta personalizada e individualizada de carácter extraordinario que implique apoyos especializados adicionales.

-Las medidas extraordinarias incluyen las adaptaciones curriculares individuales significativas, las adaptaciones de acceso que requieren materiales singulares, personal especializado o medidas

Cuarto nivel

organizativas extraordinarias, los programas específicos que requieren adaptaciones significativas del currículo, y los programas singulares para el aprendizaje de habilidades de autorregulación del comportamiento y las emociones o habilidades de comunicación interpersonal y de relación social en los contextos habituales y de futura incorporación.

-Se organizan las medidas de flexibilización de la escolarización, las prórrogas de permanencia extraordinaria para el alumnado con necesidades educativas especiales, la determinación de la modalidad de escolarización o las medidas transitorias que faciliten la continuidad del proceso educativo del alumnado que, por sus condiciones de salud mental, requiere apoyos adicionales especializados en contextos educativos externos al centro escolar al que asiste habitualmente.

Fuente: Adaptación del artículo 14 del Decreto 104/2018, de 27 de julio. (Comunidad Valenciana).

Los documentos del centro

Es importante, el análisis de los documentos del centro Proyecto Educativo (PE), Plan de atención a la Diversidad (PAD), Plan de Atención a la Diversidad e inclusión educativa (PADIE) y Proyecto curricular de Centro (PCC) Documento Puente, Programa General Anual (PGA) y la Memoria Anual de Centro (MAC), para determinar las políticas inclusivas, ya que constituyen el eje vertebrador de toda la actuación educativa acorde con la diversidad del alumnado y que se construyen sobre cinco pilares básicos: a) La defensa de los agrupamientos heterogéneos; b) la incorporación de las TIC en el aula; c) currículo con adaptaciones curriculares; d) modelo de convivencia basado en un aprendizaje dialógico, resolución de conflictos y actividades de integración para las familias del alumnado; e) formación del profesorado. Entonces, los documentos de centro deben estar en concordancia con la Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa a la Comunitat

Valenciana en centros de Educación Infantil (2.º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y, en su apartado segundo, considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales.

A continuación, presentamos cuatro tablas con las características generales, elementos, finalidad y normativa legal que regula los documentos del centro, según la Resolución de 27 de junio de 2018 (DOGV n. 8333 06/07).

Tabla 9

Documento de centro: Proyecto educativo (PE)

CATEGORÍAS	PE
CARACTERÍSTICAS	<ol style="list-style-type: none">1. Documento de carácter general con decisiones curriculares que permiten atender la diversidad a medio-largo plazo.2. Este documento permite reflexionar, debatir y negociar y decide un modelo educativo para el centro.3. Elaborado por el equipo directivo partiendo del análisis de las necesidades específicas del alumnado, teniendo en cuenta las propuestas del consejo escolar.4. Participan miembros de la comunidad educativa.5. Su naturaleza es ideológica, estructural y participativa. Organizativa.6. No es necesario elaborarlo anualmente con una revisión es suficiente para evitar que se distancie las intenciones educativas y la práctica real.
FINALIDAD	<ol style="list-style-type: none">1. Definir las directrices generales y pautas de actuación de todos los miembros de la comunidad escolar

con el fin de mejorar el funcionamiento del centro.

2. Facilitar la participación en las instituciones escolares de los diferentes agentes externos e internos de la comunidad.

3. Fomentar el aprovechamiento de los recursos del medio para su conocimiento, a través de las actividades culturales, salidas, etc.

4. Relacionar con la realidad sociocultural los principios del centro.

MOTIVOS DE SU ELABORACIÓN

1. Responder a la diversidad desde un modelo inclusivo.

2. El profesorado debe reflexionar y contrastar sus ideas acerca del modelo de educación inclusiva y la diversidad.

3. Se deben plantear acuerdos acerca de cómo identificar y evaluar las NEE del alumnado.

ELEMENTOS

1. Variables contextuales: Reflejar el análisis de la realidad sociocultural del barrio y sus implicaciones en las demandas educativas.

2. Planteamiento ideológico o principios de identidad que orienten la definición de los planes pedagógicos, convivencia y organización.

3. Concepción pedagógica: Los principios deben seleccionar metodologías y recursos.

4. Modelo organizativo estructural: las funciones y el funcionamiento de los órganos colegiados y cargos unipersonales.

5. Incluye el **PAD (Plan de Atención a la Diversidad)** este incluirá las medidas de apoyo y refuerzo, las

NORMATIVA LEGAL

adaptaciones del currículo y de acceso al mismo y los programas específicos en relación con el alumnado con NEE que se actualizará anualmente coordinado por jefatura de estudios.

El PAD contiene un análisis de la situación de partida, valoración de necesidades, objetivo, estrategias, recursos, seguimiento y evaluación.

Se ajusta al artículo 121 de la LOE, en su nueva redacción dada por la LOMCE y en el artículo 88 del Decreto 233/1997.

Resolución de 15 de julio 2014.

Según el artículo 16 del Decreto 108/2014 el PAD debe formar parte del PCC.

Fuente: Adaptación de la Resolución de 27 de junio de 2018 de las instrucciones para organización y funcionamiento de los centros.

Tabla 10

Documento de centro: Proyecto Curricular de Centro-(PCC)

CATEGORÍAS	PCC
CARACTERÍSTICAS	<ol style="list-style-type: none">1. Documento de carácter general con decisiones curriculares que permiten atender la diversidad a medio-largo plazo.2. Instrumento fundamental para la gestión de la autonomía curricular del centro.3. Contextualiza el currículo y diseña las competencias básicas de modo ajustado a las necesidades y características detectadas.4. Establece criterios de evaluación, resultados y promoción.5. Participan profesores recoge la

FINALIDAD

propuesta pedagógica.

6. Su naturaleza es Teórico práctica.

7. las decisiones que se hayan establecido en el PEC deben concretarse en el PCC.

1. Delimitar las estrategias de intervención educativa.

2. Coordinar y distribuir consecuente y coherente la oferta formativa de los currículos según los diferentes niveles, áreas y ciclos.

3. Planificar de forma coordinada la relación entre las actividades del currículo y el medio ambiente y el entorno en el que está ubicado el centro.

4. Relacionar y buscar la coherencia de la oferta formativa con los PGA y el PEC.

5. Servir de marco para la elaboración de los currículos por departamentos, ciclos y profesores.

6. Coordinar los currículos en sus diferentes niveles de concreción, como propuesta de innovación y cambio curricular, además de dar respuesta a las demandas de formación del medio o entorno socio contextual.

MOTIVOS DE SU ELABORACIÓN

1. A partir del PCC se elaboran las programaciones del aula, teniendo en cuenta la especificidad del grupo y las particularidades de cada alumno.

ELEMENTOS

1. Contiene objetivos y contenidos por áreas y/o ciclos.

Criterios metodológicos y de evaluación.

2. Análisis de las variables sociocultural (demandas de formación

- del medio ambiente sociocultural), diferenciación de las características de los grupos de incidencia.
- 3. Análisis de las variables psicológicas de los alumnos por niveles y grupos de incidencia.
- 4. Prioridades, objetivos y metas para la secuenciación de los contenidos y criterios de evaluación y el modelo de intervención.
- 5. Secuenciación de contenidos y criterios de evaluación.
- 6. Selección de metodologías, recursos y materiales.
- 7. Plan de Atención a la Diversidad: Adaptaciones Curriculares.
- 8. Plan de evaluación del PCC.

NORMATIVA LEGAL

Las directrices y decisiones se concretan en el artículo 90 del Decreto 233/1997.

Artículo 89 Decreto 233/1997 se especifica que la comisión de coordinación pedagógica coordina la elaboración del PCC siendo aprobado y evaluado por el claustro de profesores.

Nota: Adaptación de la Resolución de 27 de junio de 2018 de las instrucciones para organización y funcionamiento de los centros.

Tabla 11

Documento de centro: Programa General Anual (PGA)

CATEGORÍAS	PGA
CARACTERÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> 1. Concretan el PEC y PCC a corto plazo-un curso escolar. 2. Incluye la planificación organizativa del centro que se hace en un periodo de tiempo determinado (un año escolar). 3. Es aprobado por el director y el seguimiento periódico del

FINALIDAD

cumplimiento lo hace el equipo directivo, el profesorado y el consejo escolar del centro.

1. Desarrollar aspectos de los planteamientos institucionales a medio-largo plazo, al mismo tiempo que se atienden las necesidades de organización.

2. Analizar el grado adecuación entre lo que estaba previsto y lo que se está llevando a la práctica, además debe estar estructurado la organización y el funcionamiento del centro.

MOTIVOS DE SU ELABORACIÓN

1. Se elabora al principio de cada curso académico coordinado por el equipo directivo, de acuerdo con las propuestas del consejo escolar, claustro de profesores y asociaciones de padres y madres de familia, buscando atender las necesidades implícitas del alumnado.

ELEMENTOS

1. Incluye la planificación del conjunto de actuaciones del centro relacionadas, adoptadas en el PEC y PCC.

2. Recoge los aspectos en organización y funcionamiento del centro incluidos proyectos, currículo, las normas y planes de actuación.

3. Concreta actuaciones para conseguir los objetivos: criterios para la confección de horarios, actividades complementarias y extraescolares, horarios de profesores, libros de texto, actividades de orientación y relaciones con las familias.

4. Posibles modificaciones consideradas por el PEC y PCC.

NORMATIVA LEGAL

Se ajusta a lo dispuesto en el artículo 93 del Decreto 233/1997.

Artículo 124.1 de la loe en su nueva redacción dada por la LOMCE.

Resolución de 15 de julio 2014.

Fuente: Adaptación de la Resolución de 27 de junio de 2018 de las instrucciones para organización y funcionamiento de los centros.

Tabla 12

Documento de centro: Memoria Anual del Centro (MAC)

CATEGORÍAS	MAC
CARACTERÍSTICAS	<ol style="list-style-type: none">1. Concretan el PEC y PCC a corto plazo-un curso escolar.2. Suele desarrollarse al final del curso, donde el consejo escolar, el claustro y el equipo directivo evalúan el grado de cumplimiento y los resultados de la evaluación y promoción del alumnado.4. Documento concreto que aporta información cuantitativa y cualitativa sobre los resultados obtenidos en los procesos.5. Considerado instrumento de evaluación, porque se pueden plantear mejoras.
FINALIDAD	<ol style="list-style-type: none">1. Realizar un seguimiento y revisión periódica de la organización y de los programas como reflexión.2. Recoger las conclusiones relevantes del análisis y evaluación del PGA y su grado de cumplimiento.
MOTIVOS DE SU ELABORACIÓN	<p>Evaluar las actuaciones realizadas y propuestas en el PGA para mejorar la estructura y funcionamiento del centro.</p>
ELEMENTOS	<p>Incluye la valoración de todas las actuaciones del centro relacionadas con los programas que se han desarrollado durante el año escolar.</p>

Se ajusta a lo dispuesto en el artículo 94 del Decreto 233/1997.

NORMATIVA LEGAL

Resolución de 15 de julio 2014

Fuente: Adaptación de la Resolución de 27 de junio de 2018 de las instrucciones para organización y funcionamiento de los centros.

Es importante mencionar que para nuestro estudio profundizamos en el documento de centro, Plan de Atención a la Diversidad e inclusión educativa (PADIE), según la Resolución de 1 de Julio de 2016 (DOGV n. 7826 de 12/07/2016) de las Direcciones Generales de Política Educativa y de Centros y de Personal Docente, por la que se dictan instrucciones para la organización y funcionamiento en las escuelas de Educación Infantil de segundo ciclo y colegios de educación primaria durante el curso 2016-2017, los centros docentes dispondrán de este documento, que formará parte del Proyecto Educativo del Centro. Este documento presenta las siguientes disposiciones legales específicas:

- La Constitución Española de 1978 en su artículo 49.
- La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de personas con discapacidad (LISMI), reiterada por el Real Decreto Legislativo 1/2013 de 29 de noviembre, Ley General de Discapacitados.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, parcialmente modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de mejora de la calidad educativa. Arte. 121-2012.
- Instrucciones anuales para la organización y operación en las escuelas de educación infantil del segundo ciclo y las escuelas de educación primaria.
- R.D. 126/2014, de 28 de febrero, que establece el plan de estudios básico para la educación primaria.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio del Consejo, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria a la Com. Valenciana. Arte. 16.
- Decreto 88/2017, de 7 de julio, del Consell, por el que se modifica el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell.
- Orden 45/2011, de 8 de junio, de la Conselleria de Educación, por la que se regula la estructura de la programación didáctica a la educación básica.

- Decreto 38/2008, de 28 de marzo del Consell, por el que se establece el currículo del 2o ciclo de educación infantil a la Com. Valenciana.
- Orden 14 de julio de 1999, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para aumentar excepcionalmente la duración del período de escolarización obligatoria del alumnado que ha derivado NEE de las condiciones personales.
- Orden 4 de julio de 2001, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Orden 16 de julio de 2001, por la cual se regula la atención educativa al Alumnado con NEE escolarizada en el centro de la educación infantil (2o ciclo) y la educación primaria.
- Orden 15 DE mayo de 2006 de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se establece el modelo de informe psicopedagógico y el procedimiento de Formalización.

Este documento busca dar respuesta a la diversidad y está dirigido a la totalidad del alumnado. Desde el principio de la inclusión todos son beneficiarios y partícipes del PADIE, siendo la finalidad asegurar el éxito escolar de todo el alumnado. En el diseño del proceso de enseñanza-aprendizaje se planificará atendiendo características individuales del alumnado, considerando las competencias que el alumno y la alumna debe alcanzar en el área o áreas de conocimiento, los contenidos, los procedimientos de evaluación, etc. Para la organización del proceso se tendrán en cuenta diversas metodologías, estrategias, formas de agrupamiento, recursos materiales, humanos, temporales y espaciales.

Además, la atención a la diversidad es tarea de toda la comunidad educativa y, en consecuencia, debe afrontarse de modo colaborativo. Por lo tanto, los objetivos del (PADIE) van dirigidos a todo el alumnado y no sólo a alumnado con dificultades.

Objetivos:

- Proporcionar al alumnado una respuesta educativa individualizada y de calidad que le permita alcanzar el mayor desarrollo personal y social.
- Contextualizar dicha respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas matriculado en el centro.
- Planificar respuestas educativas inclusivas que abarquen: organización, procedimientos, metodología y evaluación adaptadas a las características del alumnado.

- Coordinar el desarrollo de actividades encaminadas a la inclusión del alumnado.
- Propiciar un clima de centro que favorezca la convivencia pacífica y el aprendizaje, buscando el respeto y la valoración de todos sus miembros.
- Establecer cauces de colaboración entre el profesorado del centro para fomentar la intervención con el alumnado de necesidades especiales.
- Organizar los recursos humanos, materiales, espaciales y temporales del centro con el fin de facilitar una respuesta educativa adecuada a todo el alumnado.
- Fomentar la participación de las familias en el proceso educativo.
- Coordinación con instituciones u organismos externos al centro.

A continuación, presentamos una figura con los elementos del PADIE, según Blasco (2018):

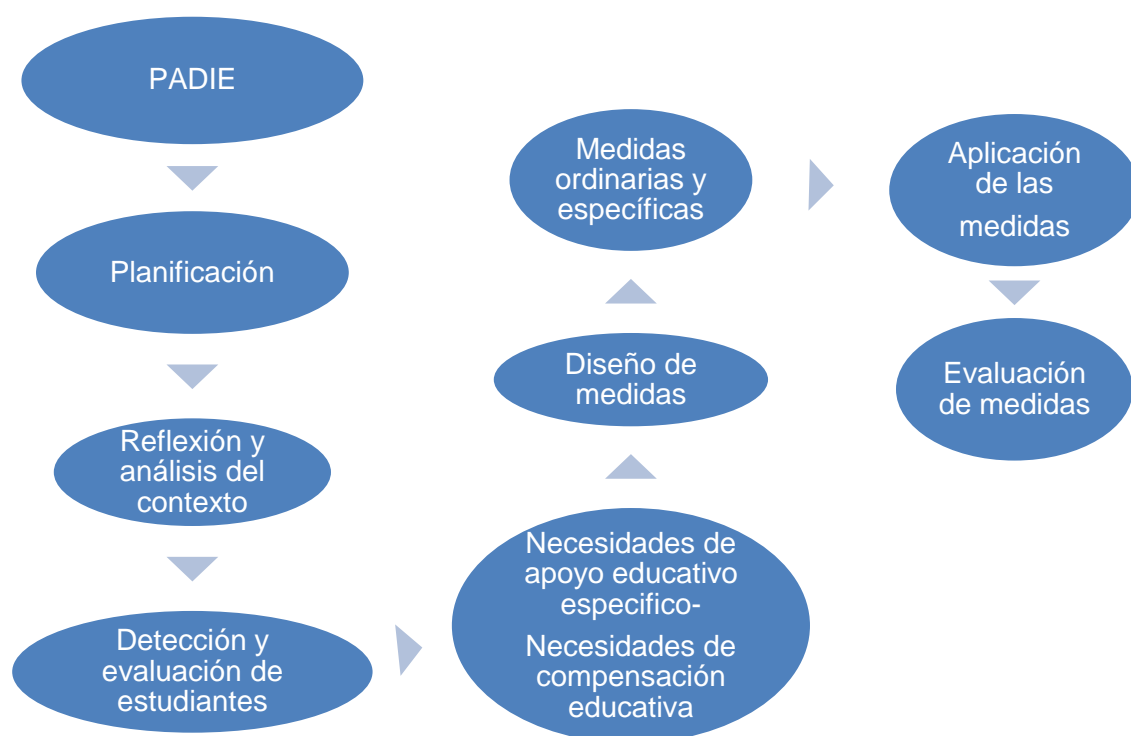


Figura 5. Elementos del PADIE

Este documento forma parte del proyecto educativo (PE) y su puesta en marcha debe insertarse en los procesos de planificación, organización y desarrollo de la actividad educativa. Debe elaborarse dentro de una visión

inclusiva. El (PADIE) debe ser entendido como un conjunto de actuaciones, adaptaciones del currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar, tanto al conjunto del alumnado del centro la respuesta más ajustada a sus necesidades generales y particulares, como a las propias dificultades que puede suponer la enseñanza de ciertas áreas, materias o módulos curriculares intentando prevenir posibles dificultades (Blasco, 2018).

Para finalizar es importante mencionar que las relaciones que se entretienen entre la educación compensatoria y la educación inclusiva se desarrollan en la atención a la diversidad de cada centro educativo. En consecuencia, uno de los documentos de centro donde se pueden concretar y profundizar en las relaciones que surjan, es el Plan de Atención a la Diversidad e inclusión educativa (PADIE).

La diversidad en el plano educativo es la expresión de las diferencias individuales en forma de necesidades educativas diferentes, que procede de las diversas capacidades, motivaciones e intereses del alumnado. En este sentido las medidas de atención a la diversidad se entienden como aquellas actuaciones de índole tanto organizativas como curriculares que se puedan llevar a cabo en el proceso de planificación o en el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Aunque, para que la atención a la diversidad obtenga resultados positivos, se logre compensación educativa para el alumnado y el centro sea inclusivo. Se debe tener en cuenta que las medidas, programas y recursos para atender la diversidad no pueden constituirse como “apartados separados” del centro, por lo tanto, es fundamental que las actuaciones estén articuladas y que se cumpla la participación positiva de la comunidad educativa (Blasco, 2018; Peirats & Marín, 2018).

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

CAPÍTULO II

PERCEPCIONES, ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

En el capítulo anterior explicamos las relaciones que se entretienen entre la educación inclusiva y compensatoria, teniendo en cuenta la conceptualización, evolución, normativa legal y principales aspectos estudiados en variedad de investigaciones. Ahora en este capítulo queremos abordar los factores que afectan las percepciones, las actitudes y prácticas pedagógicas del profesorado dentro del contexto de la educación compensatoria y enfocándose en la búsqueda de la educación inclusiva.

Seguidamente, explicaremos las medidas y estrategias para la inclusión y cohesión social en Europa aplicables a la educación compensatoria del proyecto INCLUD-ED. Y, por último, nos centraremos en las comunidades de aprendizaje y en las actuaciones de éxito que han obtenido buenos resultados como medidas de atención a la diversidad.

1. Una mirada hacia las actitudes, percepciones y prácticas pedagógicas del profesorado.

Actitud en el contexto de educación inclusiva

Para llevar a cabo nuestro estudio, es necesario tener en cuenta la definición del término “actitud” que le han dado algunos autores, y de esta manera reconocer las actitudes de los maestros hacia la educación inclusiva.

Para Baglieri y Shapiro (2012) también definen la actitud como una tendencia general de un individuo a actuar de una manera determinada en condiciones específicas. Dichos autores consideran que las actitudes se

manifiestan por lo que las personas hacen y dicen. Una actitud puede ser vista como una reacción emocional positiva o negativa a una persona o a un objeto acompañado de creencias específicas, que tienden a provocar en la persona que se comporte de manera específica hacia la persona u objeto.

Otra definición de Arias, Verdugo, Gómez y Arias (2013) las actitudes pueden dirigirse a todo tipo de referentes sociales (por ejemplo, individuos, grupos, situaciones, acontecimientos, ideas, sistemas de creencias), tanto concretos como abstractos, individuales como colectivos, situados en el entorno inmediato o lejano de los sujetos.

En el concepto de actitud podemos encontrar tres componentes aceptados por autores actuales, como De Boer (2011) o Arias, Verdugo, Gómez y Arias (2013). La primera autora optó por utilizar la definición amplia de actitud de Gall, Borg y Gall (1996):

“Una actitud es el punto de vista o la disposición de un individuo hacia un ‘objeto’ en particular (una persona, una cosa, una idea, etc.). Se considera, además, que las actitudes constan de tres componentes: 1) cognitivo, 2) afectivo y 3) comportamiento. El componente cognitivo se compone de creencias de un individuo o de los conocimientos sobre el “objeto”; los sentimientos sobre el “objeto” se refieren al componente afectivo y, finalmente, con respecto al componente de comportamiento, este refleja la predisposición de una persona a actuar hacia el “objeto” de una manera particular” p, 273.

A continuación, mostramos una figura con los tres componentes que se considera tiene la actitud.



Figura 6. Componentes de la “actitud” (Boer et al., 2011).

Boer et al., (2011) explican en su estudio los componentes de la actitud con un ejemplo relacionado con la educación inclusiva de la siguiente manera:

El componente cognitivo consiste en las creencias o el conocimiento del individuo sobre el objeto de actitud. Las creencias o el conocimiento de los docentes sobre la educación de niños con necesidades especiales en entornos inclusivos pueden representar este componente, por ejemplo, "Creo que los alumnos con necesidades especiales pertenecen a escuelas regulares". Los sentimientos sobre el objeto de actitud se refieren al componente afectivo. Con respecto a la educación inclusiva, esto puede reflejar los sentimientos de los docentes sobre la educación de los alumnos con necesidades especiales, como "Me temo que los alumnos con problemas de conducta alteran el orden en la clase". El componente de comportamiento refleja la predisposición de alguien a actuar hacia el objeto de actitud de una manera particular. Esto podría incluir las opiniones de los maestros sobre cómo actuar con un niño con necesidades especiales en su clase (p. 333).

En cuanto a las investigaciones sobre actitudes hacia la educación inclusiva, Boer et al., (2011) explica que varios investigadores utilizan diferentes categorías para mostrar los resultados de sus estudios, en la siguiente tabla haremos una síntesis sobre sus resultados.

Tabla 13

Categorías para mostrar resultados sobre actitudes hacia la educación inclusiva

Categorías	Características
Actitudes de los docentes hacia la educación inclusiva	-Se presentan de acuerdo con los componentes de la actitud. *Creencias y conocimiento de los docentes sobre educación inclusiva. * Sentimientos de los docentes hacia la educación inclusiva. * La predisposición de los docentes a actuar con respecto a la educación inclusiva.

Variables relacionadas con las actitudes de los docentes	Las variables estudiadas son: *El género. * Los años de experiencia docente. *Experiencia en educación inclusiva. *Formación docente. *Tipo de alumnado.
Los efectos de las actitudes sobre la participación del alumnado	*La participación del alumnado teniendo en cuenta la actitud del profesorado.

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, es importante, tener en cuenta que la actitud resulta fundamental en un doble sentido: en las actitudes hacia la inclusión y en el dominio de las estrategias o técnicas precisas para que se reproduzca en los centros educativos. En este sentido, uno de los factores que puede ejercer mayor influjo para conseguir la eficacia de la atención a la diversidad es la actitud del profesorado (Torres & Fernández, 2015; Muntaner, 2010). Este último autor opina que, si no se un cambio en la actitud el profesorado difícilmente se podrá desarrollar un modelo de educación inclusiva. Por lo tanto, el profesorado debe tener una actitud abierta al cambio y a la innovación y debe buscar alternativas a sus prácticas educativas (Nadal, 2015).

Las percepciones en el contexto inclusivo

Según varios autores el concepto de percepción tiene diferentes significados. Según Barthey (1982) no se usa solo en psicología, sino que también es una palabra cuyos diversos significados son corrientes en el lenguaje común. Este mismo autor explica de una forma más precisa algunos de los significados que se pueden encontrar en los diccionarios.

En la siguiente tabla encontraremos algunas de sus interpretaciones a los significados.

Tabla 14

Significados e interpretaciones de la percepción

Significados	Interpretaciones
La percepción es cualquier acto o proceso de conocimiento de objetos, hechos o verdades, ya sea mediante	Esta definición convierte a la percepción en un sinónimo de la conciencia.

la experiencia sensorial o por el pensamiento; es una conciencia de los objetos, un conocimiento.

La referencia que una sensación hace a un objeto externo.

Hace de la percepción un problema sensorial, teniendo la sensación una naturaleza psíquica y siendo una especie de proceso de copia de la realidad externa.

Un conocimiento inmediato o intuitivo, o juicio; un discernimiento análogo a la percepción sensorial con respecto a su inmediatez y al sentimiento de certidumbre que lo acompaña, frecuentemente implica una observación agradable o una discriminación sutil.

Equipara la percepción a un juicio, que se da no solo a partir de los datos sensoriales, sino como una pura intuición.

Fuente: elaboración propia, información tomada de Barthey (1982).

Con respecto al proceso de percepción de un evento, se tienen en cuenta la interacción social. En él se permite la adaptación social, mediante la percepción del medio que rodea a las personas, medio físico y social. En este proceso son de carácter básico algunos procesos como la atribución, la cognición social y la inferencia (Arias, 2006).

La percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas; también se forman las impresiones, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolecten en los primeros instantes de interacción. Y también, en tercer lugar, por atribuciones causales, o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos. En cualquier caso, lo que parece evidente es que los sentimientos, pensamientos y conductas respecto a las personas estarán mediatizados por el tipo de causa a la que se atribuya su conducta (Moya, 1999).

Ahora bien, en el campo de la investigación en educación entendemos que la percepción social se manifiesta en la relación individuo-ambiente en los procesos de interacción social. Y el tema más concluyente es la evidencia de que en la percepción de la realidad social, el sujeto no actúa como reproductor: sino como creador desde sus sistemas cognoscitivos. En este sentido, el ámbito educativo se encargaría de perfeccionar los procesos de percepción de la realidad, poniendo a prueba la capacidad creativa de los individuos y el conocimiento o saber involucrado en ellos. Es importante, reconocer los procesos educativos y métodos como una manera de ver el medio ambiente

físico y social, ayudados de los estudios de la percepción social, con el propósito de determinar cambios en los ambientes culturales y en los contextos sociales, pensando siempre en el perfeccionamiento de las interacciones de los sujetos susceptibles de educación y mejoramiento del entorno (Arias, 2006).

Por otro lado, el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis de las percepciones educativas de la comunidad educativa. Estos estudios se han ido adaptando y contribuyendo progresivamente a la transformación de los centros educativos. Verdugo y Parrilla (2009) señala que las percepciones son elementos esenciales para facilitar la inclusión.

A continuación, presentamos una tabla con algunas investigaciones actuales sobre percepciones hacia la educación inclusiva.

Tabla 15

Investigaciones actuales sobre percepciones hacia educación inclusiva

Investigaciones	Conclusiones
Las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional (Torres & Fernández, 2015).	-Los cambios organizativos se han producido a nivel de agrupamiento de alumnos y a nivel curricular. -La actitud del profesor se considera como uno de los factores que pueden ejercer mayor influjo en la eficacia de la atención a la diversidad.
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. (Chiner, 2011).	- Una actitud positiva hacia la inclusión y un uso moderado de prácticas educativas inclusivas. -Los profesores participantes consideran insuficiente la formación recibida, así como los recursos y los apoyos disponibles para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos.
Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica (Bravo, 2013).	-Las percepciones y opiniones del equipo directivo son más favorables hacia la educación inclusiva que las del profesorado de aula ordinaria. -Existen dudas por parte del profesorado y los equipos directivos acerca de los beneficios de la escuela inclusiva.
Percepciones sobre la educación	-Aunque los futuros docentes se

inclusiva: la visión de quienes se forman para docente (Sevilla Santo; Martín Pavón & Jenaro Río, 2017).

perciben aptos para atender la diversidad, su percepción hacia la educación inclusiva es negativa, evidenciándose la falta de disposición para atender a este colectivo.

Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España) (Morais et al., 2018).

- La comparación entre las etapas evidencia que existen diferencias significativas en la valoración global y en los elementos referidos a las actitudes, la formación del profesorado, la organización y la contextualización de los documentos del centro para atender a la diversidad.

Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú (Ruiz, 2016).

- Que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por docentes.

Fuente: elaboración propia.

Los estudios realizados dentro de esta línea de investigación tienen en común la importancia otorgada las percepciones de la comunidad educativa y tras el análisis de los resultados obtenidos, se logra obtener conclusiones acerca del proceso de inclusión en los centros.

Las prácticas en el contexto inclusivo

En estos últimos años, han ido apareciendo una amplia variedad y cantidad de experiencias de aula que han implementado con éxito prácticas inclusivas, así como centros escolares que han iniciado su andadura hacia la inclusión educativa. Sin embargo, todavía no existe un consenso pleno sobre el tema y, en muchos casos, se producen prácticas que esconden experiencias excluyentes y contradictorias (Muntaner et al., 2015). Los métodos de enseñanza y las buenas prácticas asociadas a la educación inclusiva son más fáciles de identificar que de aplicar. A pesar del alto grado de acuerdo sobre la inclusión, las dificultades a la hora de su aplicación práctica se mantienen (Florián, 2013).

En este sentido, la investigación sobre la eficacia de la educación inclusiva sugiere el uso de determinadas prácticas instructivas y el apoyo entre compañeros, con el fin de promover la inclusión de los alumnos. Desde esta perspectiva es necesario que el profesorado planifique y enseñe al grupo clase, teniendo en cuenta las dificultades individuales. Entonces, trabajar con buenas prácticas, tal como señala Escudero (2009), supone identificar, diseminar y compartir conocimientos y experiencias exitosas y contrastadas en el logro de objetivos.

Según Muntaner et al., (2016) la consolidación de prácticas inclusivas pasa ineludiblemente por determinar y realizar iniciativas y experiencias positivas de innovación y mejora, de modo que se den los siguientes indicadores:

- Entender la diversidad como un hecho natural entre las personas de cualquier grupo sin establecer categorías, puesto que al hacer esto se añade una variable de valor, donde unos ganan y otros pierden. La práctica inclusiva acepta la realidad y las características de todos sus alumnos desde una mirada positiva.

- El reconocimiento explícito de la riqueza inherente a la diversidad, conduce a plantear el objetivo de una actuación educativa centrada no en la persona y sus características, sino en las condiciones y oportunidades que se le ofrecen. Nuestra actuación tiene como objetivo modificar el entorno para que todos puedan aprender al máximo de sus posibilidades, valorando sus aprendizajes y trabajando desde la aceptación incondicional de las capacidades de todos los alumnos.

- Las prácticas inclusivas se fundamentan en la aplicación de agrupamientos heterogéneos, donde se refleja la diversidad real presente en todos los grupos y la incorporación natural de los apoyos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos sin excepciones.

Por último, las prácticas inclusivas cumplen tres condiciones clave: garantizan la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en todas las propuestas que se hacen en el aula y en la escuela.

Adicionalmente, para lograr los cambios de los centros, la inclusión requiere un proceso de evaluación y reflexión de las actuaciones por parte de las personas y de los centros implicados en dicho proceso para optimar sus prácticas, tal como afirma Muntaner (2010), la implantación de un modelo inclusivo, no es solamente un tema técnico, es básicamente un tema de fundamentación y de reflexión del profesorado para entender la educación desde un perspectiva distinta que de determinar los cambios en su práctica docente.

Podemos encontrar variadas buenas prácticas y entre todas ellas destacar las comunidades de aprendizaje en las que profundizaremos más adelante en este mismo capítulo, propuestas por el grupo CREA de la Universidad de Barcelona (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002) donde se plantean las directrices y los procesos a seguir para la transformación de los centros escolares. Otro instrumento clave para favorecer y potenciar las buenas prácticas inclusivas es el *Index* para la Inclusión (Booth & Ainscow, 2002) en el que también hicimos énfasis en nuestro estudio.

Para finalizar, según Muntaner et al., (2016) las buenas prácticas inclusivas son aquellas que proporcionan programas de alta calidad educativa para todos sin excepciones, y, además, se centran en la presencia, participación y logros de todos los alumnos. Conocer y describir estas buenas prácticas puede ayudar a identificar los factores que influyen directamente en promocionar avances inclusivos en el sistema educativo, avances que es posible clasificar en dos bloques:

- Cambios en el sistema educativo.
- El desarrollo de escuelas inclusiva.

Para concluir este apartado, podemos afirmar que la línea de trabajo de investigación sobre las actitudes, percepciones y prácticas educativas en el contexto inclusivo supone un avance en relación con la atención a la diversidad dentro de las escuelas. Por otra parte, la mayoría de las investigaciones mencionadas anteriormente en este apartado comparte la idea de que la investigación contribuye a la transformación y mejora del proceso educativo.

Prácticas educativas relacionadas con la diversidad

Según el informe TALIS 2018, los fenómenos migratorios que se producen en casi todo el mundo tienen como consecuencia, entre otras, que las sociedades actuales tiendan paulatinamente a ser más globalizadas y multiculturales (OECD, 2019; OECD, 2018). Por este motivo, los sistemas educativos deben atender actualmente a estudiantes más diversos, tanto en términos del país de origen como de sus antecedentes culturales y lingüísticos. Esta nueva situación reclama la actuación de las administraciones para que el sistema educativo sea capaz de integrar en los centros escolares estudiantes procedentes de entornos diversos, especialmente en contextos con alta proporción de estudiantes con antecedentes de inmigración (Jackson & Boutte, 2018; OECD, 2018).

El cuestionario de TALIS 2018 incluye preguntas para docentes y directores sobre políticas y prácticas relacionadas con la diversidad. En concreto, debían responder “SÍ” o “NO” sobre si en su centro educativo se han implementado las políticas y prácticas relativas a la diversidad. Además, se

distinguen las políticas y prácticas relacionadas con la diversidad multicultural que se enumeran a continuación.

- Apoyo a actividades u organizaciones que incentivan la expresión de los alumnos de identidades de diversos grupos culturales y étnicos.
- Organizar eventos multiculturales (p.ej., el día de la diversidad cultural).
- Enseñar a los alumnos cómo afrontar la diversidad cultural y étnica.
- Adoptar prácticas de enseñanza y aprendizaje que integran temas globales a lo largo del currículum.

En cuanto a las comunidades autónomas participantes en el estudio TALIS 2018, las políticas y prácticas relacionadas con la diversidad multicultural que se realizan en sus centros escolares están, aproximadamente, al mismo nivel que en el conjunto de España, con las diferencias que se pueden apreciar en la Figura 7, donde se muestran diferencias de unas comunidades a otras y, como también sucede en los países que aparecen este informe, se ven diferencias entre lo que informan los directores y la percepción que tienen los docentes en cuanto a la realización de este tipo de prácticas destinadas a la formación de los estudiantes en la diversidad multicultural.

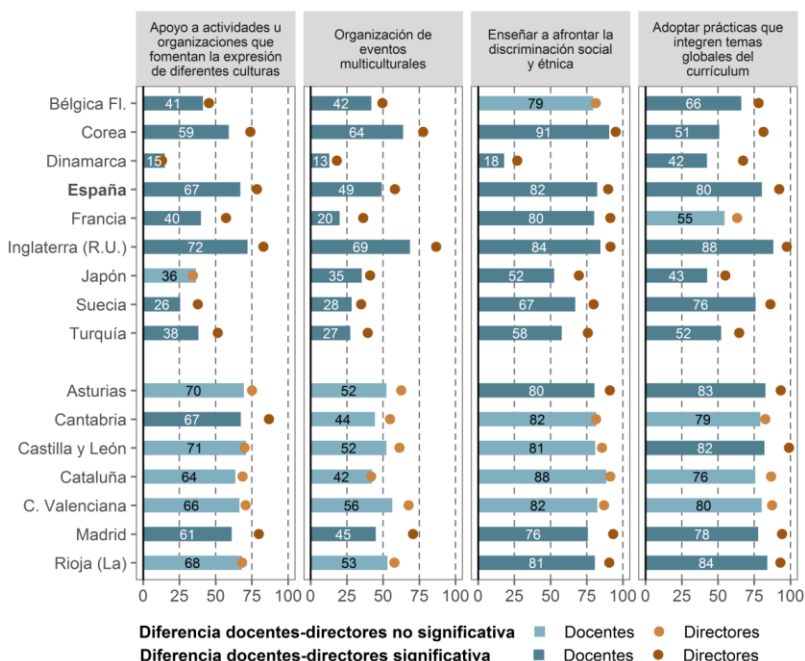


Figura 7. Prácticas educativas que se relacionan con la diversidad multicultural. Porcentaje de docentes y directores. Educación Primaria (TALIS 2018, p. 109).

Prácticas relacionadas con la equidad

TALIS 2018, aborda la equidad de los sistemas educativos mediante preguntas, incluidas en el cuestionario de los directores, acerca de la implementación en su centro educativo de políticas y prácticas relacionadas con la equidad, con el fin de abordar las cuestiones relativas a la diversidad socioeconómica y de género. En concreto, los directores deben marcar una de dos opciones, “SÍ” o “NO”, como respuesta a cada una de las preguntas.

En este centro, ¿se implementan las siguientes políticas y prácticas?

- Enseñar a los alumnos a ser inclusivos con aquellos con orígenes socioeconómicos diferentes.
- Políticas concretas en contra de la discriminación de género.
- Políticas concretas en contra de la discriminación socioeconómica.
- Apoyo incondicional para los estudiantes de contextos desfavorecidos

En los centros escolares de primaria la práctica más común es **enseñar a los alumnos a ser inclusivos con aquellos con orígenes socioeconómicos diferentes**, implementada en el 98% de los centros escolares de primaria de España. En la mayoría de los países presentes en este informe, esta práctica está implementada en el 90% o más de los centros, según informan los directores, aunque solo en el 78% de centros de Japón, donde está menos extendida. En algunas comunidades se llega al 100%, y en la que es menos frecuente llega al 93% (Comunidad de Madrid), como se puede ver en la figura 8.

En 9 de cada 10 centros de Educación Primaria en España se llevan a cabo **políticas concretas contra la discriminación de género**, proporción que solo se supera en Corea (98%) y que se sitúa muy por encima de países como Bélgica (Flandes), Japón o Francia. En cuanto al porcentaje de centros de Educación Primaria que implementa políticas en contra de la discriminación de género, se pueden apreciar algunas diferencias entre las comunidades autónomas, aunque todas ellas superan el 80%.

La prestación **de apoyo adicional para estudiantes de contextos desfavorecidos** es una práctica que se sigue en alrededor del 88% de los centros de Educación Primaria en España, menos que en Inglaterra (R.U.) y Corea, y el doble o más que en Francia y Suecia. Diferencias importantes en cuanto a esta práctica se aprecian entre las comunidades autónomas, desde La Rioja (96%) al Principado de Asturias (85%).

La proporción de centros de primaria en los que se llevan a cabo **políticas concretas en contra de la discriminación socioeconómica** es, en general, menor que en las prácticas anteriores. En España (81%), esa proporción solo es superada por Corea y Turquía, y es significativamente más

alta que la del resto de países incluidos en este estudio. También en este caso se ven diferencias entre los centros de las comunidades autónomas participantes.

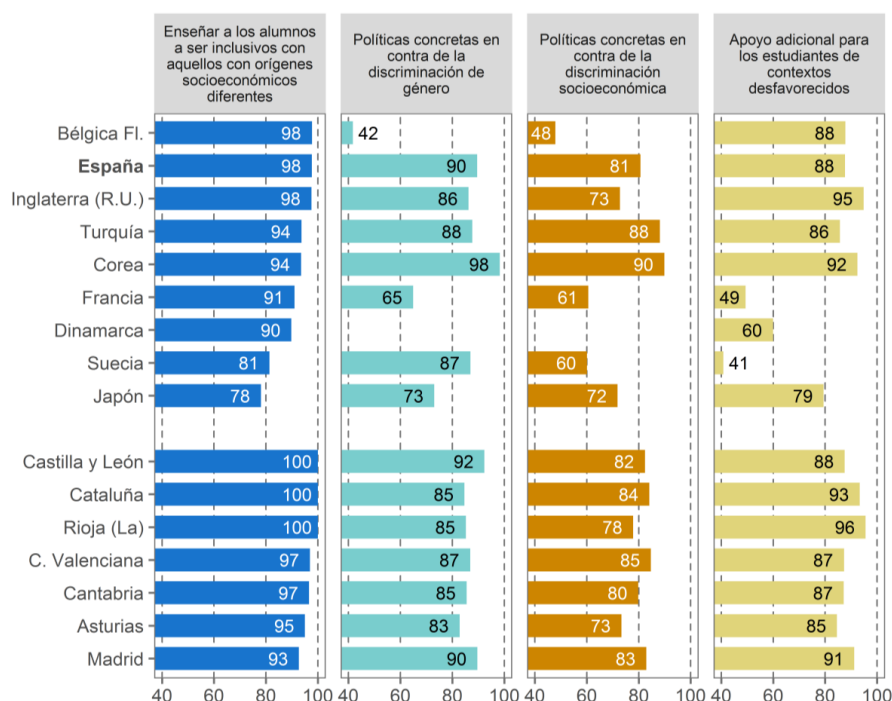


Figura 8. Políticas y prácticas relacionadas con la equidad. Porcentaje de centros. Educación Primaria (TALIS 2018).

2. Factores que afectan percepciones, las actitudes y prácticas pedagógicas del profesorado: el contexto, la formación docente y el alumnado.

Las actitudes pueden variar cuando se tienen en cuenta determinados factores relacionados con el alumno, el profesor o el contexto educativo. Algunos investigadores se han interesado por analizar la relación entre determinadas características de los profesores y sus actitudes hacia la inclusión entre las variables de mayor interés están el género, la edad, los años de experiencia, la etapa educativa, el contacto con alumnos con necesidades educativas, la formación y las creencias personales.

En lo que respecta al género los resultados han sido más inconsistentes, porque mientras algunos estudios afirman que las profesoras tienen mayor tolerancia hacia la inclusión como el desarrollado por (Eichinger, Rizzo & Sirotnik, 1991), otros lo contradicen y afirman que los profesores son más tolerantes (Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008).

Otra variable estudiada es la etapa educativa en la que enseña el profesor. Algunos estudios como (Clough & Lindsay, 1991) señalaron que a medida que aumenta la edad del alumno, los profesores se muestran menos

positivos, probablemente porque algunos profesores se preocupan más por enseñar la asignatura y menos por las necesidades individuales de sus estudiantes. Sin embargo, otros estudios como el de (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) no han encontrado diferencias significativas.

La edad y los años de experiencia también han conducido a resultados poco generalizados. En estudios como el de Clough y Lindsay (1991) los profesores más jóvenes y con menos años de experiencia se mostraban con una actitud más positiva hacia la inclusión. Por lo contrario, los profesores más experimentados se mostraban menos motivados hacia la inclusión (Leyser, Kapperman & Keller, 1994).

En cuanto al ámbito español, el estudio de Jiménez Trens, Allue y Carballo (2006) considera mala la formación del profesorado para los retos de la escuela inclusiva. Aunque, otros estudios demuestran que existe una buena actitud y participación de los programas de formación del profesorado y coinciden con los encontrados por (Arteaga, 2006; Garzón, Calvo & Orgaz, 2016; Marchesi & Díaz, 2007; Monzón, 2011; Torres & Fernández, 2015) donde se evidencia que cuando se han llevado a cabo experiencias formativas de atención a la diversidad con grupos de profesores basados en las necesidades de sus alumnos aumenta la satisfacción y la competencia percibida por el profesorado.

También, se le ha dado importancia a la formación del profesorado para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión, sugiriendo que es posible que los profesores no tengan actitudes de recelo, sino que más bien no encuentran las soluciones para responden a problemas que consideran fuera de su competencia (Arteaga, 2006; Garzón, Calvo & Orgaz, 2016; Marchesi & Díaz, 2007). En consecuencia, si el profesorado se siente apoyado y guiado a través de cursos de formación bien planeados, sus actitudes serían más positivas (Avramidis & Kalyva, 2007). En resumen, la formación docente, los recursos y la capacitación que tiene el profesorado, pueden influir en la actitud para enseñar en grupos heterogéneos y diversos (Avramidis & Norwich, 2002; Cardona, 2006; Sánchez et al., 2008; Torres & Fernández, 2015).

En cuanto a los programas de compensatoria y la educación inclusiva indica que, con menos años de experiencia docente, se mantiene una actitud más positiva (Van Reusen *et al.*, 2000 Avramidis, et al., 2002; Ocampo & Cid, 2012; Granada *et al.*, 2013). Además, se manifiesta que los años de experiencia docente sí tienen relación con la actitud que el profesorado presenta hacia los programas de compensatoria; ya que se manifiesta el nivel de frustración del maestro cuando no ha obtenido óptimos resultados y no se notan cambios positivos en el entorno educativo, ni en el alumnado, por lo que baja su nivel de motivación y emprendimiento (González, 2003).

Sin embargo, otros estudios muestran que para las maestras de etapas superiores el desarrollo de habilidades sociales es más importante, porque

creen que sin esto es imposible avanzar en los aprendizajes. Entonces, estamos de acuerdo con otras investigaciones que afirman que tener una actitud más positiva hacia la inclusión se relaciona con un mayor uso de estrategias inclusivas en las aulas (Ballone & Czerniak, 2001; Leyser & Tappendorf, 2001).

Por otro lado, la estabilidad de la plantilla docente y la labor del gabinete psicopedagógico son fundamentales en el desarrollo del proceso de inclusión; ya que el conocimiento de las familias y la relación de confianza que se puede establecer durante varios años es importante para aumentar el nivel de colaboración. En el mismo sentido, Pascual (2016) señala que la estabilidad de sus plantillas es clave en el afrontamiento eficiente de los retos, cada vez de mayor dimensión y complejidad.

Los recursos de los que disponen los profesores son una variable de una actitud positiva. Las nuevas tecnologías y la comunicación (TIC) mejoran el nivel académico, la atención y la participación del alumnado durante las clases. Se apuesta por la tecnología para educar al alumnado, con aulas equipadas de pizarras digitales e interactivas que facilitan la enseñanza. En consecuencia, la implementación tecnológica ha incrementado la motivación, la asistencia del alumnado y mejorado la calidad educativa (San Martín, Peirats & Gallardo, 2014). Aunque, se debe tener en cuenta que los recursos de un centro van relacionados a su tipología y por esta razón existen investigaciones donde los maestros destacan la falta de tiempo, medios, recursos y de apoyos profesionales necesarios para atender la diversidad del alumnado (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cardona, 2004; Carrión, 1999; Timo, 2018).

En definitiva, como dicen Bagant y Moliner (2005), es importante que los maestros muestren expectativas positivas y actitudes abiertas; las diversas valoraciones y las aprobaciones estimulan al alumnado a implicarse con interés en las tareas escolares y a tener un rendimiento más elevado. Entonces, la actitud del profesorado determina el tipo de atención educativa que reciben los alumnos y alumnas (Berruezo, 2006; Muntaner, 2010).

3. Las medidas inclusivas como referente de la educación compensatoria: El proyecto INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa para la educación) y refuerzo de las competencias básicas

Para llevar a cabo nuestro trabajo, es necesario tener en cuenta las medidas inclusivas que han obtenido buenos resultados, por este motivo profundizaremos en el proyecto INCLUD-ED que ha sido citado por la Comisión Europea el 19 de julio de 2011 como una investigación de éxito por su valor añadido a la sociedad. Esta investigación surge como una respuesta a la problemática del sistema educativo que se encuentra en un entorno de

constante cambio y requiere de actuaciones que consigan equidad y eficiencia al mismo tiempo (Comisión Europea, 2006-2011). Ahora bien, las políticas van dirigidas a la educación del alumnado en situación de mayor desventaja, tanto para la igualdad de oportunidades como para los resultados. Hay que destacar en los resultados obtenidos por los investigadores que trabajaron en centros de contextos multiculturales desfavorecidos y lograron un aumento del 15% al 85% en el número de niños y niñas que han alcanzado los niveles básicos de lectura, donde se resalta que la clave del éxito fue la participación de las familias y la comunidad local (European Commission, 2011).

En este sentido, el objetivo general de INCLUD-ED es identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, así como aquellas que puedan generar exclusión de cualquier tipo. Se estructuró en seis subproyectos, más un séptimo que supuso la integración de todos ellos, cada uno perseguía un objetivo específico (Valls & Mulcahy, 2012). Posteriormente, se obtienen los resultados de los proyectos para ser unificados progresivamente y facilitar la acumulación y el avance de los conocimientos y orientar la elaboración de estrategias educativas que contribuyan al desarrollo y la cohesión social.

A continuación, presentamos una figura con la metodología utilizada en el INCLUD-ED.



Figura 9. Metodología del proyecto INCLUD-ED.

Señalamos que las técnicas y estrategias utilizadas en el proyecto se han basado en una metodología comunicativa crítica de investigación,

fundamentada en un diálogo permanente entre los investigadores y los conocimientos de los participantes implicados en la investigación (Gómez et al., 2006).

Resultados del Proyecto INCLUD-ED

Para Ojala y Padrós (2012), una de las principales aportaciones del INCLUD-ED ha sido la identificación de las “actuaciones educativas de éxito”, teniendo en cuenta que es importante diferenciar las prácticas de éxito y las buenas prácticas educativas. Por una parte, las primeras tienen carácter universal y transferible. Esto quiere decir, que se trata de actuaciones que han demostrado buenos resultados en diferentes contextos. Por lo tanto, pueden ser transferidas a diferentes contextos geográficos, niveles educativos y entornos socioeconómicos y culturales. En este sentido, la transferencia implica identificar los aspectos más relevantes y su recreación con los recursos y condiciones concretas de un contexto determinado.

Con respecto a las “actuaciones educativas de éxito” se pueden agrupar en dos grandes bloques identificadas en el INCLUD-ED:

- Actuaciones inclusivas.
- La participación de las familias y la comunidad.

Tabla 16

Actuaciones de éxito Includ-ed

	Inclusión	Formas de éxito de participación de las familias y la comunidad
Criterios	-Actuaciones que se basan en la agrupación heterogénea del alumnado y la reorganización de los recursos humanos (incluyendo sólo profesionales o también la participación de las familias y la comunidad). -Evitan la adaptación del currículo al nivel previo de aprendizaje del alumnado	Formas de participación de la familia y la comunidad que demuestran tener impacto en el éxito escolar del alumnado en relación con su contexto, en centros con bajo nivel socioeconómico y alumnado inmigrante o de minorías
Tipos	-Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos.	Participación educativa: Formación de familiares y de la comunidad. Participación en las aulas y en otros espacios de

-Desdobles en grupos aprendizaje. Participación heterogéneos. decisiva y evaluativa.

-Ampliación del tiempo de aprendizaje

-Adaptaciones curriculares individuales inclusivas.

-Optatividad inclusiva.

Fuente: Adaptación de Valls, Prados y Aguilera (2014).

Otro de los resultados de INCLUD-ED es la identificación de tres formas de agrupación del alumnado, cada una de las cuales tiene una implicación diferente en el aprendizaje y desarrollo emocional del alumnado, en la tabla 17 mostramos la explicación de cada uno.

Tabla 17

Formas de agrupamiento INCLUD-ED

CATEGORÍAS	GRUPOS MIXTOS (MIXTURE)	GRUPOS HOMOGÉNEOS (STREAMING)	GRUPOS INCLUSIVOS (INCLUSIÓN)	
Basados en	Igualdad de oportunidades.	Diferencia.	Igualdad de resultados / Igualdad de diferencias.	
Agrupamientos	Heterogéneo.	Homogéneo	Heterogéneo.	
Recursos Humanos	Un profesor o profesora.	Más de un profesor profesora.	Más de un profesor o profesora.	
¿Juntos o separados?	Juntos.	Separados.	Juntos	Separados
Modalidades	1. Clases con niveles de aprendizaje diverso.	1. Organización de las actividades de aprendizaje por niveles de rendimiento. a. Agrupación del alumnado por niveles en aulas distintas. b. Agrupación de alumnado por nivel dentro de la	Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos.	Desdobles en grupos heterogéneos.

		misma aula. 2. Grupos de refuerzo y de apoyo separados de su grupo de referencia.		
--	--	--	--	--

Fuente: Includ-ed Consortium, 2011, p. 55.

En cuanto a los **grupos mixtos (Mixture)** corresponden a la organización tradicional del aula en la que un conjunto heterogéneo de alumnos/as son atendidos en una misma aula por un único profesor. Este tipo de agrupación no tenía grandes dificultades cuando el grado de heterogeneidad era mínimo. Aunque, con el cambio de la sociedad y el aumento de la diversidad en las aulas, ha incrementado la heterogeneidad aumentado las dificultades para que un único profesor pueda asegurar la calidad educativa para todo el alumnado (Valls, 2012). En este sentido como respuesta a esta creciente diversidad de estos grupos mixtos, y la imposibilidad de que un único profesor pueda atenderla, se puede optar por resolver el problema reduciendo la heterogeneidad del aula. Surgen así los **agrupamientos homogéneos (streaming)** (Duque, Holland & Rodríguez, 2012).

El *streaming* consiste en la adaptación del currículo a diferentes grupos de alumnado en un mismo centro, de acuerdo con sus habilidades o nivel de conocimiento (Comisión Europea, 2006, p. 19). Según Duque, Holland y Rodríguez (2012) las formas de este tipo de agrupamiento pueden concretarse, al menos, en dos maneras diferentes, como lo explicaremos en la figura 10.

STREAMING - AGRUPAMIENTOS HOMOGÉNEOS



-Agrupación del alumnado por niveles educativos (alumnos que más saben y los que menos saben) se puede hacer en una misma aula o en diferentes concentrando en cada una niveles de conocimiento y habilidades .

- Optatividad "Exclusora" elección de un conjunto de materias desemboca en desigualdad de oportunidades académicas y sociales en el futuro.



-Grupos de refuerzo en horario lectivo, consiste en sacar del aula al alumnado con mayores dificultades en una materia para realizar con él actividades que correspondan a su nivel de conocimiento.

- Adaptaciones curriculares individuales "excluseras" se adapta al currículo oficial reduciendo el nivel de dificultad de los contenidos.

Figura 10. Formas de Agrupamiento homogéneo–streaming.

Según Calatayud (2018), la literatura científica internacional desde hace décadas ha demostrado que la separación por niveles de rendimiento resulta perjudicial, sobre todo, para el alumnado que se encuentra en los grupos de más bajo nivel, ya que éste realiza menos actividades de aprendizaje instrumental, recibe menor contenido, y el ritmo de aprendizaje es mucho más lento, perjudicando el rendimiento académico de todos y obteniendo peores resultados. En cambio, los resultados de investigaciones internacionales evidencian que las agrupaciones heterogéneas que, además, introducen los recursos existentes dentro del aula para dar apoyo al docente, mejoran el rendimiento académico de todo el alumnado, a la vez que mejoran su autoestima.

Por lo contrario, los **grupos inclusivos** atienden a la diversidad en las aulas, en lugar de adaptar el contenido al nivel del alumnado, creando grupos de nivel para ello, las iniciativas que se incluyen dentro de esta modalidad se basan en mantener la heterogeneidad del aula, pero incorporando recursos en su interior, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con el mismo contenido de aprendizaje. Por lo tanto, como describe Duque et al. (2012) el objetivo de esta modalidad es conseguir que el currículo ordinario sea

accesible a todo el alumnado, sin reducirlo, entrando otras personas adultas en el aula (profesorado de apoyo, familiares, voluntariado, etc.) a la vez que se promueve la ayuda entre el alumnado para que así todos asimilen los contenidos de aprendizaje. A continuación, se presentan en la tabla 18 las diferentes modalidades de inclusión que cada vez más se están potenciando en las aulas para tratar de conseguir el éxito educativo para todos desde la heterogeneidad en el aula (Duque et al., 2012, p. 21).

Tabla 18

Modalidades de Inclusión

Modalidades de Inclusión

1. Grupos heterogéneos con una reorganización de recursos humanos.
 - Este tipo de inclusión consiste en proporcionar más apoyo mediante la redistribución de recursos humanos en aulas con alumnado diverso. En la mayoría de los casos es el profesorado quien proporciona este apoyo, aunque también pueden intervenir en el aula familiares o miembros de la comunidad.
 - Los grupos interactivos han resultado ser una forma muy útil de agrupamiento heterogéneo con una distribución alternativa de recursos.
2. Desdobles en grupos heterogéneos.
 - Distintos profesores se hacen cargo de diferentes grupos heterogéneos de alumnos. El grupo de referencia se puede desdoblar, por ejemplo, en dos subgrupos de 12 niños o niñas, sin hacer una selección por niveles de aprendizaje.
 - Este tipo de agrupamiento es frecuente en algunas materias (en lengua o matemáticas) y permite organizar la clase de manera distinta y reducir la ratio profesor/alumno.
3. Ampliación del tiempo de aprendizaje.
 - La posibilidad de ampliar el tiempo de aprendizaje o de organizar actividades académicas adicionales es más común en el caso del alumnado que vive en áreas socialmente deprimidas o pertenece a minorías.
 - Esto puede traducirse en una ampliación del horario escolar, en proporcionar ayuda para el alumnado y sus familias mediante clases en el centro o en casa, y en la oferta de actividades educativas en periodos vacacionales y en horario extraescolar durante el curso.
4. Adaptaciones curriculares individuales inclusivas.
 - La adaptación curricular inclusiva no se concibe como una reducción de los contenidos que un alumno ha de adquirir, sino como una adaptación de los métodos de enseñanza para facilitar al alumno el aprendizaje.
5. Optatividad inclusiva.
 - La elección de materias optativas no se basa en el nivel de rendimiento del alumnado, sino en sus preferencias y no conduce a un callejón sin salida.

- No reduce las oportunidades educativas y sociales del alumnado en el futuro, sino que garantiza que éste tendrá las mismas posibilidades en cualquier opción que escoja.

Fuente: Adaptación de Duque et al., 2012, p. 21.

De las investigaciones de Blanco (2008), Florián (2013) y también Parsons y Hallan (2014) se desprende que las agrupaciones heterogéneas introducen los recursos existentes dentro del aula para dar apoyo a los profesores, mejorando el rendimiento académico del alumnado, a la vez que mejoran la autoestima del alumno/a y mejora la convivencia de todo el centro escolar, sin que haya una disminución en el currículum propuesto.

Para finalizar, podemos señalar que gracias al proyecto INCLUD-ED (2011) se han podido identificar las actuaciones de éxito en las escuelas europeas, que han sido recomendadas para la mejora de los resultados educativos en Europa, destacando las estrategias para la mejora de la educación del alumnado inmigrante y de minorías.

4. Las comunidades de aprendizaje: Los grupos interactivos, las tertulias literarias y el aprendizaje dialógico.

Las comunidades de aprendizaje son el mejor modelo de escuelas inclusivas ya que necesita de una organización escolar al servicio de la comunidad. Esta organización establece valores compartidos a través del diálogo igualitario, pretendiendo alcanzar el desarrollo de las capacidades de todos (Flecha, Padrós & Puigdemívol, 2003). Estamos de acuerdo que la participación de la comunidad en la escuela tiene grandes ventajas, de las que se destaca la mejora del rendimiento escolar, la motivación para las minorías étnicas, la aceptación cultural y la superación de las desigualdades de género en la educación (Ministerio de Educación, 2011).

Para Jaussi y Luna (2002) las comunidades de aprendizaje surgen de la necesidad de un cambio en el ámbito de la educación provocado por el cambio social que la sociedad ha experimentado, traduciéndose en altas tasas de fracaso y abandono escolar y problemas de convivencia. También, nacen por la escasa adaptación de la escuela a las nuevas demandas de la sociedad, iniciando entonces un proyecto de transformación de los centros escolares que da respuesta a los nuevos retos educativos. En este sentido, las comunidades de aprendizaje están dirigidas a una escuela participativa, abierta y motivadora, con la colaboración de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como describe Elboj y Oliver (2003), las comunidades de aprendizaje buscan descubrir elementos que promuevan la igualdad educativa y social teniendo en cuenta la diversidad.

Según Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002) las comunidades de aprendizaje tienen cinco claves metodológicas que son:

Tabla 19

Claves metodológicas de las comunidades de aprendizaje.

Claves Metodológicas
1. Existencia de una participación en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro por parte del alumnado, con el apoyo del profesorado, así como de toda la comunidad educativa.
2. La centralidad del aprendizaje, consiguiendo que todas las personas logren alcanzar el máximo de sus capacidades.
3. El aprendizaje y la formación es compartido por toda la comunidad educativa, convirtiéndose en un núcleo importante del centro.
4. Tener altas expectativas positivas que permitan maximizar los objetivos y los medios, potenciando superlativamente las capacidades del alumno.
5. Una evaluación continua de los participantes, que examina el progreso permanente, para corregir los fallos que permitan superarle.

Fuente: Adaptación de Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002).

En las Comunidades de Aprendizaje se llevan a cabo aquellas actuaciones educativas de éxito que la Comunidad Científica Internacional ha demostrado que contribuyen a mejorar el aprendizaje del alumnado y la mejora de la convivencia en los centros educativos. Desde este planteamiento explicaremos algunas de las actuaciones de éxito tales como: las tertulias dialógicas, los grupos interactivos, formación a familiares, participación de la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos (Flecha & Molina, 2013).

Tertulias dialógicas

Las tertulias dialógicas nacieron de la necesidad de diseñar estrategias que permitan la interacción, el intercambio de información y opiniones de los participantes en las comunidades de aprendizaje (Flecha, 1997). Además, es un proceso dialógico en que se utiliza la lectura de los clásicos universales, ya que estos aportan conocimientos, mejoran el vocabulario, mejora la calidad de literatura, mejora la comprensión de la situación histórica que permiten reflexionar sobre el mundo (Pulido & Zepa, 2010). Según Martínez González & Gómez Gutiérrez (2013), la lectura dialógica fomenta la comprensión, hace que se profundice en sus interpretaciones literarias y permite reflexionar de manera crítica sobre la vida y la sociedad a través del diálogo entre iguales con el resto

de los lectores. Se produce una transformación personal y social. Por otro lado, otras aportaciones afirman que las “Tertulias Literarias Dialógicas” cumplen un papel central en la transformación del entorno, ya que posibilitan que todas las personas participantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y para potenciar una relación igualitaria entre todas las personas y cultura (Lozano, Cerezo & Alcaraz, 2015; Sales 2012; Sales, Moliner & Traver, 2010).

Grupos interactivos

Por otra parte, los grupos interactivos es otra de las actuaciones de éxito que han obtenido excelentes resultados. Entonces, estamos de acuerdo con (Duran, Flores, Mosca & Santiviago, 2015; Ferrer, 2005; Peirats & López, 2013; Muntaner, Pinya & De la Iglesia, 2015; Valero et al., 2018) acerca de que en los grupos interactivos se encuadran en el enfoque del aprendizaje dialógico, donde la organización del aula permite multiplicar las interacciones y acelerar los aprendizajes; incluyendo la participación de adultos para dinamizar el trabajo del alumnado. Para obtener efectivos resultados es necesaria la disposición y compromiso por parte del alumnado, profesorado y familiares, ya que son parte esencial de estas prácticas.

Podríamos decir que, los grupos interactivos son una práctica de inclusión que logra la mejora en los aprendizajes y la participación de todo el alumnado, incluido el alumnado con necesidades educativas especiales. En los grupos se provoca la interrelación de todo el alumnado, entre ellos mismos, y con los voluntarios, que pueden ser familiares o personas de la comunidad que estén interesadas en participar. Para Valls (2000) Los grupos interactivos son acciones que se realizan en el aula basadas en metodologías cooperativas, recíprocas y dialógicas. Con lo que coinciden Oliver y Gatt (2010), que consideran que son actos comunicativos en los que se dan interacciones dialógicas que generan una mejora de los resultados académicos. Cuantas más interacciones dialógicas existan en estos actos comunicativos, entre los alumnos/as y los diferentes miembros de la comunidad educativa, más aumentará el éxito escolar de todos y todas (Flecha, 1997). Según Oliver y Gatt (2010) la participación de personas adultas ayuda a los niños y niñas en los grupos interactivos, aumentando su concentración y motivación, reduciéndose de esta manera la conflictividad y las discusiones, variable importante en una nuestra investigación, ya que los conflictos en el aula son un tema de preocupación para los profesores y el equipo directivo.

Vale la pena mencionar que según Peirats y López (2013) los grupos interactivos proporcionan al alumnado la sensación de ser los dueños de su aprendizaje, convirtiéndose en sus propios maestros, teniendo que organizarse y trabajar juntos para lograr el objetivo. Además, los niños o niñas con más

nivel apoyan a sus compañeros, pero esto no significa que ellos ralenticen su aprendizaje, ya que mientras explican a sus compañeros están intensificando su enseñanza gracias al esfuerzo que tienen que hacer para ayudarlos.

En esta misma dirección, el rol del voluntario es fundamental para la generación del diálogo, así como en la orientación de las actividades y evaluando a cada uno de los miembros de los grupos (Elboj & Niemala, 2010; Padrós, 2014; Peirats & López, 2013). Además, es importante mencionar que la participación de voluntarios en las actuaciones de éxito es esencial para alcanzar los objetivos propuestos. Sheldon, en sus investigaciones del 2003 y 2007, señala que: “las escuelas con programas de alta calidad reportan una mayor participación de padres voluntarios, mayor representación de los padres en los comités escolares, y un mayor uso de las tareas que requieren interacción entre estudiantes y los padres” (p. 153). En cuanto a la actitud y actuación del voluntario es vital para el funcionamiento de los grupos interactivos, deben conocer las funciones y los objetivos de las prácticas.

A continuación, presentamos una tabla con las funciones del voluntario según Nieto Moro (2013):

Tabla 20

Funciones del voluntario en los grupos interactivos

Funciones del voluntario
1. Establece una interdependencia positiva entre los logros de cada alumno y los del grupo.
2. Explica los criterios de éxito de la tarea y orienta al alumnado en su desarrollo, supervisando y apoyando al alumnado del grupo.
3. Interviene para promover las interacciones que mejoran las ayudas entre el alumnado.
4. Contribuye a la creación de un clima democrático y de confianza en el grupo.
5. Participa en la evaluación de las actividades y del funcionamiento del grupo.

Fuente: Adaptación, sobre Nieto Moro (2013).

Seguidamente, presentamos una figura con el resumen de los efectos positivos de los grupos interactivos según el proyecto INCLUD-ED (2011):

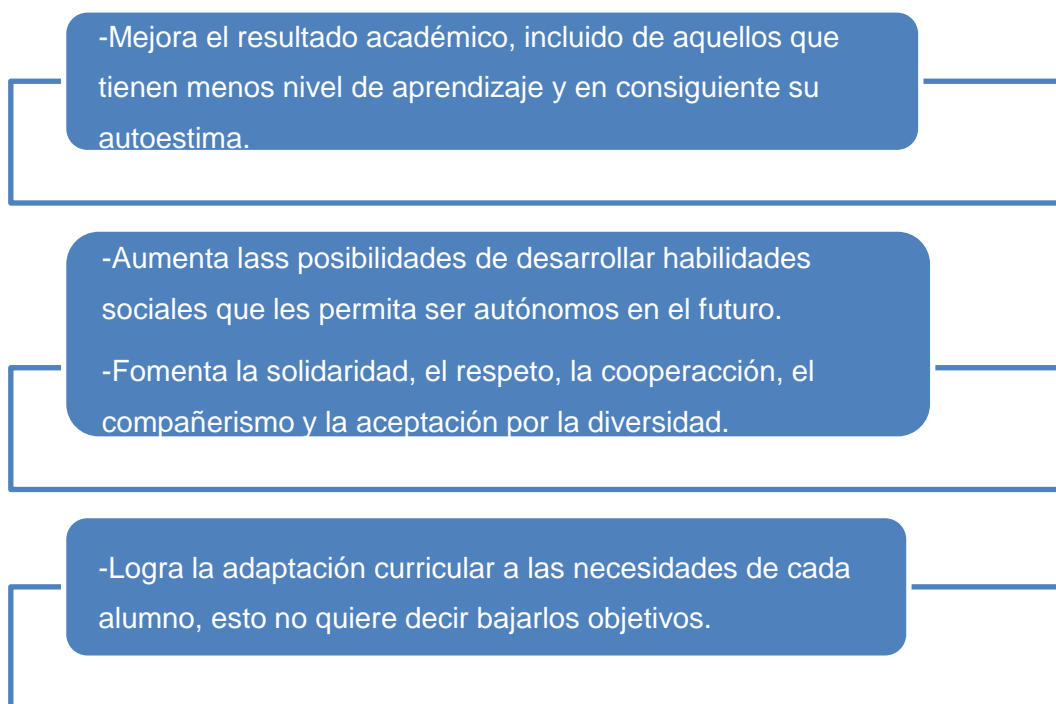


Figura 11. Efectos positivos de los grupos interactivos según INCLUD-ED (2011).

Para resumir, podemos decir que los efectos positivos de los grupos interactivos tienen que ver con que alumnos/as interactúen, se ayuden, compartan experiencias grupales y no experiencias individuales. También garantiza el éxito de las actuaciones la participación de voluntarios en el aula, que garantizan grupos muy reducidos, con la presencia de un adulto en cada uno de los grupos que participan. En algunos casos son familiares, lo que implica el acercamiento aún más de las familias a la escuela y la involucración en la misma.

Formación de familiares

La formación a las familias debe estar dirigida a comprender los objetivos y el funcionamiento de las actuaciones de éxito que les permita participar de una forma adecuada en las diferentes prácticas. Según Comellas (2009), las interacciones de los alumnos/as con los miembros de la comunidad educativa, influye directamente sobre su aprendizaje. Además, el proyecto INCLUD-ED, en lo referente a las variables que pueden influir en los resultados académicos, menciona que no influye tanto los conocimientos académicos alcanzados por las familias como el que se encuentren recibiendo formación.

Participación de la comunidad

La comunidad educativa y la familia especialmente deben participar en la toma de decisiones en la educación de sus hijos/as. Por lo tanto, no solamente deben intervenir en las decisiones que se refieren a la educación de sus hijos e hijas, sino que también participan en las actividades que se realizan en el aula. Esta participación en la organización y desarrollo de las actividades promueve la aceptación cultural y la mejora en el rendimiento educativo, sobre todo del alumnado perteneciente a minorías étnicas y culturales (Comunidades de Aprendizaje, 2014).

Esta participación en la escuela se realiza a través de diferentes maneras según (Comunidades de Aprendizaje, 2014) estas son:

Tabla 21

Formas de participación en escuela de la comunidad

Lectura dialógica	Extensión del tiempo de aprendizaje	Comisión mixta de trabajo
<p>-Esta medida tiene como objetivo la ampliación de espacios, de tiempos y de personas en contacto con la lectura.</p> <p>-Las lecturas se pueden realizar en los grupos interactivos, lectura compartida, biblioteca tutorizada, aulas de estudio, aulas digitales tutorizada, formación para familias etc.</p> <p>-El objetivo es trabajar la lectura de una manera coordinada, diversificada y compartida, en el que participa toda la comunidad educativa y en el que la edad puede abarcar un abanico desde los 0 a los 18 años.</p>	<p>-El horario escolar puede ser ampliado para incluir nuevas actividades formativas fuera del horario de clases.</p> <p>-Puede dirigirse a resolución de dudas, espacios de lectura, técnicas de estudio, refuerzos académicos que pueden favorecer sobre todo aquellos niños con más dificultades o que puedan estar en riesgo de exclusión.</p> <p>- “Seminarios con el libro en la mano”, que ayudan a conocer todo lo necesario para implantar y desarrollar correctamente las medidas de éxito en los centros educativo.</p>	<p>-Encargada de organizar las actividades que permitan hacer los cambios necesarios para llevar a cabo las actuaciones de éxito que se deseen realizar en el centro. Esta comisión estará formada por todos los estamentos de la comunidad educativa.</p>

Fuente: Adaptación de Comunidades de aprendizaje (2014).

Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Se utiliza el diálogo como instrumento para ayudar a corregir las desigualdades, buscando el consenso a través del acuerdo, del diálogo y de la conformidad de todas las partes implicadas. Con este modelo se mejora la convivencia y las relaciones en los centros educativos; es necesario contar con toda la comunidad educativa, buscando a través de las opiniones de todos, las causas y motivos de los posibles conflictos.

El crear una norma, según Comunidades de Aprendizaje (2014), se realiza en seis pasos a través de los cuales se genera diálogo y participación de toda la comunidad y para que esta norma sea efectiva debe tener las siguientes condiciones:

1. Que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.
2. Que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños.
3. Que haya apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad.
4. Que (hasta ahora) se incumpla reiteradamente.
5. Que se vea posible eliminarlo.
6. Que, con su superación, la comunidad de un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.

Para finalizar, tendremos en cuenta las aportaciones más importantes de las comunidades de aprendizaje que destaca Molina (2005); una de ellas es que se logra reducir el absentismo y la tensión que la tarea docente suele generar, ya que formar parte de una comunidad de aprendizaje, reduce el aislamiento de todos los miembros de la escuela pues se genera un mayor compromiso con su alumnado y con la comunidad en general, se desarrolla el sentido de pertenencia a un grupo que permite la mejora de la autoestima y la autoconfianza y el apoyo del grupo hacia cada miembro, y mejora el aprendizaje en común.

El aprendizaje dialógico

Constituye una de las bases de las comunidades de aprendizaje y nace del análisis que se ha llevado a cabo sobre la forma en que aprenden las personas en contextos informales tanto dentro como fuera de la escuela, el trabajo de algunos autores ha servido como marco teórico para este enfoque (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2008).

Uno de los objetivos del aprendizaje dialógico es resolver situaciones conflictivas o enfrentarse a aprendizajes nuevos por medio del diálogo (Elboj et al., 2002; Flecha, 1997; Valls, 2000) y se basa este proceso en siete principios básicos que explicaremos a continuación:

- **Diálogo igualitario:** En una situación educativa este tipo de diálogo se da cuando todas las personas participantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y toma de decisiones sobre cuestiones relevantes.
- **Inteligencia Cultural:** Los aprendizajes que se realizan en la escuela son diferentes a aquellos que se dan en otras situaciones o contextos de la vida como aquellos que se realizan en el trabajo o en casa. Con la concepción dialógica del aprendizaje se habla además de inteligencia cultural que viene dada por unas características innatas para la comunicación a través del lenguaje y, por tanto, es universal.
- **Igualdad de diferencias:** Desde este enfoque se postula que la verdadera igualdad respeta las diferencias. Esto facilita la igualdad no solo de oportunidades sino también de resultados.
- **Dimensión Instrumental:** El aprendizaje dialógico no es incompatible con el desarrollo de habilidades instrumentales que según los modelos educativos más tradicionales llevan al alumno hacia el éxito académico.
- **Creación de sentido:** El aprendizaje basado en el diálogo y las interacciones sociales tiene entre otros fines como son dotar al alumno de las herramientas suficientes y necesarias para que sean ellos mismos los que le den un sentido a la educación y a la orientación de la propia vida.
- **Transformación:** La pedagogía crítica no solo se ocupa de analizar la realidad escolar y social para ver sus posibles fallos, sino que pretende mostrar alternativas para transformar la realidad que en muchos casos perjudica a un grupo significativo de alumnos.

Para finalizar, en los centros educativos, es posible trabajar siguiendo los principios determinados por las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico si el profesorado está formado para ello y muestra buena disposición. Basta con que siga los principios básicos de los mismos, generando un importante potencial de transformación social.

CAPÍTULO III

**EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS CON PROGRAMAS DE
COMPENSATORIA**

En este capítulo vamos a tratar de describir las características del alumnado de educación compensatoria de la comunidad valenciana perteneciente a la etnia gitana e inmigración. Además, de las Políticas de escolarización y formación de “escuelas gueto” que están estrechamente relacionadas con las prácticas segregadoras y de exclusión, muy lejos de los ideales de la escuela inclusiva.

Finalmente, nos parece oportuno centrarnos en las percepciones y actitudes de las familias de los centros de educación compensatoria y las características de los centros de acción educativa singular (CAES) de la Comunidad Valenciana.

1. Características del alumnado de educación compensatoria: la etnia gitana e inmigrante

Previo al desarrollo de nuestra investigación, nos es de gran interés conocer las características del alumnado de educación compensatoria que en nuestro caso de estudio está compuesto en un 95% por alumnado perteneciente a etnia gitana y el 5% restante por alumnado inmigrante.

Los gitanos españoles

Los gitanos españoles o *calé* son uno de los grupos romaníes de cuya presencia en el occidente europeo existe constancia desde las primeras décadas del siglo XV. Las poblaciones gitanas actuales son producto de una larga y compleja convivencia de muchos pueblos y ciudades españolas. Esta

convivencia ha estado marcada por el rechazo, la segregación y la persecución, incluyendo un ensayo genocida en el siglo XVIII (Herzog, 2003).

Desde el restablecimiento de la democracia en España los gitanos y gitanas han sido incorporados en los sistemas de enseñanza de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, han accedido al servicio universal y gratuito de salud y han recibido ayudas en vivienda, subsidios y pensiones no contributivas. Todo esto ha generado una evidente mejora en las condiciones de vida de la mayoría de las familias gitanas, aunque siguen existiendo muchas desigualdades y carencias en muchos ámbitos de la vida social, económica y política, destacando tres grandes áreas: la formación educativa y profesional, el acceso a empleos de calidad y la representación política colectiva (Parra, Álvarez & Gamella, 2017).

Actualmente, la mayoría de las familias gitanas tiene dificultades y se encuentran en los grupos con desventaja social en condiciones muy difíciles con niveles de desempleo y pobreza. En resumen, varios autores coinciden en decir que la minoría gitana presenta todavía índices de exclusión social y desigualdad en salud, infravivienda y participación política (La Parra-Casado & Jiménez González, 2016).

Proceso de escolarización de alumnado perteneciente a etnia gitana

Inicialmente, en el proceso escolarización español se diseñaron programas educativos con fines socializadores, por algún tiempo se separaron los niños de sus familias, con la idea de mejorar la crianza de los niños y niñas gitanas, para luego ingresar en los colegios por un periodo de tiempo y finalmente que aprendieran algún oficio (Abajo & Carrasco, 2005).

Posteriormente, en los años 60 estaban escolarizados el 50% de los niños y niñas gitanas, la iglesia católica realizaba actividades educativas. En 1978 surge la relación entre Apostolado Gitano y el Ministerio de Educación donde aparecen las Escuelas Puente para los niños y niñas gitanas, su aparición se justifica con los bajos resultados obtenidos y la necesidad de hacer una nivelación para poder ingresar a las escuelas regulares (Fernández Morate, 2007). En 1982, ya existen un mayor porcentaje de niños y niñas gitanas, distribuidos en algunas ciudades españolas que asisten a Escuelas Puente, ubicadas en zonas con desventaja social y económica. Como resultado de esta estrategia surgen conflictos y deserción escolar como consecuencia de los conflictos que surgen entre el alumnado payo y el que pertenece a etnia gitana. Las Escuelas Puente, son catalogadas como segregadoras, pero es la única política educativa diseñada para la etnia gitana (Fernández Morate, 2000).

En cuanto a la Educación Intercultural se menciona en la Ley orgánica de derecho a la educación (LODE, 1995) y (LOGSE, 1990), repercuten en la

etnia gitana sin nombrarla específicamente. La Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002) relacionará el término compensación con inmigración, junto con los estudiantes de necesidades educativas especiales, además no se hace referencia a los estudiantes pertenecientes a la etnia gitana. A diferencia en la (LOE, 2006) surgen algunas modificaciones referentes a minorías étnicas y migración.

Según la Fundación Secretariado Gitano (2000), explica que existen grandes problemas en la política educativa en el aspecto de escolarización de los niños y niñas pertenecientes a la etnia gitana, explicándolos de la siguiente manera:

1. La educación compensatoria no permite la igualdad de condiciones de los estudiantes de la etnia gitanas con los otros estudiantes.
2. No se incluye la cultura gitana dentro de la educación intercultural como cultura del estado español.
3. Los sistemas educativos privado y público realiza una diferenciación social.
4. El fracaso escolar gitano no se relaciona con el fracaso educativo y social.
5. No se contemplan intereses de la etnia gitana en las últimas etapas de la formación educativa.
6. Falta de formación de profesores sobre la diversidad cultural y las estrategias necesarias para enfrentarse a esta situación dentro de la escuela.

Posteriormente, la LOMCE presenta la diversidad como un factor de diferenciación, de segregación y de exclusión. En definitiva, tiene un enfoque curricular de consecuencias perjudiciales para la atención y el tratamiento de la diversidad, con carácter uniformador de ideología conservadora (Moliner, 2014).

Características del alumnado gitano

Otros aspectos importantes por tratar en el desarrollo de la educación con la etnia gitana han sido el **absentismo y abandono escolar** definitivo, relacionado con las situaciones familiares y el desinterés de los padres de familia por culminar el proceso de educación. En consecuencia, se han realizado varios estudios intentando explicar las causas en España y Europa, donde se han destacado problemas económicos o el matrimonio temprano, el desfase en el aprendizaje y la segregación como casusa del fracaso (Álvarez-

Roldan, Parra & Gamella, 2016; González & Guinart, 2011; Myers, Cárdenas, Terrón & Monreal, 2019).

Hay que destacar que la población gitana generalmente se concentra en algunos barrios periféricos e incluso marginales. Según Santiago y Ostalinda (2012) el porcentaje de estudiantes gitanos/as de su estudio era más alto que el porcentaje de población gitana que vivía en el barrio. Asimismo, la tendencia a la concentración es el resultado, a pesar de todo, de una larga historia social y escolar de marginación y rechazo. Las grandes ciudades, con sus procesos de estructuración urbana, parecen ser el entorno más favorable al fenómeno de la segregación social (Alfageme, Chao & García, 2015; Haro, 2009).

En este sentido, el absentismo genera interés en nuestro estudio teniendo en cuenta, que la revisión de la literatura coincide en que la ausencia del alumno genera una problemática educativa que afecta negativamente a su desarrollo y formación (Fernández, 2008; Fernández, Mena & Riviere, 2010; Martínez, Modéjar & Palomares, 2013). En cuanto al absentismo de los alumnos pertenecientes a etnia gitana al comparar la información de hace dos o tres décadas, los porcentajes de niños y niñas que acudían a la escuela eran más bajos (Haro, 2009; Fernández-Enguita, 2010). Posteriormente, las tasas de escolaridad han sido más altas, una de las razones más importantes es porque la población gitana vive de forma sedentaria y la vinculación que han realizado las autoridades entre la escolarización y el acceso a determinados beneficios y servicios; aunque este aspecto no garantiza un proceso de inclusión y buenos resultados (Llevot & Bernad, 2016). En consecuencia, el fenómeno del absentismo puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje de competencias sociales y sentimientos de exclusión en la comunidad educativa (Morote, Peirats & Marín, 2018).

Por otro lado, durante el proceso educativo surgen factores que crean desventajas adicionales para el alumnado que pertenece a etnia gitana y que cooperan notablemente a su retraso curricular. Un factor para tener en cuenta es el **bajo nivel educativo en las familias gitanas**, lo que les impide el apoyo y seguimiento del proceso educativo (Gamella, 2011). En este mismo sentido, Iniesta (1981) menciona que otro factor negativo en el proceso educativo es la pobreza del vocabulario y deficiencia en la pronunciación que puede comprobarse pronto conversando con ellos. Por lo tanto, la escuela debe corregir derrochando paciencia y obteniendo bajos resultados, ya que en cuanto salen del aula volverán a pronunciar mal sin ser corregidos.

Este mismo autor ofrece una muestra de palabras defectuosas recogidas en un centro educativo con un 95% de alumnado perteneciente a etnia gitana.

Tabla 22

Ejemplos de palabras defectuosas utilizadas por niños de etnia gitana

Palabra	Palabra defectuosa	Palabra	Palabra defectuosa
lba	fia	Bueno	Gueno
Lo vi	lo vide	Lloré	llorí
Así	asine	Compré	comprí
Vaya	vaiga	Pedir	mangar
Vergüenza	lache	Robar	cholar
Vayas	vaigas	Arañar	arruñar
Muchos	munchos	Supositorios	positorios
Venís	veneis	Máquina	manica
Luego	alego	Estómago	estuérgame
Marrón	amarron	Autobús	altabús
Os vais	sus vais	Película	penícula
árbol	albol	Cremallera	crevillera

Fuente: Los gitanos problemas socioeducativos (1981 p. 55).

Alumnado inmigrante

En España, el derecho a la educación del alumnado extranjero se encuentra en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros, modificada por la Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre; también en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que no llegó a entrar en vigencia, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y en la actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Estas leyes garantizan para el alumnado extranjero una plaza escolar en las etapas obligatorias, independientemente de su situación administrativa en España (Fernández & Grau, 2016).

La normativa educativa, tanto estatal como autonómica, contempla las medidas de atención al alumnado inmigrante dentro de las de atención a la diversidad, y en concreto, es un apartado más de las referentes al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo. Al mismo tiempo, se contempla al alumnado inmigrante como uno de los colectivos susceptibles de la educación compensatoria (Fernández & Grau 2016). Las necesidades educativas del alumnado inmigrante están condicionadas por: la edad de llegada y de inicio de la escolarización; el conocimiento, o no, de la lengua en la que están escolarizados; y el nivel educativo del país de origen (Alegre, 2008). La

generalidad es encontrar el alumnado inmigrante en los niveles de escolarización obligatoria, especialmente en Primaria, iniciar el abandono en secundaria y poca presencia en los niveles no obligatorios de enseñanza (Carabaña, 2008).

A continuación, presentamos una figura con la estadística del porcentaje extranjero según los datos y cifras de España 2018-2019.

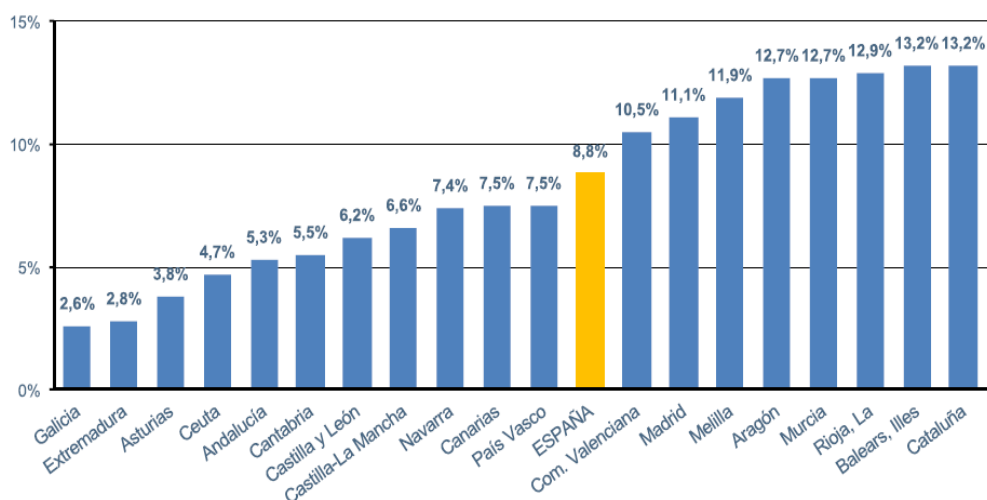


Figura 12. Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitario (2017-2018).

A continuación, presentamos una figura con la procedencia del alumnado extranjero según los datos y cifras de España 2018-2019.

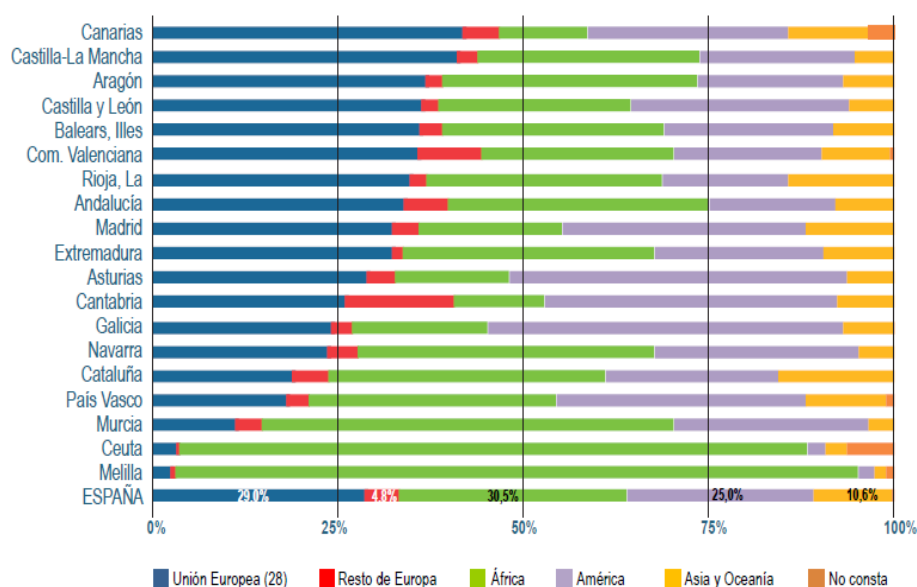


Figura 13. Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica (2017-2018).

En cuanto al fracaso escolar y el abandono afecta el proceso educativo, aunque existen algunas variables como el lenguaje y la adaptación, estos resultados del estudio han sido investigados desde los 90 cuando el flujo de inmigración mantuvo una alta tasa en España (Fernández, Mena & Riviere, 2010; Pedraja, Santín & Simancas, 2016).

La actitud del alumnado puede mejorar y ser positiva al trabajar con actuaciones de éxito, porque las clases son motivadoras y entretenidas (Álvarez, Fernández & Osoro, 2012; Valero et al., 2018). Considerando que la ayuda entre iguales es el concepto a partir del cual se estructuran sus respuestas, y vemos que se habla de forma positiva tanto si se pide ayuda como si se presta ayuda, algo que parece estar en consonancia con el hecho de que el aprendizaje dialógico permita que todos aprendan, siendo una herramienta eficaz para favorecer la inclusión en las aulas (Llopis et al., 2016; Muntaner, 2014; Pujolàs, 2012).

Finalmente, podemos establecer una característica común y preocupante entre el alumnado inmigrante y el que pertenece a etnia gitana como es el abandono escolar.

A continuación, mostramos las siguientes figuras del informe de cifras y datos de España año 2018/2019.

Abandono educativo temprano: Porcentaje de población de 18 a 24 años que no han completado el nivel de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y no siguen ningún tipo de educación – formación.

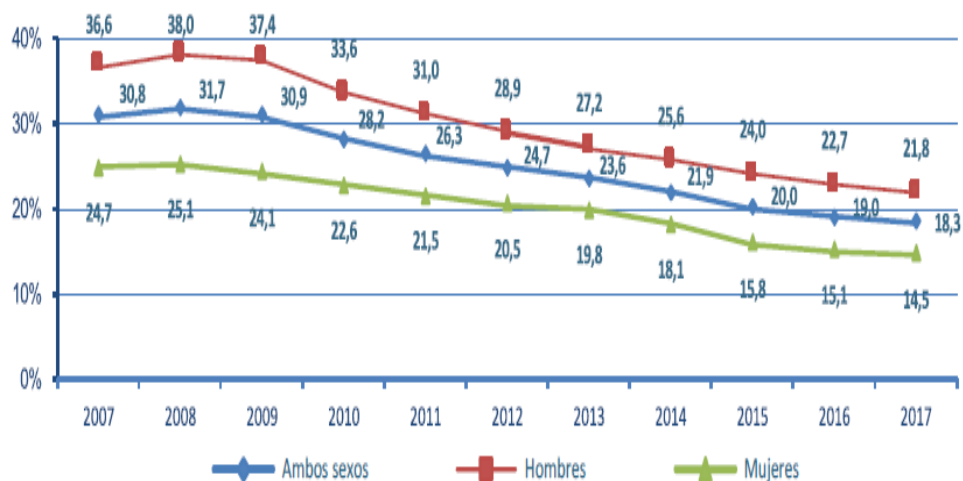


Figura 14. Evolución del abandono educativo temprano por sexo (2017).

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

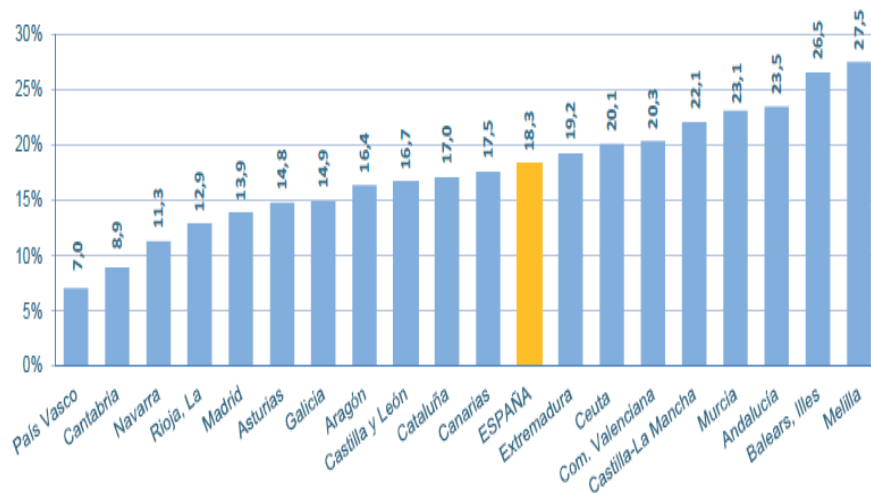


Figura 15. Abandono educativo temprano por comunidad autónoma (2017).

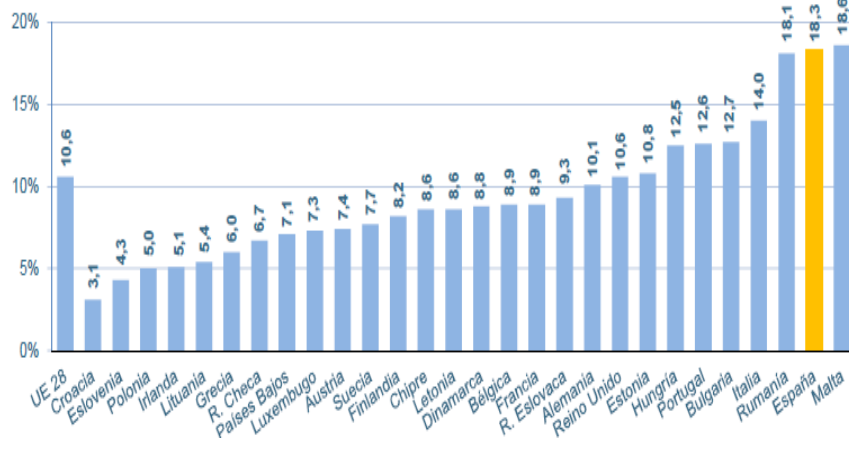


Figura 16. Abandono educativo temprano países de la Unión Europea (2017).

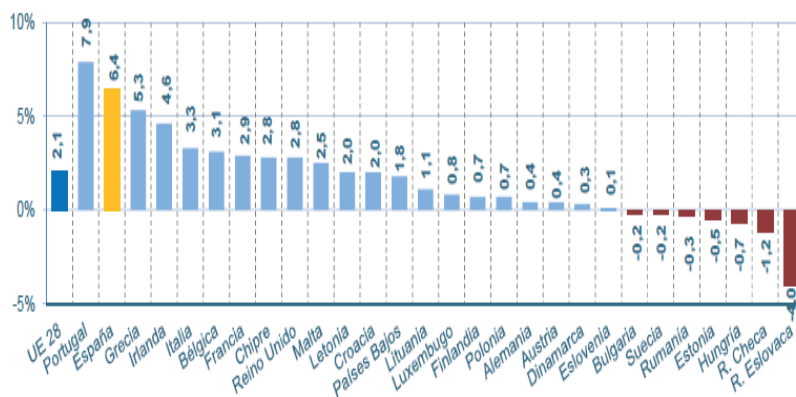


Figura 17. Reducción del abandono educativo temprano de 2012 a 2017, países de la Unión Europea.

2. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

El término de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo lo podemos encontrar en el sistema estatal de indicadores de la educación (2019) que es de utilidad en nuestro estudio, ya que muestra las tasas de escolarización del alumnado de nuestro interés en centros educativos.

Como definición este alumnado requiere y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

Con respecto al contexto del sistema educativo español se inspira en el principio de la equidad, la inclusión educativa y la no discriminación y actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven discapacidad. Para conseguir igualdad, las enseñanzas se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, garantizando el acceso, la permanencia y la progresión en el sistema educativo. Estos objetivos educativos se enmarcan en el ámbito de la meta 4.5 del ODS 4, (2030), que busca eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y de la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, las minorías étnicas y los niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

Teniendo en cuenta los datos aportados por el sistema estatal (2019) se presentan tres tablas y una figura con la estadística del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, además de un análisis.

En la siguiente tabla presentamos la cifra total del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria curso 2016-17.

Tabla 23

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por titularidad y tipo de necesidad. Curso 2016-17

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

	Alumnos con necesidad específica	%	Porcentaje sobre el total del alumnado			Titulación/financiación		
			%	Hombres	Mujeres	Centros públicos	Centros concertados	Enseñanza privada no concertada
Total	606.064	100,0	7,8	8,1	6,8	8,7	8,3	1,0
Necesidades educativas especiales	214.288	35,4	2,7	3,5	1,8	2,9	2,7	0,4
Altas capacidades intelectuales	27.747	4,6	0,3	0,4	0,3	0,4	0,3	0,1
Integración tardía en el sistema educativo español	17.216	2,8	0,2	0,2	0,2	0,3	0,1	0,0
Otras categorías (1)	346.103	57,2	4,3	5,0	3,7	5,2	3,1	0,4

(1) Otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo y sin distribuir por categoría.

Fuente. Sistema estatal de indicadores de la educación (2019, p. 48).

Tabla 24

Alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad. Curso 2016-17

	Total	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos generalizados de desarrollo	Trastornos graves de conducta	Pluridiscapacidad	No distribuido
TOTAL	214.288	8.288	13.738	63.676	3.288	93.188	47.281	8.888	35.880
Distribución porcentual	100,0	3,9	6,4	29,7	1,5	15,5	22,1	4,1	16,8
% de integración en centros ordinarios	83,3	94,3	85,3	76,8	95,8	76,3	97,0	38,0	89,7

Fuente. Sistema estatal de indicadores de la educación (2019, p. 48).

Tabla 25

Distribución del alumnado de otras categorías de necesidades específicas de apoyo educativo según categoría. Curso 2016-17

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

	Total	Retraso madurativo	Trastornos lenguaje y comunicación	Trastornos del aprendizaje	Desconocimiento grave de la lengua de instrucción	Situación desventaja socio-educativa	No distribuido
TOTAL	346.103	12.672	56.170	121.463	24.437	100.942	30.419
Distribución porcentual	100,0	3,7	16,2	35,1	7,1	29,2	8,8
% Hombres	59,3	72,4	69,2	60,7	56,7	52,7	54,3
% Mujeres	40,7	27,6	30,8	39,3	43,3	47,3	45,7

Fuente. Sistema estatal de indicadores de la educación (2019, p. 48).

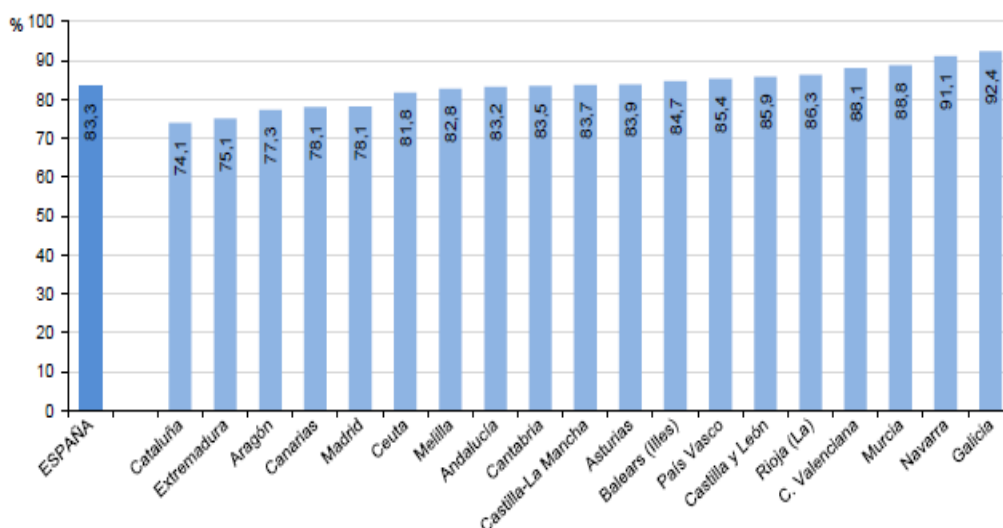


Figura 18. Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por Comunidad Autónoma (curso 2016-17).

El siguiente análisis es tomado de la Estadística de Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo - Estadística de las Enseñanzas no universitarias (MEFP).

- En el curso 2016-17 la cifra total de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria ascendió a 605.354, lo que representa el 7,6% del total de alumnado. De ellos, 214.288 (35,4%) la recibieron por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno grave; 27.747 (4,6%) por altas capacidades intelectuales; 17.216 (2,8%) por integración tardía en el sistema educativo y 346.103 (57,2%) por otras categorías de necesidades específicas.

- El porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales que recibe apoyo supone el 2,7% del alumnado matriculado en las enseñanzas incluidas dentro del ámbito de esta estadística. Los mayores porcentajes se presentan en los centros públicos y en la enseñanza concertada (2,9% y 2,7% del total de alumnado, respectivamente), siendo muy reducido en la enseñanza privada no concertada (0,4%). El porcentaje de hombres (3,5%) que reciben apoyo es significativamente superior al de mujeres (1,8%).

- Las discapacidades más frecuentes en el alumnado con necesidades educativas especiales son la intelectual (29,7%), los trastornos graves de conducta/personalidad (22,1%) y los trastornos generalizados del desarrollo (15,5%), aunque hay un 16,8% de alumnado sin distribuir por discapacidad.

- Una parte importante del alumnado con necesidades educativas especiales, el 83,3%, está integrado en centros ordinarios, aunque hay cierta variabilidad entre el porcentaje de integración en las distintas comunidades autónomas. Teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, los mayores porcentajes de integración corresponden a los trastornos graves de conducta/personalidad, 97,0%, discapacidad visual, 95,8%, y discapacidad auditiva, 94,3%.

- De los 346.103 alumnos que reciben apoyo por “otras categorías” (diferentes a necesidades educativas especiales, altas capacidades e integración tardía), el 35,1% lo hace por trastornos del aprendizaje, el 16,2% por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación y el 29,2% por problemáticas derivadas de situaciones de desventaja socioeducativa, existiendo un colectivo de un 8,8% sin asociar a una categoría concreta. El 59,3% de este alumnado son hombres.

Además, el alumnado que recibe apoyo educativo como consecuencia de presentar alguna necesidad específica asciende en el curso 2017-2018 a un total de 623.268: para 222.540 alumnos (35,7%), el apoyo está asociado a algún tipo de discapacidad o trastorno grave; para 33.482 (5,4%) a presentar altas capacidades intelectuales; para 22.974 (3,7%) se debe a una integración tardía en el sistema educativo español; y para los 344.272 (55,2%) restantes, a otras necesidades de apoyo educativo.

A continuación, presentamos una tabla con el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad 2017- 2018. Estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Tabla 26

Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por enseñanza y tipo de necesidad 2017- 2018

	Total	Necesidades educativas especiales	Altas capacidades intelectuales	Integración tardía en el sistema educativo español	Otras categorías (1)
TOTAL	623.268	222.540	33.482	22.974	344.272
Distribución porcentual	100,0	35,7	5,4	3,7	55,2
E. Infantil	61.003	19.370	334	-	41.299
Enseñanzas básicas	522.822	183.798	29.189	22.974	286.861
E. Primaria	302.256	88.547	17.206	12.642	183.861
ESO	184.160	58.845	11.983	10.332	103.000
E. Especial	36.406	36.406	-	-	-
Bachillerato	11.609	3.883	3.729	-	3.997
FP Básica	9.224	4.431	10	-	4.783
FP de Grado Medio	10.177	5.282	98	-	4.797
FP de Grado Superior	2.801	1.608	122	-	1.071
Otros programas formativos	2.062	598	-	-	1.464
Otros programas formativos E. Especial	3.570	3.570	-	-	-

Fuente: Estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional, (curso 2017- 2018).

Alumnado de compensación educativa

Uno de los principales problemas de la educación compensatoria ha sido definir al sujeto al que va dirigida, desaventajados sociales, fracasados escolares ¿La escuela puede compensar todas las desigualdades sociales o personales? ¿Pueden compensarse, por ejemplo, las dificultades lingüísticas de los niños de familias desfavorecidas? (Navarro, 2002).

Podríamos decir que el alumnado de compensación educativa es aquel que presenta necesidades específicas de apoyo educativo por encontrarse en situación de desventaja derivada de circunstancias sociales, personales, culturales, étnicas, económicas, geográficas, o de salud.

En este mismo sentido el programa de compensación educativa se desarrolla en centros educativos que escolarizan a alumnado de sectores desfavorecidos, de minorías étnicas, culturales o ámbito rural que presentan desfase curricular de dos más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, como consecuencia de:

1. Dificultades de inserción educativa.
2. Necesidades de apoyo derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo.
3. Necesidades de apoyo derivadas de una escolarización irregular.
4. Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.

5. Dependencia de instituciones de protección social del menor.
6. Internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa.
7. Necesidades de apoyo, en el caso del alumnado inmigrante derivadas del desconocimiento del español.

A continuación, presentamos una tabla con las características del alumnado sujeto a compensación educativa.

Tabla 27

Alumnado sujeto a compensación educativa

Alumnado	Características
Alumnado extranjero	<p>-Generalmente proveniente de países del centro y sur de América, Europa del Este y colectivo magrebí.</p> <p>-Escolarización del alumnado extranjero por niveles educativos, destaca el crecimiento en Educación Infantil.</p> <p>-Importante crecimiento del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, con las dificultades que conlleva para estos Centros al tener una menor tradición de atención a la diversidad.</p> <p>- Alumnado escolarizado en Bachillerato, Ciclos Formativos y Garantía Social, que precisamente puede ser un buen recurso para su integración social en España.</p>
Alumnado gitano	<p>-En situación de riesgo social y a los que la administración ha de responder mediante políticas que posibiliten su inclusión sociocultural.</p>
Alumnado que por razones sociales o familiares no pueda seguir un proceso normalizado de escolarización	<p>-Colectivo de niños y niñas en situación de riesgo por pertenecer a familias económicamente desfavorecidas, que generalmente residen en determinadas zonas urbanas o barrios con especial</p>

problemática de índole sociocultural.

Alumnado que por razones de salud necesita atención educativa fuera de las instituciones escolares	-Atención del alumnado con hospitalización y convalecencia prolongada, en la medida que estos procesos sitúan a los niños y niñas que padecen enfermedades de larga duración en situación de desventaja respecto a su permanencia y promoción en el sistema educativo
Alumnado con desventaja social por residir en entorno rural	-Singular importancia la atención educativa a los niños y niñas que viven en el medio rural y en situaciones de aislamiento y dispersión.

Fuente: Elaboración propia, datos tomados de López y Linares (2006).

Finalmente, en ningún caso se considera que un alumno presenta necesidades de compensación educativa si únicamente acumula retraso escolar, manifiesta dificultades de adaptación o convivencia, o problemas de conducta en el ámbito escolar (Blasco, 2018).

3. Políticas de escolarización y formación de “escuelas gueto”.

Formación de “escuelas gueto” con alumnado perteneciente a etnia gitana

Las “escuelas gueto” son aquéllas en las cuales, se encuentra un elevado porcentaje de alumnado de etnias minoritarias, como es el caso de niñas y niños gitanos en muchos centros de España. En estos centros ocurren ciertas irregularidades, como el abandono masivo de alumnado no gitano que se incorpora a otros centros, se convierten en símbolos de exclusión social.

Los gitanos son la minoría étnica en España sobre la que pesan históricamente los prejuicios y fobias más arraigadas entre la población no gitana. Entonces, el “gueto” es un reflejo de la existencia de un conflicto interétnico que empieza hacer causa de marginación y exclusión social.

En el campo de la escolarización, la información que se dispone acerca del alumnado gitano muestra que los porcentajes de los niños y niñas que asistían a la escuela eran bajos en comparación con el resto de la población. Actualmente, en España las tasas de escolaridad han mejorado notoriamente, para las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, aunque no ocurre lo mismo con el alumnado que ingresa en la Educación Secundaria. En cuanto

a los niveles de absentismo son mayores en el alumnado gitano, mientras que su rendimiento escolar y participación de las familias son menores (Abajo Alcalde, 1997; Martínez & Alfageme, 2004).

Los procesos que desembocan en la formación de “escuelas gueto” sigue una dinámica clara. El alumnado gitano, por un lado, tiende a estar presente en los cursos de Educación Primaria, para ir abandonando la escuela en los próximos cursos, especialmente en el paso hacia la Educación Secundaria y a lo largo de esta etapa. Ahora bien, la dinámica, es complicada, porque parece a ver una tendencia contradictoria, la dispersión, por una parte, y la concentración por otra.

En relación con la tendencia a la dispersión podría ser debida a la iniciativa de aquellas familias gitanas en situación menos desfavorecida que perciben y rechazan la segregación y no desean el gueto, lo que generalmente los lleva a ocultar su condición étnica. Y, por otro lado, la tendencia a la concentración es el resultado de una larga historia social y escolar de marginación y rechazo. Gracias a las grandes ciudades, que, con sus procesos de estructuración urbana, favorecen el entorno y segregación social (García Pastor, 2009).

Según Alfageme, Chao y García (2015) el alumnado gitano, cuando es percibido como un pequeño porcentaje, puede continuar siendo minoría en un centro indefinidamente. Factores diversos determinan el acontecer de la escuela en este sentido (ubicación urbana, cercanía de familias gitanas, actitudes del profesorado, actitudes de los padres de familia y alumnado no gitano, etc.). El conflicto interétnico puede permanecer en estado de latencia y surgir en determinados sucesos, que carecerían de importancia en ausencia de estereotipos sociales dominantes negativos sobre la etnia gitana. En algunos casos la cercanía de niños gitanos es vista por algunos padres y madres como algo perjudicial que puede afectar el aprendizaje escolar en el centro educativo.

Hay que destacar que la escuela “gueto” puede consolidarse como tal o desaparecer, dependiendo de la política educativa del momento y del lugar, las actitudes y decisiones de las familias y las actitudes del profesorado, que puedan asumir o no su condición de gueto. Entonces, cuando una se consolida cumplen otras funciones sociales, además de las educativas, relacionadas con las condiciones de vida del alumnado, generalmente están relacionadas con organizaciones religiosas y ONGs, que les colaboran de diferentes formas.

Desde un punto de vista funcionalista, la consolidación y mantenimiento de escuelas “gueto” quedaría justificado por su funcionalidad para los implicados, la población que no pertenece a la etnia gitana cumple sus perspectivas de una escuela uniforme y ajustada a los parámetros culturales. Para la etnia gitana se cumplen las expectativas, a través de unos centros que, aunque no se reconozca oficialmente, están destinados a ellos (Dahrendorf, 1990).

Se debe tener en cuenta que las escuelas “gueto”, cuando consiguen salir adelante, cumplen una serie de funciones que se consideran saludables, constituyéndose en centros de atención de alumnado con necesidades higiénicas, vestido, alimentos e incluso esos niños aprenden cosas (Martínez & Alfageme, 2004).

Según Macías y Redondo (2012) los niños y niñas que asisten a las escuelas “gueto” son víctimas de exclusión social, donde las prácticas segregadoras no conducen generalmente al éxito sino al fracaso escolar con los grupos que son apartados de los considerados normales. Los niños y niñas del gueto tienen difícil alcanzar posiciones altas o medias en la estructura social. La escuela que esta así estructurada tiende a reproducir sistema de clases sociales.

Formación de “escuelas gueto” con alumnado inmigrante

El acceso a la educación es primordial, siendo la principal ruta de integración personal y social. Este derecho está reflejado en la ley orgánica 2/2009, en materia de educación, modificada en su artículo 9.1 que declara lo siguiente: “los extranjeros menores de dieciséis años tienen derecho y el deber a la educación, que incluye al acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, incluyendo el acceso a becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles”. En cuanto a la incorporación del alumnado inmigrante a la escuela española no es un fenómeno reciente para el sistema educativo. En este sentido, la concentración excesiva de alumno inmigrante en algunos centros públicos ha sido estimulada por la ambigüedad de la política de escolarización, lo que ha incrementado la aparición de las “escuelas gueto”, esta predisposición provoca que determinados centros educativos atiendan casi exclusivamente a alumnado inmigrante (Chamseddine, 2018).

El objetivo de las políticas de escolarización es velar por la educación de todos los ciudadanos, teniendo en cuenta la responsabilidad educativa y social de satisfacer las exigencias de las demandas que garanticen el éxito escolar del alumnado en igualdad de condiciones. Partiendo de los criterios de admisión del alumnado, tienen que ver con la proximidad al domicilio o del lugar de trabajo de alguno de los solicitantes, renta anual de la unidad familiar, presencia de discapacidad en el alumno, en sus padres o hermanos, condición legal de familia numerosa; y, por último, la libre elección de centro que puede convertirse en un aspecto explicativo de las concentraciones y segregaciones escolares en determinados centros educativos (Martín, 2010).

En esta misma dirección Ortiz (2014) señala que algunas políticas de zonificación son el principal factor de aparición de las concentraciones, cuando las administraciones educativas limitan la elección familiar hacia aquellos que se ubican próximos a la residencia del alumnado, lo que da lugar a la relación entre concentración escolar y segregación residencial.

Otro aspecto importante, que debemos mencionar es la inexistencia del reparto equitativo entre la red escolar pública y concertada a través de mecanismos específicos diseñados por las políticas de la administración educativa, lo que pone de manifiesto la interpretación de las normativas, por algunos centros educativos, como son la reserva del alumnado con necesidades educativas específicas y especiales, destinada también alumnado inmigrante, empleada como estrategia de desviación para evitar la incorporación de este alumnado a sus centros (Ortiz, 2010).

También, Rahona y Morales (2013) señalan que existen determinados factores que incrementan la concentración de población inmigrante en los centros educativos públicos. Como es el factor de la población inmigrante de agruparse con personas de su misma cultura y procedencia étnica. En la misma línea argumental, se puede añadir que el alumnado inmigrante se puede asociar a fracaso escolar, conflictividad y exclusión social, lo que puede incrementar el rechazo de las familias autóctonas de los centros educativos. De igual modo, los prejuicios irracionales, sobre el deterioro de la calidad de enseñanza en los centros mayor porcentaje inmigrante, aumentando la huida de alumnado autóctono a otros centros, aportando a la aparición de la polarización escolar (Córdoba, 2009).

A continuación, presentamos tres figuras que muestran datos tomados del Sistema estatal de indicadores de la educación (edición 2019) acerca de la evolución del alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas no universitarias en todas las etapas educativas, por área geográfica de procedencia y porcentaje del alumnado extranjero escolarizado en enseñanzas no universitarias de régimen General según comunidad autónoma.

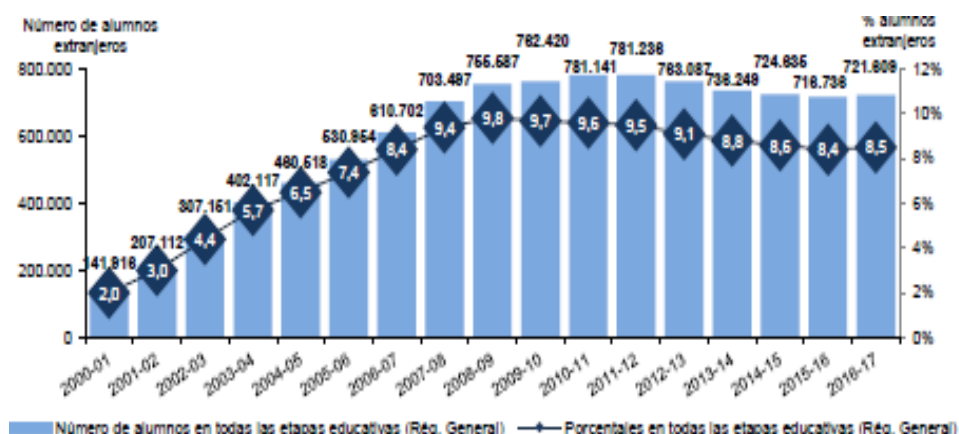


Figura 19. Evolución del alumnado extranjero escolarizado en Enseñanza no universitarias en todas las etapas educativas, curso 2016-17.

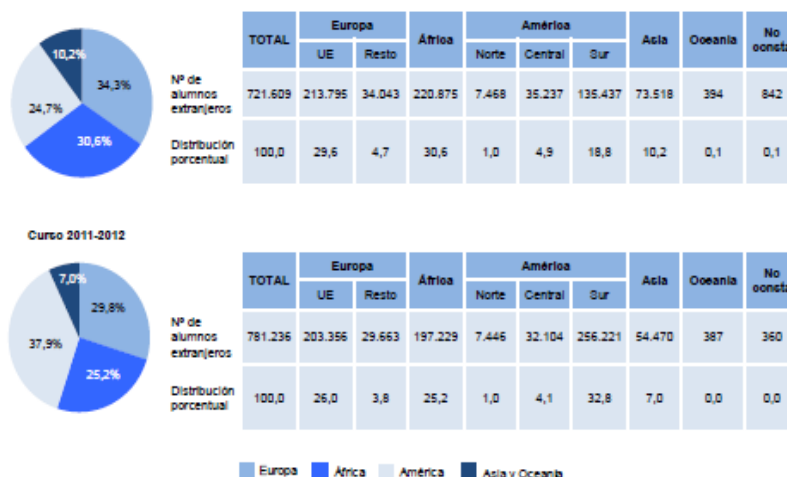


Figura y tabla 20. Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas no universitarias por área geográfica de procedencia (cursos 2011-2012 y 2016-2017).

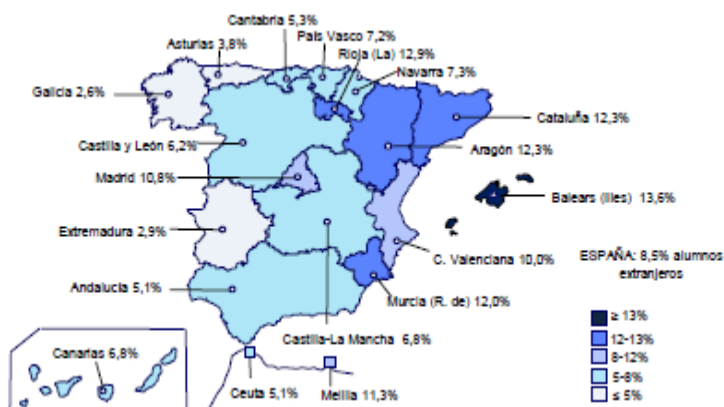


Figura 21. Porcentaje del alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias de Régimen General según comunidad autónoma, curso 2016-17.

A continuación, presentamos una tabla sobre los datos de desigualdad en la concentración de alumnado inmigrante en Enseñanzas de Régimen General para la Comunidad Valenciana específicamente.

Tabla 28

Desigualdad en la concentración de alumnado inmigrante en la Comunidad Valenciana curso (2015-2016)

España	Alumnado extranjero	Centros Públicos	Centros Privados
--------	---------------------	------------------	------------------

Comunidad	Número	Número	%	Número	%
Valenciana	90.792	75.456	83,1%	15.336	16,9%

Fuente. Elaboración propia datos de la Oficina de Estadística del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Como se puede apreciar en la tabla 28, la concentración del alumnado inmigrante en los colegios públicos tiene un porcentaje bastante elevado en comparación con los centros privados, es importante tener en cuenta que estos datos no reflejan el alumnado de origen inmigrante que posee nacionalidad española.

Llegados a este punto, Moreno (2013) identifica las escuelas “gueto” como una forma de exclusión escolar y social que influye negativamente en el alumnado, en la organización educativa del centro y en las prácticas educativa. Desde esta perspectiva, de la situación de escolarización del alumnado inmigrante y teniendo en cuenta los componentes anteriormente indicados como factores responsables de los dispares porcentajes del alumnado inmigrante en centros públicos, resulta extraordinaria la inercia de la política de escolarización gestionada por las administraciones educativas.

Teniendo en cuenta los datos anteriormente expuestos por diferentes estudios, se muestra el impacto de la concentración del alumnado inmigrante en los centros públicos y en consecuencia se crean desafíos a nivel organizativo, metodológico y curricular en las diferentes etapas educativas.

A continuación, presentamos una tabla con los cinco retos que propone Chamseddine (2018) para garantizar el éxito escolar del alumnado en general, y no de determinados alumnos y alumnas en particular.

Tabla 29

Retos para garantizar el éxito escolar

Retos	Características
Primer Reto	<p>-Relacionado con la dotación de determinados recursos pedagógicos para facilitar la gestión de la diversidad cultural en aquellos entornos escolares vulnerables, con mayor presencia de alumnado extranjero, dirigidos a la recuperación y aceleración educativa de contextos, evitando su estigmatización (Alegre, 2010).</p> <p>- Promover recursos y prácticas educativas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vinculando los</p>

- contenidos con los aspectos más relevantes de otros grupos culturales, y no centrando el interés en elementos superficiales de la diversidad cultural (Gil, 2012).
- Segundo Reto** -Vinculado con la formación del profesorado en competencias específicas de carácter intercultural para afrontar los diferentes desafíos que se les presentan en su trabajo profesional (Figueredo & Ortiz, 2014).
- Tercer Reto** -Relacionado con el rendimiento académico de alumnado que se encuentra en desventaja educativa frente al autóctono, lo que influye de manera negativa en su autoconcepto, y por consiguiente presentando un incremento de problemáticas de adaptación social (León, Felipe, Gómez, Gonzalo & Latas, 2007).
- Cuarto Reto** -Hace referencia a la relación familia y escuela como medida prioritaria a considerar en el diseño de estrategias educativas dentro del marco escolar, siendo este intercambio y participación aún una tarea pendiente con o sin inmigrantes, y que precisa, por tanto, de adaptaciones dentro y fuera de la escuela, tal y como afirma Garreta (2008).
- Quinto Reto** -Hace referencia a la ausencia de la figura del mediador intercultural en los centros educativos que presentan mayor concentración de alumnado migrante en sus aulas. La necesidad acuciante de contar con la presencia de dicho perfil profesional como soporte de apoyo especializado a los diferentes actores del marco escolar, teniendo en cuenta la heterogeneidad del alumnado que se aprecia en estos centros (García, Martínez y Sahuquillo, 2012).

Fuente: Elaboración propia

Surge entonces como solución para la problemática de las escuelas “gueto” las comunidades de aprendizaje que ya hemos estudiado en profundidad en nuestro capítulo II como una práctica concreta, dialógica y atenta a la diversidad y fundadas desde el diálogo igualitario y la participación de toda la comunidad educativa en general implicados en el proceso educativo (Flecha, 2010).

4. Percepciones y actitudes de las familias de los centros de educación compensatoria

Según Martínez (1979) la participación familiar es una responsabilidad de todos los agentes implicados en el proceso educativo que conduce a la realización de un proyecto pedagógico a través de una acción coordinada que tiene en cuenta los valores personales y el servicio a la comunidad. Son numerosas las ventajas que se desprenden de un sistema participativo como son la realización personal de los miembros de la comunidad educativa y el desarrollo de la comunidad educativa a la cual pertenece el centro.

Desde esta perspectiva las comunidades de aprendizaje (2014), describen la participación de la familia de la siguiente manera:

La participación de los familiares en la vida escolar y en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas es uno de los pilares del proyecto. Una mayor diversidad de interacciones en el centro educativo genera un espacio donde se promueve y potencia el aprendizaje y la mejora de la convivencia, mediante relaciones igualitarias mediadas a partir del diálogo. En ese sentido, la comunidad se une por un objetivo común: una educación de calidad para sus hijos e hijas. El acercamiento de las familias a la escuela transforma el sentido que se le da a la educación, como también, consigue unificar el mensaje que se les transmite a los niños y niñas tanto desde la escuela como en la familia de la comunidad toma diversas formas: participación en actividades de la escuela, participación en grupos interactivos dentro del aula, representación en la toma de decisiones, etc. (Comunidades de aprendizaje, p. 1)

De acuerdo con la literatura científica, la formación de familiares se destaca como uno de los aspectos clave que explican el éxito educativo del alumnado. Los estudios previos definen las formas de participación de las familias en el proceso educativo (Flecha, 2015; García & Ríos, 2014). Sin embargo, a pesar de haber identificado cuál es la forma de participación que mejores resultados produce en términos de éxito académico por lo que a participación de las familias se refiere, aún existe un vacío en cuanto a identificar cuáles son los elementos que potencia o dificultan que las familias acaben desarrollando este tipo de actuaciones (Serrano, Díez & Guasch, 2019).

Por lo tanto, la colaboración familiar es una de las cuestiones más difíciles de conseguir, pero que es fundamental para el aprendizaje y la inclusión del alumnado en los programas de educación compensatoria (Grau & Fernández, 2016; Santos & Lorenzo, 2009). Así pues, se presentan efectos positivos sobre los resultados y comportamiento del alumnado incrementando las posibilidades para que el alumno pueda mejorar en sus actitudes y

aprendizajes (Bolívar, 2006; Valera, 2007; Garreta, 2012, 2014). Aunque, es importante mencionar que los bajos niveles de educación de los padres y madres entendida esta como el entrenamiento y sensibilización de actitudes, para la educación de sus hijos puede convertirse en un factor negativo para el proceso de aprendizaje (Orte, Gomila & Amer, 2014).

Asimismo, algunos estudios priorizan la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos, compartiendo responsabilidades en el marco de una comunicación fluida, estableciendo una relación constructivista y positiva (García, Girbés & Gómez 2015; Garreta, 2015; Grau et al., 2016; Llevot & Bernad, 2015; Fernández & Terrén, 2008; Jeynes, 2003). Un aspecto importante para mejorar la relación entre la familia y la escuela es la comunicación fluida, saber escuchar y dar respuesta a sus inquietudes. Algunos estudios hablan de las barreras que surgen en la relación entre las familias de etnias gitanas y la escuela, porque esta cultura se percibe como cerrada en sí misma poco abierta a incorporar cambios y a relacionarse con otros colectivos (Llevot & Bernad, 2016).

Echeita y Simón (2007) advierten que cuando el centro escolar cuenta con el apoyo y la confianza de la familia es más sencillo para todos llevar los conflictos que implica una empresa tan compleja como la educación inclusiva. Además, plantean que familias y estudiantes son diversos lo que implica un trabajo riguroso para considerar y vivir esta diversidad como una riqueza más, no como un problema (Simón & Echeita, 2012).

Según el proyecto Includ-ed (2011) dentro de los diferentes tipos de participación de la familia y de la comunidad que más contribuyen al rendimiento escolar, se puede destacar la mejora que establece para el alumnado el establecer relaciones con diferentes agentes sociales de la comunidad y con sus propias familias dentro del entorno escolar, lo cual repercute favoreciendo la obtención de mejores resultados académicos y en el avance cultural y social debido a la interacción con su entorno más inmediato.

5. Centros de Acción Educativa Singular (CAES) de la Comunidad Valenciana.

Los Centros de Acción Educativa Singular presentan diversas particularidades y es necesario conocerlas para comprender su funcionamiento. Las principales características de los (CAES) son tener un 30% del alumnado con necesidades de compensación educativa y estar ubicado en Barrios de Acción Preferente (BAP). La orden del 4 de Julio del 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa (DOGV núm. 4044 de 17.07.2001) establece que las condiciones para considerar a un alumno o alumna con necesidad de compensación educativa son:

1. Incorporación tardía al sistema educativo.
2. Retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana por ser emigrante o refugiado.
3. Pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social.
4. Escolarización irregular, por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos.
5. Residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas.
6. Dependencia de instituciones de protección social del menor.
7. Internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa.
8. Inadaptaciones al medio escolar y al entorno educativo

En cuanto, a la organización y a la acción educativa, los (CAES) modifican el PE, PCC y la PGA teniendo en cuenta las características de su alumnado. En consecuencia, surgen actuaciones educativas que culminan en un cambio en las metodologías y recursos.

Además, en la Orden 52/2015, de 15 de mayo, de la Conselleria Educación, Cultura Deporte, establece que los programas de compensación educativa tienen como finalidad desarrollar determinadas actuaciones que permitan prevenir o compensar las desigualdades, especificando algunas de las actuaciones que se deben aplicar para ser considerado un Proyecto de Compensación Educativa.

Es de destacar que la Conselleria de Educación ha catalogado como (CAES) a un total de 85 Centros de Acción Educativa Singular (CAES), mayoritariamente centros públicos (es decir, CEIP: Colegios de Educación Infantil y Primaria que tienen un porcentaje elevado de alumnado con necesidades de compensación educativa), de los cuales 26 están en la provincia de Alicante (5 son privados-concertados), 14 centros se sitúan en Castellón (1 centro privado-concertado), y 45 en la provincia de Valencia, de los cuales 4 son centros privados-concertados centros educativos públicos en la Comunidad Valenciana, la mayoría de estos centros se ubican en zonas suburbanas o barrios marginales, agrupando a un alumnado heterogéneo formado por alumnado perteneciente a etnia gitana e inmigrantes. El reconocimiento de la singularidad de estos centros hace que sean dotados con recursos humanos y materiales en comparación de los centros de tipología ordinaria (Carda & Larrosa, 2004).

Es importante mencionar que las necesidades educativas del alumnado de un (CAES), así como del entorno social, hacen necesaria la dotación de recursos extras como el desarrollo de programas de compensación educativa a

medio y largo plazo que permitan un mayor grado de consecución de los objetivos planteados tanto a curricular como conductual (Essomba, 1999; Muñoz 1997).

En este mismo sentido, los programas de compensación educativa que se lleven a la práctica en los centros educativos con la tipología de (CAES) deben cumplir las siguientes condiciones:

- Se debe partir del análisis de la realidad en la que ubica el centro, con el objetivo de responder a las necesidades detectadas y conocer los recursos de que se dispone.
- Se debe hacer el análisis de la población escolar refiriéndose al nivel de desarrollo cognitivo, el grado de motivación hacia el aprendizaje y el tipo de relaciones interpersonales e interacciones que establecen en el contexto escolar, familiar y social.
- El análisis debe incluir aspectos organizativos, pedagógicos y didácticos del centro, de tal manera que se conozca el grado de cohesión interna y nivel de compromiso en el desarrollo de programas de compensación.
- Se debe establecer coordinación con otras instituciones de carácter cultural, social o vecinal de la zona, de forma que las actuaciones de la escuela cuenten con un complemento y continuidad necesaria para su eficacia y facilite la interacción con el barrio.
- Debe ser un proyecto global de centro, asumido por el profesorado y la participación de la comunidad educativa en general.
- Se dirigirá a compensar, reforzando y adecuando procedimientos para evitar la segregación o establecimiento de sistemas paralelos.

A continuación, presentamos una tabla con los ámbitos que debe contemplar un programa de compensación educativa.

Tabla 30

Ámbitos de los programas de compensación

Ámbito Familiar	Ámbito de actuación con el alumnado	Ámbito de organización escolar
-----------------	-------------------------------------	--------------------------------

-Planes de animación que promuevan la participación en la vida del centro.	-A nivel individual. -En el grupo clase. -En el colectivo del centro.	-Adaptaciones del programa. -Formación profesorado. -Estructuración equipos del profesorado.
-Actuaciones de formación referidas a la educación de sus hijos y a la corresponsabilidad con la institución escolar.		

Fuente: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, 1991.

Para concluir es importante reflexionar acerca de la realidad de los (CAES) que cuentan con características específicas para sus beneficiarios, pero que pueden llegar a convertirse en escuelas “gueto”, promocionando la exclusión educativa de algunas minorías étnicas. Aunque, las leyes de educación promueven la inclusión educativa desde hace varias décadas, contradictoriamente encontramos prácticas y escuelas segregadoras alejadas del modelo inclusivo. Por lo tanto, es importante que la comunidad educativa de los centros (CAES) participen activamente en la mejora educativa.

SEGUNDA PARTE

MÉTODO, RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

CAPÍTULO IV: MÉTODO

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

Introducción

En este trabajo se aplican técnicas de investigación cualitativa en un estudio de caso, para analizar las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre la inclusión del alumnado en un Centro de Acción Educativa Singular (CAES) con programas de compensación educativa, y las opiniones de los participantes sobre la implicación de la familia en el proceso de aprendizaje. Para alcanzar ese objetivo nos ayudamos del estudio de la normativa legislativa de la administración autonómica valenciana que regula las características de la educación compensatoria y de la del propio centro. Como conclusión, proponemos una serie de pautas de actuación en formato de decálogo sobre prácticas inclusivas en la compensación educativa.

Previo al estudio de campo, hemos planificado una serie de actividades en otros centros educativos con programas de compensación educativa con el objeto de conocer las experiencias del profesorado, alumnado, familias y otros profesionales y que nos sirvan de base o ayuda en el estudio de caso. En tal sentido, se realizó una primera fase de acercamiento a tres centros educativos (denominados A, B, C) en los que se solicitó autorización para entrevistar a diferentes miembros de los equipos directivos, con la finalidad de analizar aspectos generales de organización.

Posteriormente, en una segunda fase se seleccionó el centro de análisis mediante un muestreo intencional, ya que la elección se realizó en función de los objetivos y de los elementos que integrarían la muestra, considerando las unidades que deseábamos conocer (López, 2004; Otzen & Manterola, 2017). En consecuencia, hemos considerado que el centro C era el caso más singular y adecuado para la investigación. En esta misma fase, descartado el estudio organizativo, orientamos nuestro estudio hacia las actitudes, percepciones y

prácticas pedagógicas. Diseñamos una serie de entrevistas semiestructuradas para el equipo directivo, profesorado, familias y alumnado, ya que son más flexibles y se adaptan a las respuestas de los entrevistados (Kvale, 2011); analizamos los documentos propios y administrativos del centro; y planificamos una serie de observaciones en las aulas.

Finalmente, en una tercera fase hemos realizado el tratamiento de los datos con la ayuda del programa Atlas-ti ⁸ que permite utilizar datos cualitativos (textuales, gráficos y de video) organizando y presentando la información en redes. Sin embargo, el trabajo intelectual, la interpretación de los datos (entrevistas y las observaciones), el proceso de análisis y la generación de la teoría debe hacerlos el investigador (Gibbs, 2012).

1. Sobre la metodología de la investigación

Para analizar las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado en un CAES con programas de compensación educativa hemos optado por una metodología cualitativa. Esta metodología se concreta en un estudio de caso único, con el objeto de comprender en profundidad los fenómenos educativos, buscando la particularización y el profundo conocimiento de ellos (Stake, 1998; Stake, 2010).

Para elegir la metodología se ha tenido en cuenta la similitud de las características de nuestra investigación con las descritas por Guba y Lincoln (1982):

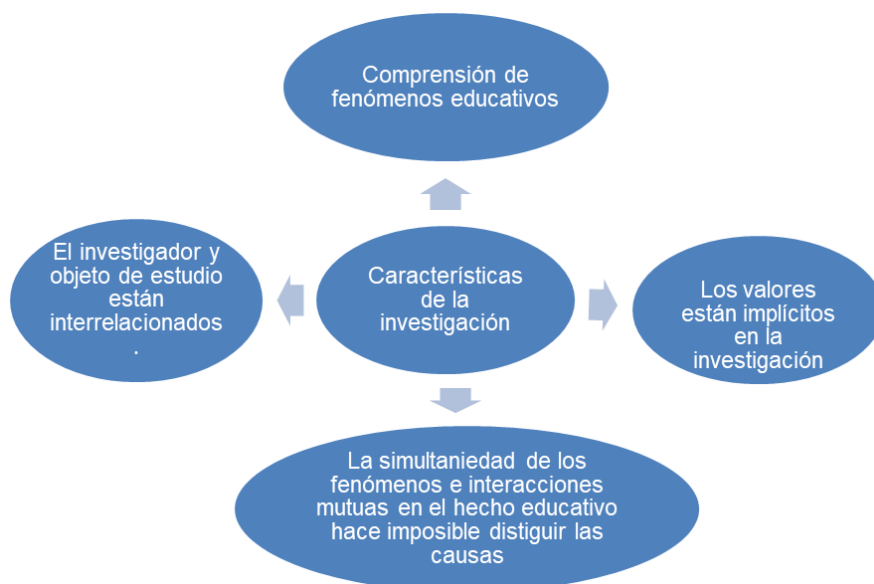


Figura 22. Características de la investigación.

¹ Una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo de datos, agilizando la segmentación del texto en citas, la codificación, permitiendo la escritura de anotaciones y la obtención de resultados.

Según Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa genera datos descriptivos, utiliza las propias palabras habladas o escritas de los individuos y se realiza en los escenarios naturales y en el marco de referencia de los informantes. Consecuentemente, con objeto de ceñirnos a estas recomendaciones hemos efectuado entrevistas y observaciones en espacios reales del centro, para lograr obtener los datos cualitativos para nuestro objeto de estudio.

En nuestra investigación la metodología cualitativa nos ha permitido describir las actitudes y prácticas del profesorado en un CAES con programas de compensación educativa, además del análisis de las percepciones y opiniones de los participantes, por lo que coincidimos con Peirats (2007, p. 228) al señalar que:

El desarrollo de la investigación cualitativa en el ámbito educativo ha contribuido enormemente al conocimiento de las escuelas como organizaciones al posibilitar nuevos modos de acceso, nuevas herramientas y desarrollos metodológicos para acceder a la riqueza y complejidad de la vida de la escuela, y a desvelar mecanismos para el análisis de la institución escolar.

Pedraz, et al., (2014) contemplan dos momentos en el proceso de investigación: en primer lugar, una etapa conceptual o reflexiva en la que se hace una primera definición del objeto de la investigación, contextualizando y mostrando las cuestiones y facetas más importantes del mismo. Asimismo, en esta etapa se realiza la revisión de la literatura relacionada para visión completa del estado del arte en relación con el tema. Se trata de un trabajo de revisión de los estudios existentes que facilita la delimitación de las cuestiones a investigar, el marco conceptual y el enfoque de abordarlas. Y, en segundo lugar, otra etapa de diseño en la que se establece los objetivos, la finalidad y el enfoque. En la fase de trabajo de campo, se distinguen dos tipos de tareas: el acceso al campo, es decir, la aproximación a los contextos seleccionados, y en la que se inicia la toma de contacto con la muestra; y la recogida de datos aplicando los instrumentos seleccionados. Posteriormente, se realiza una fase analítica que comprende el trabajo de preparación, organización, lectura, análisis e interpretación de los datos. Finalmente, en la fase informativa se implica dos tipos de tareas: la elaboración del Informe de Investigación, que relaciona el trabajo del análisis y la interpretación de los datos a partir de los fundamentos planteados o de los nuevos marcos emergentes en el transcurso de la Investigación; y la elaboración de una estrategia de devolución y difusión de los resultados en el ámbito científico y profesional y entre los participantes del estudio. Posteriormente, en este mismo capítulo ampliaremos cada una de estas fases de la investigación con referencia a nuestro estudio.

A continuación, presentamos una figura sobre las fases de la investigación, remarcando su carácter interrelacionado y circular propio de la perspectiva cualitativa.



Figura 23. Fases de la investigación cualitativa. Adaptado de Rodríguez, Gil y García (1996).

Además, de todo lo anteriormente expuesto presentamos una tabla de Arnal (2010), del que rescatamos en este trabajo el apartado referente a la metodología cualitativa, donde se especifican las dimensiones que se deben tener en cuenta y que vamos a utilizar en nuestra investigación.

Tabla 31

Dimensiones de la metodología cualitativa

Dimensión	Cualitativo
Percepción de la realidad del sujeto	Holística; las personas en el contexto de sus entornos sociales.
Posición del investigador	Subjetiva; interacción personal íntima con los sujetos.
Origen de los datos	Cualitativo; descripción de los actos y de los puntos de vista personales relacionados con estos.

Teorías	Interpretativas; permiten profundizar en la naturaleza y el contexto social de los puntos de vista personales.
Comprobación de las teorías	Mediante consenso; se contrastan las interpretaciones del investigador con los sujetos y con los otros investigadores.
Aplicaciones	Interacción con las personas, basada en el consenso y relativa a valores, en el contexto de la atención a la educación.

Fuente: Adaptación propia de Arnal (2010).

Por otro lado, es importante conocer el rol del investigador para lograr realizar nuestra investigación de manera efectiva, según Hernández (2004), es el siguiente:

- Actúa como observador de lo que pasa, ver si pasa algo habitual o inusual.
- Está directamente involucrado con las personas que se estudian y con las experiencias personales.
- Adquiere un punto de vista interno, aunque mantiene una perspectiva analítica o una distancia específica con un observador externo.
- Utiliza diversas técnicas de investigación y habilidades sociales de una manera flexible, de acuerdo con los requerimientos de la situación.
- Produce datos en forma de notas extensas, diagramas y mapas conceptuales para generar descripciones bastante detalladas.
- Sigue una perspectiva holística (los fenómenos se perciben como un todo y no por partes) e individual.
- Entiende a los miembros que son estudiados y desarrolla empatía hacia ellos; no solamente registra hechos de los objetivos.
- Mantiene una doble perspectiva: analiza los aspectos explícitos, consientes y manifiestos, así con aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes.
- Observa los procesos sin interrumpir, alterar o imponer un punto de vista externo, sino tal como son para los actores del sistema social.

Como apunta el mismo autor (Hernández, 2004), el objetivo de los estudios cualitativos no es generalizar la información con todos los casos que puedan parecerse en características, ni establecer una ley, sino que pretende explorar, describir algo particular, para en un futuro tal vez llegar a algo general. Pretendemos en este estudio aproximarnos al análisis e interpretación

de las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado en un CAES con alumnado de compensatoria. Por tanto, utilizamos el estudio de casos como técnica de trabajo que ha de permitirnos alcanzar la comprensión de la realidad, el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Desde esta perspectiva, el estudio de casos tiene como finalidad conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales encontradas entre ellas, en un contexto educativo (Stake, 1998).

Tal como dice Stake (2010) estudiamos un caso único cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes, utilizando la triangulación de datos para evitar al máximo falsas percepciones y el error de nuestras conclusiones.

La investigación con estudios de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros (Stake, 1998), sino la comprensión en profundidad de un fenómeno contemporáneo al investigador, para descubrir relaciones o conceptos importantes. Teniendo en cuenta que el objetivo es conocer en profundidad un caso concreto a partir del ámbito escolar, lo mencionado anteriormente justifica la metodología escogida.

En la siguiente tabla presentamos las principales ventajas según Pérez Serrano (2008), y de la misma manera las desventajas según Ballester (2004), acerca del estudio de caso.

Tabla 32

Ventajas y desventajas de un estudio de caso

Estudio de caso	
Ventajas	<ul style="list-style-type: none">• Puede ser una forma de continuar profundizando en un proceso de investigación a partir de un conjunto de datos analizados.• Es un método apropiado para investigaciones a menor escala en un marco limitado de tiempos, de espacio y de recursos.• Es un método abierto que no se cierra en sí mismo la posibilidad de retomar otras condiciones personales e institucionales diferentes.• Resulta de gran utilidad para el profesorado que

- colabora en la investigación, así como para el propio investigador.
- Conduce a los participantes a la necesidad de decidir, a formar parte personalmente, a desenmascarar prejuicios irracionales, a reforzar una decisión buscada con objetividad, como una integración de la totalidad de la información disponible y donada por cada elemento.
- Desventajas**
- El investigador puede cometer el error de relativizar la información a partir de sus valores y de esta manera, presentar unos resultados subjetivos.
 - La presencia del investigador en el campo de estudio puede alterar la dinámica propia del ambiente, y por tanto puede alterar los datos mediante su presencia.
 - Se puede llegar a manejar grandes cantidades de información, hecho que puede desbordar al investigador.
 - Garantizar la confidencialidad total de los datos puede resultar una dificultad.
 - Requiere de bastante tiempo y esfuerzo para recoger la información necesaria para estudiar a fondo el caso y existe una limitada posibilidad de generalizarlo.

Fuente: Adaptado de Pérez Serrano (2008) y Ballester (2004).

Posteriormente, en el capítulo VI, se analizarán las ventajas y limitaciones de una forma más específica y relacionada con el caso en concreto que hemos estudiado, de la misma manera teniendo en cuenta las condiciones de esta investigación.

Con relación a la cuestión a generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una "generalización estadística" (desde una muestra o grupo de sujetos hasta un universo), como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una "generalización analítica" (utilizar el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar una teoría). Así, incluso los resultados de un estudio de caso pueden generalizarse a otros que representan condiciones teóricas similares (Martínez, 2006, p. 173).

Por este motivo, y atendiendo a todas las características y condiciones del objeto de estudio y las peculiaridades de la metodología, se ha escogido el estudio de caso y una muestra intencional para conocer en profundidad las

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

actitudes, percepciones y prácticas del profesorado en un CAES con alumnado de compensatoria y elaborar un Decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa.

2. Objeto, cuestiones y objetivos

A continuación, y como ilustración de lo que pretendemos hacer, presentamos una figura explicativa sobre el objeto de la investigación.



Figura 24. Objeto de la investigación. Fuente: Elaboración propia.

Buscamos en este trabajo efectuar un análisis de las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de un CAES con programas de compensación educativa y realiza un estudio de caso fundamentado en el contexto teórico que sustenta este trabajo, que tiene como base las características de la escuela inclusiva.

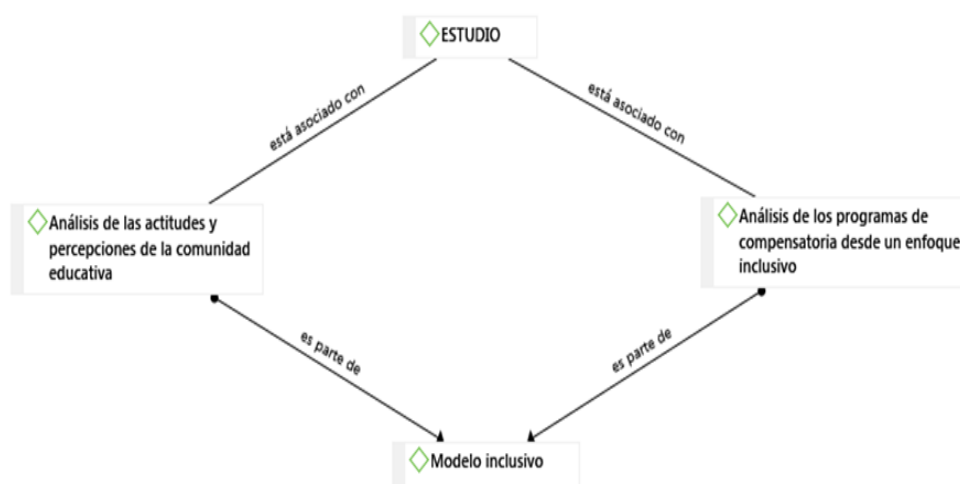


Figura 25. Estudio del objeto de la investigación. Fuente elaboración propia.

Bunch (2015) y De la Rosa (2017), hablan de la necesidad de conceptualizar la educación inclusiva en las sociedades contemporáneas haciendo partícipes a los propios agentes del cambio. Para ello, intentaremos:

- Analizar las actitudes y percepciones de la comunidad educativa de un CAES como factor definitivo en el proceso educativo.
- Conocer los elementos que influyen en la organización y funcionamiento de los programas de compensación educativa y analizar si responden a un modelo inclusivo.
- Analizar la normativa vigente que regula las características de la educación compensatoria con los diferentes programas que se desarrollan en el CAES.

Es evidente que desde este gran propósito se derivan otros objetivos más específicos a los que prestaremos atención y que pasamos a enumerar seguidamente. Sin embargo, antes de pasar a explicitar los distintos objetivos que nos planteamos en este trabajo, señalaremos primero las preguntas que nos cuestionamos sobre nuestro objeto de estudio; es decir, los distintos problemas a los que vamos a hacer frente a lo largo de estas páginas.

En primer lugar, la cuestión principal que queremos abordar: ¿Las percepciones, actitudes y prácticas del profesorado en un CAES de la Comunidad Valenciana favorece o no la inclusión educativa del alumnado de compensación educativa? De la que se extraen las siguientes cuestiones específicas:

1. ¿Cuáles son las percepciones del equipo directivo acerca de las características de un centro de educación compensatoria relacionadas con la inclusión educativa?
2. ¿Cuáles son las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado de programas de compensación educativa en un CAES?
3. ¿Cuáles son las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de compensación educativa en un CAES que favorecen la inclusión en las aulas?
4. ¿Cuál es la percepción y la actitud del alumnado de compensatoria en un CAES?
5. ¿Cómo influye la percepción de la comunidad educativa sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado de un CAES?
6. ¿Existe coherencia entre la normativa interna y de la administración que regula las características de la educación compensatoria con los diferentes programas que se desarrollan en el CAES?

7. ¿Cuáles son las pautas de actuación para proponer un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa?

Una vez planteados los interrogantes podemos enumerar nuestros objetivos, comenzando por el general que explicitamos en tres recorridos:

- *Analizar y reflexionar sobre la relación entre las percepciones y actitudes del profesorado y las prácticas inclusivas que realizan con el alumnado de un CAES.*
- *Conocer las características de la escuela inclusiva, en cuanto se ocupa de la educación compensatoria, así como analizar la normativa que regula este tipo de educación, y examinar la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado.*
- *Ofrecer a la comunidad educativa, como producto final de este trabajo, un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa.*

Con la finalidad de organizar nuestro trabajo hemos diseñado una tabla que relaciona las cuestiones anteriormente reseñadas, con los objetivos específicos previstos, concretados a partir de los anteriores, las técnicas de recogida de datos y los resultados a obtener.

Tabla 33

Análisis por objetivos, técnicas y resultados esperado

Objetivos Específicos	Método de recolección de información	Resultados
Conocer y analizar, a través de las percepciones del equipo directivo, las características de un centro de educación compensatoria relacionadas con la inclusión educativa.	Entrevistas semiestructuradas.	Delimitación de las características de la escuela inclusiva con respecto a la educación compensatoria desde las percepciones del equipo directivo.

Objetivos Específicos	Método de recolección de información	Resultados
Dilucidar las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado de programas de compensación educativa en un CAES.	Entrevista semiestructurada Observación no participante.	Concreción de las actitudes del profesorado en el CAES a partir de las entrevistas y de lo observado.
Sistematizar las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de compensación educativa en un CAES.	Entrevista semiestructurada Observación no participante.	Delimitación de las prácticas del profesorado en el CAES a partir de las entrevistas y de lo observado.
Describir y analizar la percepción y la actitud del alumnado de compensatoria en un CAES.	Entrevista grupal al alumnado. Observación no participante.	Conocimiento de la percepción y actitud del alumnado de los CAES a partir de la entrevista y de lo observado.
Analizar la percepción de la comunidad educativa sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado de un CAES.	Entrevista a equipo directivo. Entrevista a orientadores. Entrevista a profesorado. Entrevista a familias.	Conocimiento sobre la percepción de la participación de la familia, en el proceso educativo del alumnado de un CAES.
Analizar la normativa interna y de la administración que regula las características de la educación compensatoria con relación a los CAES.	Análisis de la normativa del CAES (PE, PAD, PADIE, PCC, Documento Puente, PGA, MAC) y de las disposiciones legislativas promulgadas. Estudio de publicaciones científicas realizadas sobre este tema.	Definición, delimitación y caracterización de la educación compensatoria en los CAES a partir de la literatura y la normativa legal.
Proponer un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación	Entrevistas Observaciones Análisis de documentos del centro.	Decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa.

Objetivos Específicos	Método de recolección de información	Resultados
educativa.		

Fuente: elaboración propia.

Nuestra investigación analiza los programas de compensación educativa tomando como referencia las etapas de infantil y primaria en un CAES de la Comunidad Valenciana. Y se fija especialmente en la relación entre las percepciones y actitudes del profesorado y las prácticas inclusivas que realizan con el alumnado de compensatoria. Este análisis constituye un factor fundamental para seguir avanzando en el proceso de escuela inclusiva. Por esta razón, se considera necesario conocer las opiniones y actitudes del profesorado sobre los programas de compensatoria y los resultados que se obtienen. En este mismo sentido, nos cuestionamos acerca de las opiniones del equipo directivo, orientadores, alumnado y padres de familia sobre las prácticas pedagógicas y qué condiciones influyen positiva o negativamente para obtener buenos resultados. Se pretende establecer, finalmente, un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa como propuesta de mejora y con base en los resultados de la investigación, tal y como se puede observar en la figura siguiente:

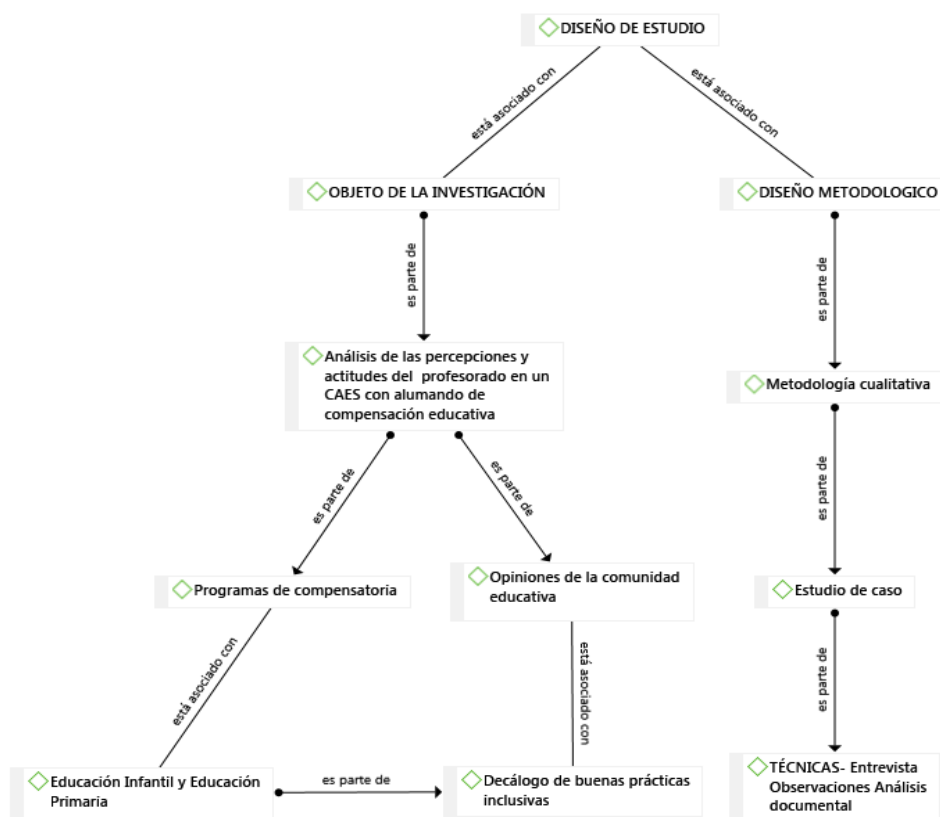


Figura 26. Diseño del estudio. Fuente: Elaboración propia.

La investigación combina dos tipos de estudios, una aproximación descriptiva sobre los programas de compensación educativa que se desarrollan en un CAES y un estudio analítico de las percepciones y actitudes del profesorado, alumnado, padres de familia y demás participantes. La figura anterior muestra el diseño metodológico y objeto de la investigación.

En este sentido, no es de gran utilidad para nuestro estudio la explicación de Calduch (2012) acerca de los métodos científicos descriptivo y analítico que se presentan a continuación.

Por un lado, el método descriptivo realiza una exposición narrativa, detallada y exhaustiva de la realidad que se estudia. El método descriptivo busca un conocimiento inicial de la realidad que se produce de la observación directa del investigador y del conocimiento que se obtiene mediante la lectura o estudio de las informaciones aportadas por otros autores. Se refiere a un método cuyo objetivo es exponer con el mayor rigor metodológico, información significativa sobre la realidad en estudio.

Por lo que se refiere al método analítico surge a partir del conocimiento general de una realidad, donde logra realizar la distinción, conocimiento y clasificación de los distintos elementos esenciales que forman parte de ella y de las interrelaciones que sostienen entre sí. Se fundamenta en la premisa de que a partir del todo absoluto se puede conocer y explicar las características de cada una de sus partes y de las relaciones entre ellas. Es un método fundamental para toda investigación científica o académica y es necesario para realizar operaciones teóricas como son la conceptualización y la clasificación.

Finalmente, los supuestos en los que nos apoyamos para desarrollar nuestro objeto de estudio son los siguientes:

- Las interacciones sociales de la comunidad educativa que se desarrollan en el CAES y que influyen en la realización de los programas de compensación educativa.
- Los elementos que intervienen en la organización de los programas de compensación educativa pueden cambiar en función de la etapa educativa y las características propias del centro.
- Las actitudes y percepciones de la comunidad educativa pueden influenciar los resultados de los programas de compensación educativa y en definitiva del proceso educativo.
- Consideramos los documentos del centro como instrumentos para analizar la coherencia entre la práctica diaria y el ideal inclusivo

4. Muestra y descripción contextual

El centro

Las características propias del centro por lo que lo convierten en un caso singular (Stake, 1998), y consecuentemente posible objeto de estudio, son: 1) es un Centro de Acción Educativa Singular, según la orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa (DOGV núm. 4044 de 17.07.2001); y 2) está catalogado como un Centro Inteligente por la Consejería de Educación, Formación y Ocupación en la Resolución del 24 de septiembre de 2010 (DOGV núm. 6369 de 05.10.2010) de la Dirección General de Innovación Tecnológica Educativa, por la que se autoriza a llevar a cabo el programa de pilotaje de Centro Educativo Inteligente, en este programa experimental de la Conselleria la idea central es facilitar el acceso, desde cualquier lugar del centro, a las TIC como recurso de apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que nos encontramos ante un centro especialmente dotado en tecnologías que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Procedimiento de selección del centro

Goetz y LeCompte (1988, pp. 93-94) reconocen que para realizar una investigación se suele utilizar unos criterios a la hora de escoger el grupo o escenario que va a estudiar. A partir de la determinación del problema y las cuestiones de investigación y de la identificación de los factores teóricos que los afectan, escogeremos un escenario que se ajuste a dichos criterios o atributos que lo caracterizan.

Una de las partes más importantes de nuestra investigación fue escoger a los participantes. Realizamos un estudio previo de tres centros de compensación educativa: a) dos centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP) A y B situados en la ciudad de Valencia y un centro público de atención singular (CAES) C en el área metropolitana. Los tres se encuentran ubicados en sectores de población inmigrante o gitana y cuentan con diferentes programas de compensatoria, tal como aparece en la orden de 4 de julio de 2001 de la Conselleria de Cultura y Educación (DOGV núm. 4044 de 17.07.2001), por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa. Teniendo en cuenta la población que asiste a los centros, se planifican y desarrollan las actividades de compensación educativa; donde mayoritariamente se presentan necesidades idiomáticas y de desventaja social.

El perfil educativo de los estudiantes que participan en los programas de compensatoria es similar en los tres centros visitados, donde se repiten las características de incorporación tardía, desconocimiento de los idiomas de castellano o valenciano, bajo rendimiento académico y desventaja social.

Los tres centros solicitan a la administración el profesorado para educación compensatoria con el perfil que necesitan para suplir las necesidades que detectan cada curso escolar. En algunos casos les asignan los maestros que solicitaron y en otros casos no, cuando esto sucede se organizan con el personal docente que disponen. Al final del curso se realiza la evaluación en la memoria anual, analizando la efectividad de los programas que desarrollan y planean las propuestas para el siguiente curso.

Los centros A y B (CEIP), cuentan con menor número de maestros y maestras de compensatoria y los otros docentes de la plantilla deben asumir estas clases; por el contrario, el C (CAES), tiene mayor dotación de docentes de compensatoria debido a que la totalidad de su alumnado necesita compensación educativa.

El profesorado de los tres centros cuenta con programas de formación, donde actualizan sus conocimientos. Por una parte, participan activamente en las ofertas de los CEFIRES, enfocados hacia la atención de los estudiantes de compensatoria. Además, hacen proyectos de formación en los centros, teniendo en cuenta las necesidades que van surgiendo o las propias inquietudes de los maestros. Otras veces los cursos se realizan fuera de forma individual y voluntaria, buscando mejorar su práctica educativa y el beneficio de los estudiantes.

Los tres centros educativos cuentan con la colaboración de otras organizaciones que les ayudan a brindar un mejor servicio y a que las familias aprovechen las diferentes clases de ayudas que existen fuera de la institución. Aunque, el CAES por su tipo de alumnado recibe más colaboración de la Conselleria de Educación.

Se realizaron en los tres centros (A, B y C) entrevistas semiestructuradas, a miembros del equipo directivo. Una vez analizadas las entrevistas y la relevancia de los datos obtenidos, se escogió el CAES como caso único de estudio, ya que los otros centros no contaban con las características necesarias para desarrollar nuestro estudio. Decidimos hacer un estudio de caso en profundidad, teniendo en cuenta que el centro escogido presentaba un alumnado heterogéneo, gran variedad de actuaciones de compensatoria y una ubicación geográfica en zona deprimida; lo que es de interés para nuestra investigación. El estudio de casos busca la particularización, por medio de un profundo conocimiento de un único fenómeno educativo.

Se toma un caso particular y se llega a conocer bien, profundamente y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace. Se destaca la unicidad, y esto implica el conocimiento de los otros casos de los que caso en cuestión se diferencia, pero el objetivo principal es la comprensión de este último (Stake, 1998, p. 20).

El CAES escogido cuenta con la etapa de Educación Infantil que funciona en una sede cercana al centro, donde asiste el alumnado desde los tres hasta los cinco años. En la otra sede encontramos Educación Primaria dividida en tres ciclos, desde primero hasta sexto. En cuanto, a los padres y madres de familia que asisten al centro son analfabetos funcionales o totalmente y sólo una minoría tiene un nivel básico. Aunque el centro educativo les brinda a los padres la oportunidad de alfabetizarse, son una minoría los que asisten.

Finalmente, al referirnos al nivel educativo este CAES, por las circunstancias referidas, desarrolla un nivel de objetivos mínimo en comparación con otro tipo de centro, ya que debido a la problemática que viven a diario es difícil llevar un ritmo de trabajo más rápido y alcanzar objetivos más altos.

Contextualización

En este apartado, vamos a mencionar una descripción contextual de la muestra de nuestro estudio, hemos tenido en cuenta aspectos tales como: las características socioeconómicas y educativas del alumnado, aspectos higiénico sanitarios, aspectos culturales y educativos familiares, ocupación del tiempo de ocio, procedencia de las familias y grado de integración y aspectos destacables de la interculturalidad, que hemos extraído de algunos documentos como el proyecto educativo (PE) y el programa de compensatoria del centro.

La localidad donde está ubicado el CAES está radicada en la Comunidad Valenciana. Perteneciente a la provincia de Valencia, se sitúa en el área metropolitana de Valencia, en la comarca de la Huerta Oeste. Con 81.402 habitantes se trata del segundo municipio con más población de la provincia de Valencia, adelantando por muy poco a Gandía, y es el séptimo más poblado de la Comunidad Valenciana.

El barrio donde está situado el CAES está integrado en su núcleo urbano, por una población de cuatro mil habitantes, 6,36% de la población del municipio. Este barrio proviene de la acogida del gran número de habitantes que llegaron en los años 60. Se trataba de personas provenientes de zonas rurales, principalmente de otras comarcas de la Comunidad Valenciana, de Andalucía, Castilla la Mancha y Extremadura (zonas muy deprimidas, con pocas expectativas de desarrollo y totalmente insuficiente para atender a una población atraída por el industrialismo). Se trataba de personas jóvenes, con poca formación y cualificación profesional, dispuestas a realizar cualquier trabajo. Llegaron al municipio en grupos a lugares que carecían de infraestructuras y servicios mínimos para acogerlos, y pasaron a formar parte

de la clase obrera. Su llegada al mismo tiempo impulsaba la economía y la consolidación industrial del barrio, lo cual atraía más gente.

Posteriormente, siguieron llegando familias nómadas, fundamentalmente de etnia gitana, con pautas socioculturales propias (con su estructura familiar, se ocupaban en ventas ambulantes, recogida del cartón y hierro y algunos eran jornaleros agrícolas, etc...) se instalaron en barracas, constituyendo una importante población flotante. Las circunstancias de la zona, por diferentes causas derivan en un proceso de marginalización del barrio; familias normalizadas abandonaron el barrio por la escasa calidad de las viviendas, problemas de convivencia, prejuicios étnicos, etc...., ocupando las viviendas vacías los que se quedaban o iban llegando.

Por otro lado, la regulación de la venta ambulante, la asistencia social y otros factores han contribuido al asentamiento definitivo, lo cual ha supuesto la creación de unos sectores de marginación concentrados en el barrio y que, por supuesto, son los que pertenecen los alumnos y alumnas que asisten al centro objeto de estudio.

Características socioeconómicas y educativas del alumnado

Nos encontramos con una parte importando de la población caracterizada por un deficiente nivel de formación y una enorme falta de calificación profesional que hace que la desocupación afecte esta zona en mayor medida que a otra. Esta falta de calificación impide abandonar los trabajos marginales, en los que participa todas las familias, lo cual origina absentismo y fracaso escolar, siendo este un círculo vicioso.

La característica fundamental es la falta de estabilidad en la ocupación. Otras circunstancias por destacar serían: los tipos de trabajo más usuales, como la venta ambulante, temporeros agrícolas y otros trabajos sin calificación, el número indeterminado de familias con ingresos de difícil justificación, la carencia de seguridad social y derecho al subsidio de desocupación, lo cual hace difícil estimar el número real de personas en desocupación y la percepción de pensiones asistenciales por un número elevado de personas.

Aspectos higiénicos sanitarios

Un significativo número de familias se despreocupa por la salud de sus hijos e hijas, tanto por lo que respecta a la prevención (vacunaciones, revisiones médicas, vestimenta adecuada, etc.) como enfermedades y accidentes. En el aspecto preventivo existe en general falta de interés por someter al alumnado a las revisiones médicas que podrían detectar y enmendar problemas de visión, audición, malformaciones, etc. En referencia a las enfermedades, se atienden simplemente con la falta de asistencia al

colegio, pero no siguiendo el tratamiento médico adecuado. En otros casos, el alumnado continúa asistiendo al centro en los períodos de incubación y desarrollo de la enfermedad, sin ir a la consulta del médico. También se detectan, a juicio del profesorado, situaciones puntuales en que, a causa de una higiene y vestimentas inadecuadas propicia la aparición de enfermedades, que por un mal tratamiento se mantienen largo tiempo, con el consiguiente perjuicio, tanto para el propio niño como para el resto de sus compañeros al acentuarse el riesgo de contagio.

Por lo que respecta a los hábitos alimentarios, en muchos casos la alimentación del alumnado es deficiente, tanto en la distribución de comidas a lo largo del día como en su calidad. También hay algunos casos de deficientes hábitos higiénicos y de limpieza personal, así como de higiene bucodental, existiendo casos de caries en los dientes de leche. Y se han encontrado casos de sarampión, hepatitis, tuberculosis, gripes, varicela, rubeola, entre otras..., en los niños y niñas que asisten al centro, en determinadas épocas se dan numerosos casos de pediculosis, causa y efecto de condiciones higiénicas deficientes y favorecedoras de contagios.

Con respecto a los hábitos nocivos para la salud en muchas familias, hay que destacar el alto índice de alcoholismo, tabaquismo y consumo de drogas de cualquier tipo. Estos hábitos provocan comportamientos antisociales y de violencia en y entre las familias, con perjuicio para el desarrollo psicológico, emocional y conductual del alumnado. Los modelos de los adultos son imitados por algunos niños y niñas en edad escolar que consumen además de tabaco, alcohol y hachís, sustancias como disolventes, pegamento, etc. Las asociaciones que funcionan en el barrio (Escuela de Padres y madres, AAVV, Asociación Gitana, Iglesia Evangélica, Secretariado pro-gitano...) muestran su preocupación y sensibilidad sobre todos estos problemas, fomentando campañas de información, prevención y a veces intervención, para tratar estos problemas, en colaboración con el Área de Salud y el Ayuntamiento.

Aspectos culturales y educativos familiares

En cuanto al nivel educativo de los padres y madres, la consecuencia de que la escolarización de los padres y madres ha sido deficiente (irregular, corta o inexistente) es que la mayoría de ellos son analfabetos, funcional o totalmente, y solo una minoría tiene un nivel educativo básico.

La ocupación del tiempo de ocio

Sin que sea extensivo a la totalidad de las familias, la mayor parte del tiempo se dedica a tertulias, estancia en la calle o en bares, ver la televisión (faltan muchos alumnos por este motivo) o películas de vídeo, a veces hasta

altas horas de la madrugada, lo cual supone horas de pérdida de sueño de los escolares y falta de asistencia al colegio.

Hay que hacer constar que, cuando hay una oferta de talleres o escuelas deportivas en el barrio o en el centro, en horario extraescolar, los niños y niñas participan en ellos, aunque no tanto como sería deseable por el miedo de las familias al desplazamiento cuando oscurece.

Procedencia de las familias y grado de integración

Las familias que viven en el barrio proceden en su mayoría de otras comunidades autónomas, sobre todo de Andalucía y Castilla la Mancha. Dado el origen de estas familias y las actividades laborales a que muchas se dedican (temporeros agrícolas) se percibe el mantenimiento de lazos culturales importantes con sus comunidades de origen, y quizá poco arraigo en la comunidad en que se vive. En consecuencia, se puede hablar de una escasa integración y participación en las costumbres de la Comunidad Valenciana, hecho muy explicable cuando nos referimos en un barrio en que solo un 3% de la población es autóctona.

Hay un rechazo manifiesto al valenciano y a lo largo de los últimos años se ha ido incrementando la llegada al barrio de familias inmigrantes de otros países, como Rumanía, Argelia, Marruecos, Ecuador y Bolivia.

Aspectos destacables de la interculturalidad

En el barrio convive la cultura autóctona, las culturas procedentes de otras comunidades, integradas por payos y gitanos y otras etnias minoritarias (argelinos, marroquíes...) Las relaciones entre ellas están normalizadas, a excepción de problemas puntuales entre personas o familias concretas (deudas, drogas, etc...) pero nunca como conflictos entre grupos sociales o étnicos.

El Centro de Acción Educativa Singular (CAES)

El centro educativo en el cual hemos realizado nuestra investigación cumple las características de los Centros de Acción Educativa Singular. Partiendo de las observaciones, entrevistas a la comunidad educativa en general y análisis de documentos del centro hemos podido analizar en profundidad diferentes aspectos de la vida diaria escolar.

Este centro educativo está catalogado como un centro inteligente, como ya hemos comentado y cuenta, en general, con un servidor de centro, pizarras digitales en todas las aulas y un aula de informática estable. Es de régimen público y en el momento del estudio de campo contaba con 346 estudiantes y

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

38 maestros de infantil y primaria. Tiene niveles autorizados de Educación Infantil segundo ciclo, con 6 unidades y 150 puestos y en Educación Primaria cuenta con 12 unidades autorizadas y 300 puestos, tal y como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 34

Enseñanzas de Régimen General

Nivel educativo	Unidades autorizadas	Puestos autorizados
Educación Infantil Segundo ciclo	5	125
Educación Primaria	12	300

Fuente: Conselleria de Educación, Cultura y Deporte. Generalitat Valenciana

En esta otra tabla mostraremos, detalladamente, los recursos humanos del CAES y de dónde provienen.

Tabla 35

Recursos humanos del CAES

Origen	Recursos humanos
Conselleria de Educación	A TIEMPO TOTAL
	8 maestros de Educación Infantil
	12 maestros de Educación Primaria
	2 maestras especialistas en inglés
	1 maestra especialista en francés
	2 maestros especialistas en Educación Física
	2 maestras especialistas en Pedagogía Terapéutica
	2 maestras especialistas en Audición y lenguaje
	4 maestros de Educación Compensatoria
	1 maestro especialista en Educación musical
	1 maestra especialista en Enseñanzas Artísticas
	1 maestra de religión católica
	1 educadora de Educación Especial
	1 maestra de Educación Primaria para desarrollar el Plan lector
	A TIEMPO PARCIAL
	1 maestra especialista en Pedagogía terapéutica

	1 maestra Programa de Apoyo Educativo (PAE)
Ayuntamiento	2 orientadores a tiempo parcial
	2 conserjes
	2 servicio de limpieza
Empresa alimentación (Comedor escolar)	2 cocineros
	1 ayudante de cocina
	12 educadores de comedor

Fuente: Elaboración propia tomado del Proyecto Educativo.

Espacios y programas

El centro está dividido en dos edificios, en el más antiguo se encuentran las seis aulas de Educación Infantil y aunque se han hecho obras y mejoras, las instalaciones y dependencias presentan carencias y deficiencias que se hacen constar en la Programación General Anual (PGA) y la MEMORIA de cada curso. La utilización de los espacios disponibles se ha adaptado en los últimos cursos según el número de aulas en funcionamiento para los niveles de 3, 4 y 5 años de Educación Infantil. En el edificio nuevo se atiende el alumnado desde primero hasta sexto de primaria. Este centro tiene planta baja y dos pisos.

En la siguiente tabla presentamos cómo están distribuidos los espacios en los dos edificios que componen el CAES.

Tabla 36

Distribución de espacios en los dos edificios del CAES

Espacios del edificio antiguo	Espacios del edificio nuevo
Educación Infantil	Educación Primaria
<ul style="list-style-type: none"> - Un aula de 3 años, que dispone de baño propio y un patio pequeño cubierto y anexo al aula. - Cuatro aulas más amplias ocupadas por: un aula de 3 años, dos aulas de 4 años, un aula que contiene la biblioteca de educación infantil. - Una sala de profesores. - Un aula de pedagogía terapéutica/ audición y lenguaje. - Dos aulas de 5 años. 	<ul style="list-style-type: none"> - En la planta baja se encuentra la cocina y el comedor, con capacidad para 150 alumnos y que a veces hace de salón de actos, la biblioteca y la zona de administración, con la secretaria, el despacho del director, sala de reprografía, dos servicios de maestros, la sala de profesorado y un aula de atención a los inmigrantes. - En la segunda planta se distribuyen las ocho aulas del segundo y tercer ciclo de primaria, dos aulas de

-
- Un aula de informática.
 - Dos aulas multiusos.
 - Un servicio para el alumnado con cuatro inodoros y cuatro fregaderos.
 - Dos servicios para el alumnado.
 - Un gimnasio.
 - Un comedor con capacidad para 100 alumnos.
 - Una cocina pequeña.
-

Fuente: elaboración propia tomado del Proyecto Educativo.

Además, este centro CAES desarrolla diferentes programas tales como:

- *Programa de acompañamiento escolar (PAE)*², destinado al apoyo y refuerzo del alumnado en condiciones de desventaja educativa asociada al entorno y dificultades generalizadas de aprendizaje, esta práctica se puso en marcha de manera experimental a partir del curso escolar 2006/07, con resultados positivos, dedicándose fundamentalmente a mejorar las competencias básicas de las instrumentales de los alumnos de segundo y tercer ciclo de cara a su paso de la Educación Secundaria. Este programa se aplica en dos grupos de diez alumnos cada uno (un grupo para segundo ciclo y otro para tercer ciclo). Las actividades programadas en el PAE se llevan a cabo de octubre a mayo, tres días a la semana con una duración de una hora y treinta minutos.
- *Programa de alfabetización de adultos*, promovido por el centro y dirigido a familiares de los alumnos del centro, desarrollado durante dos días a la semana, este es organizado y dirigido por profesorado definitivo del CAES. Tiene la finalidad principal de acercar y mejorar la relación entre familia y colegio.
- *El Programa de Absentismo Escolar* contempla dos figuras profesionales: El Monitor de Absentismo Escolar y su actuación va dirigida a colegios de Educación Primaria de la ciudad de Valencia. La figura del monitor de absentismo escolar desempeña, principalmente, las funciones de monitor de apoyo adscrito a centro educativo y, subsidiariamente, desarrolla las de: Monitor-Correo, Monitor despertador de alumnado, Monitor despertador adscrito a centro educativo.

² Destinado al alumnado de centros públicos de educación primaria y de institutos, en desventaja educativa y cuyas familias no le pueden proporcionar el apoyo necesario fuera del horario escolar, pero adquieren un compromiso con el centro.

- *El Programa de Monitor despertador* se plantea la disminución y control del absentismo escolar y el conocimiento de la tipología del alumnado absentista, para abordar la problemática subyacente al fenómeno de absentismo escolar. Este programa está organizado con ayuda del departamento de bienestar social del Ayuntamiento, que colabora diariamente con el centro con los casos puntuales de absentismo. El grupo de absentismo se reúne semanalmente con los miembros de bienestar social para coordinar y desarrollar el protocolo de absentismo.
- *Programa de Convivencia escolar*, mediante la realización de diferentes actuaciones lúdicas durante los tiempos del recreo se busca mejorar y hacer agradable el ambiente académico y social del centro. Las actividades son las siguientes:
 - o Biblioteca: Se abre todos los días de la semana durante la hora de recreo. Un maestro voluntariamente se hace cargo de supervisar dicha actuación en la cual los alumnos pueden estar leyendo y trabajando.
 - o Clase de baile: Esta actividad se realiza los martes y está coordinada por una maestra que voluntariamente imparte clases de baile a aquellos alumnos que quieran participar.
- *Programa de Informática*: Se realiza en la sala de informática bajo la supervisión de un maestro los lunes.
- *Fútbol para principiantes*: Todos los viernes a la hora de recreo el profesor de Educación Física enseña a jugar fútbol al alumnado que lo desee.

Todas estas actuaciones anteriormente mencionadas tienen un máximo de veinte alumnos por actividad y se desarrollan durante el año escolar.

- *Plan Lector*: Se realizan cuatro sesiones semanales en niveles de Educación Infantil de 5 años y primer ciclo de Educación Primaria, para continuar mejorando la comprensión lectora, oral y escrita y tratar de compensar la incapacidad de algunas familias por ser analfabetos funcionales. La finalidad es que todos los alumnos al segundo ciclo lo hagan con el proceso lectoescritor totalmente asimilado. También estará destinado a aquellos que, por circunstancias de absentismo o escolarización tardía, desconocimiento de las lenguas oficiales, etc., así lo necesiten, independientemente del nivel en el que se encuentren escolarizados.

Las administraciones deben compensar al alumnado con carencia o desconocimiento de las lenguas oficiales. Es por ello por lo que la Conselleria de Educación, recogiendo el espíritu europeo de aprendizaje de lenguas, regula los programas plurilingües, los cuales prevén la incorporación temprana

de una lengua extranjera en la etapa de infantil hasta dos horas semanales de inglés oral de 45 minutos por aula. En cuanto a la etapa de Educación Primaria (Orden de 30 de junio de 1998)³ (DOGV núm.3285 de 14.07.1998), indica para la asignatura de inglés una hora y treinta minutos de área y una hora de uso vehicular en educación artísticas. Para valenciano en primaria son cuatro horas de área, tres horas de Conocimiento del Medio (lectura y escritura).

Se tiene la convicción de que el aumento de competencia lingüística de los escolares valencianos es el resultado de un tratamiento integrado de los dos idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana y de la introducción de una lengua extranjera. Por lo tanto, en los programas de enseñanza en valenciano, de inmersión lingüística y de incorporación progresiva establecidos en el sistema educativo valenciano, se permite el inicio de la configuración de un sistema educativo plurilingüe singular y propio de la Comunidad Valenciana.

Para el nivel de primaria el centro desarrolla dos programas lingüísticos, Incorporación progresiva enriquecido, entendiéndose que todos tienen derecho a desarrollar un grado razonable de habilidad comunicativa en un número de lenguas a lo largo de la vida, de acuerdo con sus necesidades.

El objetivo de estos programas es alcanzar una buena competencia en las lenguas oficiales, así como un dominio apropiado de al menos una lengua extranjera. Los Programas lingüísticos diseñados para los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria son la respuesta a una necesidad de la sociedad actual del conocimiento

Por último, es importante mencionar que, aunque este CAES no tiene como objetivo convertirse en una Comunidad de Aprendizaje, ha seleccionado desarrollar algunas de sus conocidas actuaciones, teniendo en cuenta que se han obtenido excelentes resultados en centros con características similares.

Las Comunidades de Aprendizaje (Elboj, 2002; Elboj y Oliver, 2003) es un proyecto formado por un conjunto de actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con lo que las teorías más referenciadas a nivel internacional destacan acerca de los cuáles son los factores más importantes en el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la comunidad (Aubert, 2008).

Vygotsky (1979) afirmó que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está interactuando con personas de su entorno y en cooperación con sus compañeros”. En consecuencia, las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y

³ ORDEN de 30 de junio de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se los establecen requisitos básicos, criterios y procedimientos para aplicar en los centros educativos un programa de educación bilingüe enriquecido por la incorporación precoz de una lengua extranjera, como lengua vehicular, desde el primer ciclo de la educación primaria (DOGV núm. 3285 de 14.07.1998).

el desarrollo del alumnado, incluyendo al profesorado, familiares, amigos o amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. La concepción de aprendizaje de las Comunidades de Aprendizaje señala claramente que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los alumnos se relacionan. Por eso, en las Comunidades de Aprendizaje se promueve la participación de las familias, miembros de la comunidad y voluntariado en todos los espacios del centro, incluida el aula (Flecha y Puigvert, 2002).

En relación con las actuaciones de éxito escogidas por el CAES encontramos los grupos interactivos (Aubert et al., 2008). En estos grupos pequeños y heterogéneos el alumnado colabora de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con ayuda de personas adultas. La diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.) es un elemento clave de esta organización del aula y un factor central no sólo entre el alumnado sino también entre el voluntariado, que refleja la diversidad presente en el centro educativo, en la comunidad y en el conjunto de la sociedad. Otra de las actividades formativas son las tertulias literarias dialógicas (Flecha, García y Gómez, 2013), donde las y los participantes leen los clásicos de la literatura universal y en el proceso no sólo aumentan su competencia lectora, sino que se transforma el social e incluso sus vidas personales.

Participantes

El muestreo cualitativo busca la representatividad (Tójar, 2006). Todos los procedimientos de muestreo en la investigación cualitativa presentan carácter intencional (Coyne, 1997) por lo tanto, no permiten estimar la probabilidad que cada elemento tiene de ser incluido en la muestra (Ruiz Olabuénaga, 2003). La lógica del muestreo intencional aparece cimentada en la elección de casos ricos en información para su estudio en profundidad (Patton, 1990). Esto implica el seguimiento de dos criterios en la selección de la muestra: la pertinencia y la adecuación (Tójar, 2006). El primero aparece relacionado con la elección de las personas mejor informadas, y el último con la presencia de datos suficientes para comprender adecuadamente el fenómeno estudiado.

La muestra que estudiamos tiene personas involucradas en los procesos educativos en educación compensatoria, la mayoría de ellos tienen varios años laborando y estudiando en el centro educativo; poseen conocimientos acerca de la problemática sujeta a estudio y, además, pueden suministrar datos e información para el estudio de caso y el proceso de la investigación. “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de

elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que se le llama población” (Ballester, 2004).

En la siguiente tabla se presentan los participantes de nuestra investigación con la identificación y las técnicas en las que participaron.

Tabla 37

Fuentes y técnicas de recogida de información

Identificación	Fuente	Técnica
MI1	Maestra de Infantil 1	Entrevista
		Observación
MI2	Maestra de Infantil 2	Observación
MPPC1	Maestra de Primaria Primer Ciclo 1	Entrevista
		Observación
MPPC2	Maestra de Primaria Primer Ciclo 2	Observación
MPSC1	Maestra de Primaria Segundo Ciclo 1	Grupo de discusión
MPSC2	Maestra de Primaria Segundo Ciclo 2	Observación
		Entrevista
MPTC1	Maestra de Primaria Tercer Ciclo 1	Observación
MPTC2	Maestra de Primaria Tercer Ciclo 2	Observación
		Entrevista
		Grupo de discusión
MCTC	Maestra Compensatoria Tercer Ciclo	Entrevista
EDD1	Equipo Directivo Director	Entrevista
EDD2	Equipo Directivo Director	Entrevista
EDJE	Equipo Directivo Jefe de Estudios	Entrevista
OPC	Orientador infantil y primer ciclo de primaria	Entrevista

OSC	Orientador segundo y tercer ciclo de primaria	Entrevista
A1	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
A2	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
A3	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
A4	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
A5	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
MF	Madre de Familia	Entrevista
VTC1	Voluntario Tercer Ciclo	Grupo de discusión
VTC2	Voluntario Tercer Ciclo	Entrevista

Fuente: elaboración propia

Equipo Directivo y el Profesorado

Los integrantes del equipo directivo del centro prestaron apoyo a la investigación desde su inicio, y participaron dos directores en distintas entrevistas, ya que por un cambio de situación laboral se inició el proceso con un director del centro y terminó el trabajo de campo con otro. Los dos directivos aportaron datos interesantes a la investigación de distinta manera. Además, la jefa de estudios del centro también participó en la entrevista, dando sus puntos de vista y aportando a la investigación con su experiencia profesional, debido a que lleva varios años de trabajo en este centro y conoce las diferentes situaciones, cómo han ido cambiando y las estrategias que han utilizado en cada uno de los casos.

Con respecto al profesorado participante, de las maestras que participaron en las entrevistas, grupos de discusión y permitieron la observación de sus prácticas pedagógicas, colaboraron en total nueve mujeres. Su edad oscilaba entre los 28 y 45 años. Dos maestras de Educación infantil y siete maestras de Educación Primaria de los tres ciclos correspondientes. El profesorado participante disponía de diferentes especialidades educativas, que abarcaban totalmente, las carencias del alumnado. Teniendo en cuenta los datos obtenidos, cinco de las maestras tenían más de 15 años de experiencia docente, tres maestras entre 5 y 8 años, y solamente una maestra menos de 5 años. Al analizar estos datos se observa que la plantilla de docentes en su mayoría cuenta con la experiencia pedagógica suficiente y generalmente están estables en el centro. Además, se caracterizan por ser una muestra predominantemente compuesta por mujeres.



Figura 27. Porcentajes de años de experiencia de las maestras del CAES.
Fuente: elaboración propia.

Gabinete Psicopedagógico

Es un Servicio Municipal que realiza actuaciones en el Centro Escolar y articula sus intervenciones con otros organismos locales e Instituciones de la Generalitat Valenciana, potenciando su ámbito de acción para el cumplimiento de sus objetivos educativos tales como: la prevención, diagnóstico, atención, y orientación de las dificultades de aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales básicas en el ámbito escolar que presenta el alumnado.

Además, coordina sus actuaciones y recursos con profesorado, padres y madres, familias, centros escolares e instituciones, para contribuir con ello a la mejora de la calidad de la enseñanza. El ámbito de actuación del gabinete psicopedagógico⁴ se suscribe al municipio, está conformado por doce orientadores (7 psicólogos, 4 psicólogos-logopedas y psicólogo especialista en sexología), que ha puesto en marcha el programa de Educación sexual y Prevención del SIDA.

Se entrevistaron dos orientadores, el primero encargado del alumnado desde tres años de Educación Infantil hasta el primer curso de primaria y el otro orientador que atiende desde el segundo curso hasta sexto de Educación Primaria, cada uno de estos dos grupos comparten problemática similar. Los orientadores nos contaron la información necesaria acerca del trabajo que desarrollan con el alumnado del CAES en general y coincidieron en decir que el aspecto más preocupante es la falta de participación y colaboración de los padres de familia especialmente de los estudiantes con mayor problemática.

⁴ Nace con la finalidad de dar respuesta a todas aquellas dificultades y necesidades que se nos presentan a lo largo de la vida, en el terreno personal, social y familiar.

Voluntarios de las actuaciones de éxito

Algunas aulas del centro realizan actuaciones de éxito como son los Grupos interactivos y las Tertulias literarias, estas actuaciones necesitan de la ayuda del voluntariado que, en primer lugar, debería pertenecer al grupo de padres de familia, pero debido a la falta de participación e interés en un alto porcentaje son voluntarios externos del centro (maestros, estudiantes de la universidad y conocidos de los maestros), interesados en ayudar a estudiantes con necesidades educativas especiales. En relación con nuestro estudio asistieron seis voluntarios, pudimos observar que en algunas de las actividades se encontraron mayor número de personas y en otras menos, por lo tanto, las clases debían acomodarse a los voluntarios que podían asistir.

Es importante destacar que los voluntarios no necesitan formación específica en educación, reciben las orientaciones para participar en las actuaciones de éxito y pueden hacer observaciones de la dinámica de las actividades y del rol que desempeña los otros voluntarios antes de asistir por primera vez.

Padres de familia

Establecer la relación con los padres de familia del centro desde un comienzo no fue tarea fácil de realizar. Un alto porcentaje de las familias pertenecen a la etnia gitana, no les gusta relacionarse con “payos” (término utilizado para designar a la persona que no pertenece a su etnia), en consecuencia, se realizaron varias citaciones, sin respuesta positiva. En consecuencia, se buscó la colaboración de las cuatro madres de familia que asisten a los talleres que realiza el Secretariado Gitano en la biblioteca del centro con la percepción de que, al tener más contacto con el centro, encontraríamos una respuesta positiva, pero finalmente solamente una de las personas participó en la entrevista. Las otras manifestaron sus disculpas por no asistir, pero esta actividad no era bien vista por sus parejas y no consideraron oportuno compartir sus opiniones con “payos”. La madre que participó, finalmente, en la entrevista es una mujer separada y víctima de violencia de género, tal y como lo expresó en algún momento durante la entrevista y como consecuencia no consultó su decisión con otra persona.

En general, los padres de familia tienen un nivel de escolarización bajo: los jóvenes no suelen terminar la educación obligatoria y los mayores son en un alto porcentaje analfabetos. Es muy común escuchar que los niños y niñas asisten al centro para poder recibir ayudas, pero al llegar a la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), los padres de familia consideran que los niños ya han aprendido lo necesario y pueden empezar a trabajar y no terminan sus estudios.

El alumnado

Los estudiantes que fueron observados pertenecen a los niveles de infantil y de primaria. Por un lado, en cada una de las clases existe en un alto porcentaje alumnado perteneciente a la etnia gitana, como consecuencia de la localización del centro educativo. Hay que destacar que el centro educativo ha colaborado con la Universidad de Valencia en diferentes actividades (Practicum) y desarrollo de Trabajo Fin de Grado (TFG), Trabajo Fin de Máster (TFM) y programa de doctorado, y como consecuencia los estudiantes están acostumbrados a las diferentes visitas de personal diferente al del centro, de tal manera que es fácil en ciertos grupos realizar el trabajo de campo de observación y entrevistas. Por consiguiente, el centro educativo, al desarrollar actuaciones de éxito, recibe la ayuda de voluntarios que generalmente son personas ajenas al ambiente educativo.

En este sentido, seleccionamos una muestra intencional del alumnado, teniendo en cuenta las características que el investigador, consideraba relevantes para el estudio, aunque se debe mencionar que las clases que participaron las maestras tenían buena disposición y en otras clases fue rechazada la propuesta de participar, argumentando que no se desarrollaban actuaciones de éxito, sino clases tradicionales y que el nivel de indisciplina era alto. Así pues, en total se observaron siete clases de las cuales dos pertenecían al ciclo de infantil y siete al ciclo de primaria: una clase de primero, una clase de segundo, dos clases de tercero y una clase de quinto. En general, el alumnado mostraba buena actitud hacia la observación de sus actividades, manteniendo la dinámica normal de sus clases.

4. Instrumentos

Planteamos el uso de diferentes instrumentos para nuestra investigación cualitativa, buscando lograr analizar la realidad del CAES. Además, nuestro plan de trabajo va dirigido hacia la observación en las aulas para ver las prácticas que realiza el profesorado, el estudio de los documentos del centro donde se plasman dichas actuaciones y las respuestas del profesorado a las entrevistas, lo cual conlleva a ahondar sobre las actitudes y prácticas en el centro. Según Quecedo y Castaño (2002) la triangulación se refiere a la combinación en un estudio único de distintas fuentes de datos. Además, Stake (2010) menciona que la triangulación de las fuentes de datos se debe observar si el fenómeno o caso sigue siendo el mismo en otros momentos, en otros espacios o cuando las personas interactúan de forma diferente. En general, se combinan datos obtenidos de la observación, entrevistas y documentos escritos. Es un modo de protegerse de las tendencias de investigador y de confrontar y someter a control recíproco las declaraciones de los distintos

participantes. En este mismo sentido, Valles (2009) comenta la necesidad de hacer, al menos un mínimo uso de las fuentes documentales en cualquier investigación.

La Entrevista

En esencia, en nuestra investigación utilizamos la entrevista como una interacción entre dos o más personas, donde formulamos determinadas preguntas relativas al tema en investigación, mientras nuestros participantes proporcionan verbalmente la información que se les solicita. La entrevista es un: “método o técnica que consiste en obtener información acerca de un grupo de individuos. Con la entrevista se hace un acercamiento a la realidad objeto de estudio basada en la experiencia y las acciones de los actores del proceso.”, (Arias, 1997, p. 47).

Es muy importante, contar con la ayuda de los participantes que se entrevistan para lograr obtener una información de calidad que nos ayude a responder nuestras preguntas de la investigación. En nuestro caso en concreto fue favorable, ya que los miembros de la comunidad educativa que participaron aportaron sus experiencias, opiniones y comentarios acerca de los temas que tratamos en cada una de las entrevistas realizadas, todo esto como resultado de un buen acercamiento entre el investigador y los participantes de la investigación.

La entrevista es considerada uno de los medios más aconsejables para la obtención de datos en la metodología cualitativa (Flick, 2011; Goetz & Lecompte, 1988; Kvale, 2011), en la que se requiere diálogo, explicaciones y permite profundizar en la información obtenida. Específicamente, en nuestro tipo de investigación nos orientamos hacia la entrevista semiestructurada, donde el entrevistador tiene un guion, con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, pudimos decidir libremente sobre el orden de las preguntas y los diversos contenidos, ya que supimos preguntar acerca de nuevos temas que surgieron en el transcurso de nuestras entrevistas y que eran importantes para las conclusiones.

En el desarrollo de nuestras entrevistas libremente se planteó la conversación de la forma que lo deseamos. El flujo de la entrevista se desarrolló dándole prioridad a lo que consideramos más importante para la investigación y tuvimos la oportunidad de pedirle al entrevistado que aclara o profundizara en algunos de los aspectos que consideramos importantes en los guiones que realizamos con anterioridad.

El guion se organizó en base a los temas a tratar y pudimos plantear las preguntas en forma más analítica; además, pedimos a los entrevistados que nos contaran algunas de sus experiencias. Este tipo de entrevista semiestructurada nos permitió hacer preguntas abiertas dando oportunidad a

recibir matices de la respuesta, permitiendo ir entrelazando temas de interés para nuestro trabajo.

Las primeras entrevistas en la investigación cualitativa, normalmente, son semiestructuradas y de tipo piloto, y se van estructurando conforme avanza el trabajo. En base a esta observación, mediante la realización de las primeras entrevistas hemos aprendido a autoevaluarnos y corregir errores, luego de escuchar las grabaciones varias veces y transcribirlas se apreció mejor los aspectos a mejorar para las próximas a realizar en el proceso de la investigación. En este sentido, la entrevista nos permitió recoger una gran cantidad de datos sobre las actitudes y las percepciones de los directivos, del profesorado, alumnado, familias, gabinete psicopedagógico y, además, opiniones sobre los programas de compensación educativa que realiza el CAES.

También realizamos algunos grupos de discusión con estudiantes y maestras, ya que este tipo de actividad presenta algunas ventajas tales como que los informantes pueden servir de estímulos unos de otros, permitiendo conocer valores, pensamientos y situaciones del entorno educativo.

Por otro lado, hemos utilizado la entrevista individual para el profesorado, gabinete psicopedagógico y equipo directivo, ya que deseábamos tener opiniones diversas y con puntos de vista diferentes de cada uno de los participantes en la investigación. En ocasiones, cuando la entrevista se hace de forma individual, el entrevistado se siente con derecho a expresar sus pensamientos con libertad sin ser coartado por otro.

Fases de la entrevista

La entrevista se diseñó teniendo en cuenta cinco aspectos generales de los cuales queríamos obtener información, y que mencionamos en el siguiente gráfico. Se realizó con padres de familia, alumnado de compensación educativa, profesorado y miembros del equipo directivo.

Se elaboró el guion de las entrevistas, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y a quién va dirigida la entrevista, partiendo de la revisión bibliográfica y asegurándonos que todos los temas claves quedaran cubiertos (Kvale, 2011; Patton, 1980). En total se diseñaron nueve entrevistas individuales dirigidas a toda la comunidad educativa que participó y tres colectivas dirigidas a familias, estudiantes y profesorado. Esta actividad tuvo buena acogida por la comunidad educativa, ya que en su mayoría participaron con agrado, dando sus opiniones sobre los aspectos estudiados.

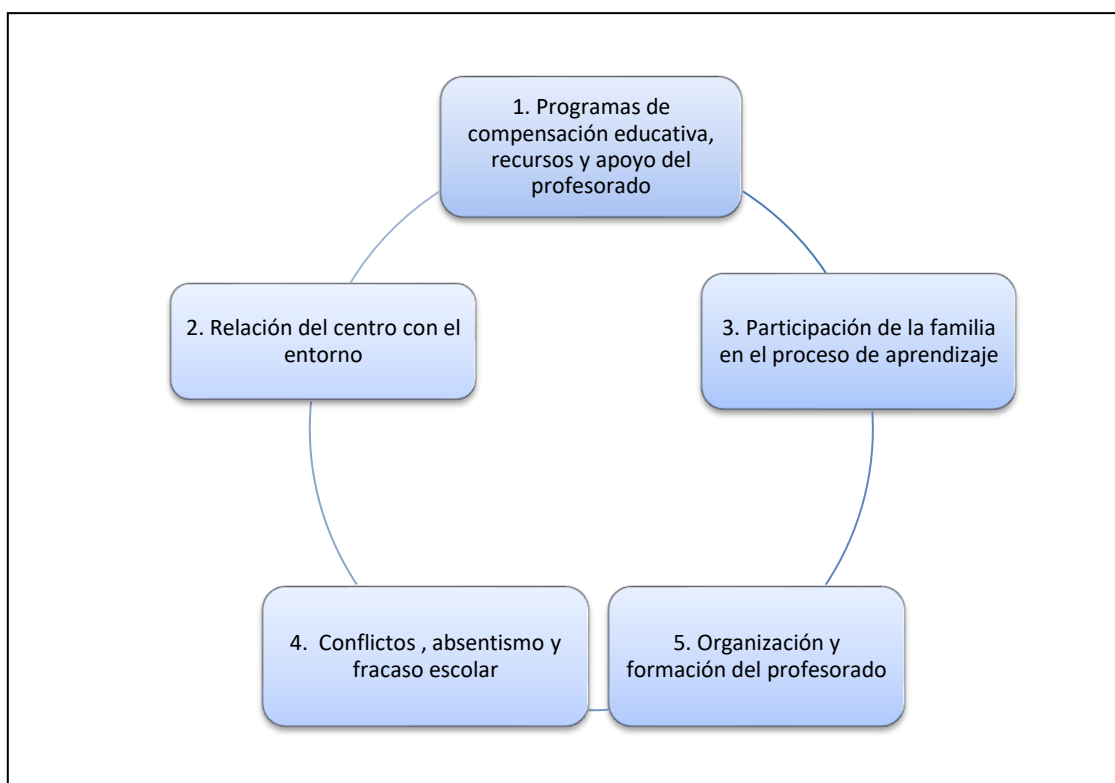


Figura 28. Aspectos tratados en las entrevistas semiestructuradas grupales e individuales. Fuente. Elaboración propia.

Desarrollo de las entrevistas

Realizamos un primer momento de negociación con el entrevistado sobre el cómo, dónde y cuándo se va a realizar la entrevista y el propio desarrollo de esta. Para iniciar el proceso hicimos el acercamiento al centro, pedimos la autorización del equipo directivo, informándole acerca de los contenidos y objetivos de la entrevista. Los maestros que aceptaron participar fueron entrevistados brindando una información valiosa para nuestra investigación.

Estas entrevistas se realizaron teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo de los entrevistados. En el caso del director, jefe de estudios y orientadores, las entrevistas fueron realizadas en sus dependencias y las otras en diferentes salas del colegio. Para la redacción de las preguntas y obtener la información utilizamos un lenguaje claro y comprensible, teniendo en cuenta el nivel educativo del entrevistado y los objetivos planteados. El tipo de entrevista que escogimos fue la semiestructurada que nos permitió plantear preguntas abiertas y semiabiertas, dándole la libertad de opinión al entrevistado, así como la exploración del objeto de investigación (Kvale, 2011).

Es importante tener en cuenta que, aunque teníamos un guion estructurado con las preguntas, algunas cambiaron, otras se redujeron, partiendo de la fluidez de la entrevista, en consonancia con lo que Taylor y

Bogdan (1996) caracterizan a las entrevistas cualitativas, como flexibles y dinámicas. Por tanto, se realizaron preguntas: demográficas y biográficas, para saber las características de las personas; sobre experiencias y conductas, para saber lo que hace o ha hecho una persona; sobre sentimientos, para recoger las respuestas emotivas de las personas hacia su experiencia; de conocimiento, para averiguar la información que tiene alguien sobre un hecho o idea y sobre opinión, para conocer el modo en que se valoran las situaciones (Kvale, 2011; Patton, 1980).

Efectuamos el registro de las entrevistas con grabadora, permitiendo captar todas las ideas del entrevistado, en nuestro caso utilizamos la grabadora de un teléfono móvil, teniendo en cuenta que tiene un dispositivo que permite hacer la voz lenta que ayuda al momento de realizar la transcripción palabra por palabra. Rodríguez (1996), reconoce la utilidad de usar la grabadora puesto que registra con fidelidad los diálogos y favorece la interacción entre entrevistador y entrevistado.

Antes de empezar las entrevistas pedimos permiso a los entrevistados para grabarlas, todos accedieron a ser grabados. En todas las secciones se explicaron los objetivos, el tipo de preguntas y garantizábamos el anonimato de los que participaron.

Posteriormente, se realizó la transcripción de las entrevistas, realmente un trabajo muy difícil y tedioso, pero indispensable para constatar y comparar la información. En la primera fase de la investigación se efectuó una transcripción literal, teniendo en cuenta todos los sonidos que se escucharon, escribiéndolos en el documento, incluyendo palabras inacabadas, repetidas, errores de pronunciación, sonidos tales como eh..., mmm. En resumen, todo aquello que se dice en el audio. La anterior técnica fue cambiada más adelante por la transcripción natural, ya que nos dimos cuenta de que no era esencial escribir cada uno de los detalles y sonidos sin importancia y decidimos utilizar una transcripción natural, sin cambiar el sentido de lo mencionado por el entrevistado.

Es importante, reconocer la transcripción natural, como la forma más común de transcribir. En ella, el transcriptor elimina toda aquella información irrelevante, lo cual da como resultado un texto más natural, más claro y con un aspecto más profesional. En ningún caso se cambian las palabras o el significado de las frases, ni se pierde ninguna información, el sentido de la frase se mantiene y se hacen algunas correcciones, salvo que éstas sean intencionadas (Kvale, 2011; Poland, 1995). Teniendo en cuenta la experiencia, la segunda opción de transcripción natural es la más acertada, ya que agiliza el trabajo del investigador y, además, permite centrarse en los aspectos relevantes, ya que durante la entrevista suelen desviarse los temas y el entrevistador en ocasiones debe redirigirlas hacia sus objetivos.

Las entrevistas, como ya se ha comentado, se desarrollaron a partir de un guion de carácter orientativo preparado con anterioridad para facilitar la dinámica de la entrevista, una vez finalizadas se realizaron la transcripción anotando la identificación, fecha y lugar. A continuación, presentamos uno de los guiones diseñados para cada participante entrevistado, los demás se encuentran incluidos en el Anexo 4.

Tabla 38

Guía de la entrevista semiestructurada al Equipo Directivo

Guion de la entrevista

Entrevista Equipo Directivo

Estimado Directivo:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas: (Nombre, formación profesional, experiencia laboral y número de años desempeñando su cargo como directivo) A través de la entrevista.

1. PROGRAMAS, RECURSOS Y APOYO AL PROFESORADO

- a. ¿Cuáles son los programas que realiza el centro para educación compensatoria?
- b. ¿Cuál ha sido la evolución de los programas de compensatoria en el centro?
- c. ¿Cómo se realiza la evaluación de los programas y qué resultados se han obtenido?
- d. ¿Cómo realiza la organización del centro para atender a los alumnos de compensatoria?
- e. ¿Las actividades organizadas por el centro educativo van dirigidas al desarrollo de una educación inclusiva?
- f. ¿Cuáles son los recursos con los que cuenta el centro para realizar las actividades de los programas de compensatoria y cuáles son sus carencias?
- g. ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes de compensatoria en el centro y cuáles son sus características generales?

2. ORGANIZACIÓN Y PROFESORADO

- a. ¿Considera suficientes las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes para la inclusión de los estudiantes?
 - b. ¿Percibe algún tipo de diferencia entre los maestros con mayor y menor años de experiencia laboral en educación compensatoria?
 - c. ¿Existe un proyecto de formación profesional de centros y cuál es la
-

mayor preocupación de los docentes?

- d. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes que asisten a las aulas de compensatoria son actuales y motivadoras?
- e. ¿Cuáles son los profesionales que apoyan a los tutores?
- f. ¿Considera que la educación inclusiva responde a las necesidades actuales de los estudiantes de compensatoria?
- g. ¿Se realizan actividades extraescolares con los estudiantes de compensatoria?

3. ALUMNOS CONFLICTOS Y FRACASO ESCOLAR

- a. ¿Cuáles son los problemas de comportamiento/conflictos más recurrentes entre los estudiantes de compensatoria y los otros que asisten al centro?
- b. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los directivos para corregir los problemas de comportamiento comunes entre los estudiantes?
- c. ¿Cuáles son los problemas que presenta la aplicación del plan de convivencia?
- d. ¿Cuáles son las estrategias frente al fracaso escolar?

4. FAMILIA

- a. ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia frente a las estrategias que utiliza el colegio para enfrentar los problemas de los estudiantes?
- b. ¿Cómo es la relación de los padres de familia y las directivas del colegio?
- c. ¿Existe alguna clase de problemática entre las familias y el resto de la comunidad educativa?
- d. ¿Las familias de los estudiantes participan activamente en desarrollo integral de los estudiantes?

5. RELACIONES DEL CENTRO CON EL ENTORNO

- a. ¿Existe algún tipo de relación con otros centros de educación compensatoria?
- b. ¿El centro educativo recibe apoyo de otras instituciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas?
- c. ¿Cuáles serían sus sugerencias para los programas que desarrolla el centro educativo?
- d. ¿Considera fundamental el papel del psicopedagogo en los programas de educación compensatoria?

Fuente: elaboración propia.

A continuación, presentamos una tabla con las entrevistas realizadas.

Tabla 39

Entrevistas realizadas durante la investigación

Número de entrevista	Entrevistado
Entrevista 1	Director CEIP
Entrevista 2	Equipo Directivo CEIP
Entrevista 3	Director 1 CAES
Entrevista 4	Maestra de infantil
Entrevista 5	Maestra segunda de primaria
Entrevista 6	Maestra de compensatoria
Entrevista 7	Orientadora primer grupo infantil a segundo de primaria
Entrevista 8	Orientador de segundo grupo de tercero a sexto de primaria
Entrevista 9	Director 2 CAES
Entrevista 10	Practicante UV, Maestra tercer ciclo y voluntaria
Entrevista 11	Grupo de alumnos quinto grado
Entrevista 12	Voluntaria actuaciones de éxito
Entrevista 13	Jefe de estudios
Entrevista 14	Madre de familia y voluntaria actuaciones de éxito

Fuente: elaboración propia.

Las observaciones

Hemos empleado la técnica de la observación no participante, mediante la cual se ha recogido información en las diferentes prácticas pedagógicas que realiza el centro dentro y fuera del aula. Goetz y LeCompte, (1988) definen la observación no participante en contemplar lo que está aconteciendo y registrar los datos sobre la actividad. De este modo, utilizando la observación no participante, se fue anotando las relaciones entre profesorado y estudiantes, el desarrollo de las actividades y el logro de los objetivos planteados por los maestros. Se diseñó con anterioridad una guía de observación, para de esta forma tener en cuenta los objetivos planteados desde el inicio de la investigación y por consiguiente no perder detalles importantes.

La observación es una técnica antigua, cuyos primeros aportes sería imposible de encontrar. A través de sus sentidos, el hombre capta la realidad que lo rodea, que luego organiza intelectualmente. La observación puede definirse, como el uso sistemático de nuestros sentidos en la búsqueda de los

datos que necesitamos para resolver un problema de investigación (Méndez, 1999).

En nuestro caso el observador no pertenece al grupo y sólo se hace presente con el propósito de obtener la información, la observación recibe el nombre de no participante o simple. La observación cualitativa no es solo contemplación por el hecho de sentarse y ver el mundo, sino que implica adentrarnos en profundidad en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente y estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones (Apud, 2013).

Con la finalidad de organizar las observaciones que hemos realizado en el centro, los aspectos que queremos fijarnos en este estudio aparecen en una tabla de registro orientativa, que han servido de guía para analizar y organizar la información recogida. A continuación, presentamos la tabla que elaboramos previamente en base a las cuestiones que nos planteamos en el estudio.

Tabla 40

Tabla para registrar las observaciones

Observación número:	Tiempo de la práctica:	Fecha y horario de la clase
Nombre de la práctica:	Clave del profesor:	Número de alumnos:

1. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Durante el desarrollo de la práctica se observan las siguientes características.

SI NO

1.1 Se realizan agrupaciones heterogéneas, buscando la integración del alumnado.

1.2 El aula deja de ser un espacio de relación únicamente entre profesorado y alumnado, donde la comunidad puede participar.

1.3 Se incluyen todos los recursos necesarios para que el alumnado acceda a los conocimientos necesarios para su aprendizaje.

1.4 Durante la práctica se alcanza el aprendizaje aumentando el tiempo de trabajo efectivo.

1.5 El voluntario que acompaña al grupo, se encarga de generar el diálogo entre los compañeros, permitiendo que se ayuden y aceleren el aprendizaje de todo el grupo.

1.6 Se realiza un seguimiento del trabajo y evolución de cada grupo.

1.7 La práctica mejora la convivencia, formación del alumnado y los aprendizajes instrumentales.

1.8 Los integrantes del grupo cumplen las actividades planteadas.

1.9 Se genera un intercambio enriquecedor que permite construir nuevos conocimientos.

1.10 Al finalizar la sesión hay una puesta en común de cómo ha ido y se toma nota de las cuestiones a mejorar.

2. ACTITUDES DURANTE LA PRÁCTICA

Se observan diferentes actitudes del maestro y estudiantes durante la práctica

SI NO

2.1 La interacción entre los integrantes del grupo es cordial y se observan actitudes de colaboración y solidaridad.

2.2 La actitud del alumnado frente al voluntariado es de aceptación.

2.3 La actitud del maestro busca alcanzar los máximos exigibles.

2.4 El maestro actúa frente a los posibles conflictos de convivencia que se puedan presentar durante la práctica.

2.5 El maestro interactúa con sus estudiantes en el desarrollo de la práctica.

2.6 Las actitudes del maestro y los estudiantes influyen en el desarrollo de la práctica y el alcance de sus objetivos.

2.7 Se observa reducción de conflictos en el aula y mayor dedicación a actividades de aprendizaje.

3. EL VOLUNTARIADO QUE ASISTE A LA PRÁCTICA

Participación del voluntariado durante la práctica	SI	NO
--	----	----

3.1 Los voluntarios que asisten a las actividades pertenecen a la comunidad educativa.

3.2 Los voluntarios asisten puntualmente a las actividades.

3.3 Los voluntarios orientan las actividades y permiten la participación de los estudiantes.

3.4 El voluntario evalúa el desempeño de cada uno de los estudiantes y del trabajo en grupo.

3.5 El voluntariado tiene formación de los principios del aprendizaje dialógico y del trabajo en grupo.

Observaciones:

Fuente: elaboración propia

Grupos de discusión

Utilizamos los grupos de discusión en nuestra investigación, ya que nos interesaba conocer los diferentes puntos de vista sobre los programas que se desarrollan en el centro. Las entrevistas de grupo se propusieron por primera vez por Merton, y se les dio el nombre de *focused interview* (Fiske & Kendall, 1956). Por lo general, estos grupos se conforman con varias personas, que puedan dar diferentes posiciones, el entrevistador está encargado de no permitir que una persona o un subgrupo manipule la discusión orientando siempre el sentido, por esta razón es imprescindible que todos los participantes conozcan el tema de objeto de la discusión.

Según Krueger (1991), el grupo de discusión funciona porque incide en las tendencias humanas. Las actitudes y las percepciones relacionadas con los servicios o programas son desarrolladas en parte mediante la interacción entre las personas. El objetivo de un grupo de discusión es promover la apertura de los participantes. Para algunos individuos, la auto exposición les resulta fácil, natural y cómoda, para otros difícil e incómoda porque la requiere confianza, esfuerzo y coraje (Krueger, 1991, p. 23 citado por Reyes, 2000). Estos grupos se caracterizan por estar constituidos por personas que tiene características en común. Las personas que participaron nos aportaron como consecuencia del interés propio en contar sus experiencias y expectativas.

Los entrevistados participan de una situación común y el entrevistador debe haber estudiado el objeto de estudio, estimulando y dirigiendo la

discusión, de tal forma que haga que se nombren las distintas interpretaciones y valoraciones críticas. Por consiguiente, el entrevistador tiene un rol fundamental en el desarrollo del grupo de discusión, ya que al tener varias personas participando con distintos puntos de vista, es el encargado de dirigir y extraer los datos que necesita para su investigación. Así, el grupo de discusión es una técnica de investigación cualitativa “orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, p. 56).

Creemos importante esta técnica porque nos permite reunir personas que tienen relación directa con nuestro tema, dando su punto de vista desde diferentes roles que apuntan al mismo punto de interés. Es muy interesante escuchar desde diferentes perspectivas, ya que esta actividad enriquece las conclusiones que se determinaran al final, y en nuestra investigación los grupos de discusión que se realizaron fueron muy enriquecedores ya que todos los participantes pudieron exponer sus puntos de vista.

Conversación Informal

La conversación informal completa informaciones y observaciones, y supone, sobre todo una forma de integración en la comunidad educativa, ampliando los participantes de la investigación y mejorando la integración de la investigadora en el centro educativo. Se entiende por conversaciones informales aquéllas que se caracterizan por el hecho de que el surgimiento de éstas y su realización se da de una forma espontánea, sin que haya una selección previa de temas ni una redacción previa de preguntas. En este sentido, las cuestiones emergen del contexto inmediato y se formulan durante el curso natural en diferentes momentos y en diferentes lugares como: el patio, los pasillos o el aula de clase (Patton, 1987; Vallés, 2009).

Durante las diferentes visitas realizadas, se produjeron un gran número de conversaciones informales sobre los temas de la investigación, estas surgieron durante el desarrollo de la jornada escolar, en los diferentes momentos del diario vivir dentro del centro y antes de iniciar o al finalizar las actuaciones de éxito donde la investigadora observaba, en diferentes lugares del centro como los salones de clase, el patio de recreo y la sala de maestros (lugar importante para escuchar opiniones y controversias de los maestros).

Estas conversaciones permitieron intercambiar percepciones, opiniones y formulaciones teóricas entre el profesorado y directivos del centro educativo. El tipo de información que se consiguió fue de gran ayuda a la hora de hacer el análisis de la información y reflexión de los diferentes aspectos estudiados. Por tanto, señalamos que es muy importante el contacto verbal con los miembros

de la comunidad educativa para obtener mayor cantidad de datos, aclarar informaciones y mejorar las relaciones sociales.

Análisis Documental

El análisis de datos, según Rodríguez, Gil y García (1996) es:

Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación; lo que supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo; en definitiva, alcanzar un mayor conocimiento de la realidad estudiada y, en la medida de lo posible, avanzar mediante su descripción y comprensión hacia la elaboración de modelos conceptuales explicativos (p. 200).

La recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio, ya que los datos no son más que un material bruto a partir del cual se pueda llegar a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo, que permanece dentro de la idea general de análisis como proceso aplicado a la realidad. En consecuencia, en nuestra investigación realizamos un análisis de los diferentes documentos del centro educativo que miembros del equipo directivo y maestros nos facilitaron con el fin de enriquecer la información; seleccionamos las ideas informativamente relevantes de un documento; y analizamos su contenido. Posteriormente, lo contrastamos con la realidad y las observaciones realizadas en el centro educativo para relacionar la información escrita con las actividades vistas y escuchadas.

Analizamos la información con el objetivo de captar, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes en el contenido de los documentos, a partir del análisis de sus significados, contribuyendo a la toma de decisiones, al cambio en el curso de las acciones y de las estrategias. El análisis de los datos, apuntan la idea de que existe actividad analítica en todos los momentos del proceso investigador cuando se trabaja con material cualitativo. De forma sintética lo expresa acertadamente la noción omnipresencia del análisis que apunta Vallés (1997).

Los documentos de centro que hemos seleccionado para su análisis se solicitaron a un miembro del equipo del equipo directivo para su consulta. La información que nos resultaba interesante fue registrada en una tabla de registro para ayudarnos a organizar la información recogida. A continuación, presentamos la tabla que utilizamos para la valoración del documento del

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

proyecto educativo (PE), las otras tres tablas de registro del PCC, PGA y la MAC se incluyen en el Anexo 3.

Tabla 41

Instrumento para análisis del Proyecto Educativo (PE)

ELEMENTOS QUE CONTIENE EL DOCUMENTO	SI	NO
Elaborado por el equipo directivo		
Tipología del alumnado		
Descripción de los Programas de compensatoria		
Criterios relacionados con los recursos personales y materiales de los programas de compensatoria		
Criterios de organización espacio temporal de los programas de compensatoria		
Incluye el PAD (Plan de Atención a la Diversidad)		

CATEGORÍAS EN EL DOCUMENTO Y CRITERIOS POR VALORAR	MD	D	I	DA	TDA
El documento es coherente a la realidad sociocultural del barrio y sus implicaciones en las demandas educativas del alumnado de compensatoria					
Plantea los principios de identidad que orientan la definición de los planes pedagógicos, convivencia y organización					
Los elementos que incluye el documento son suficientes					
Este documento se encuentra a disposición de la comunidad educativa					
Es un documento de carácter general con decisiones curriculares que permiten atender la diversidad a medio-largo plazo					
Define las directrices generales y pautas de actuación de todos los miembros de la comunidad escolar con el fin de mejorar el funcionamiento del centro					

CATEGORÍAS EN EL DOCUMENTO Y CRITERIOS POR VALORAR	MD	D	I	DA	TDA
Facilita la participación en las instituciones escolares de los diferentes agentes externos e internos de la comunidad en los programas de compensatoria					
El documento contiene un apartado de aprobación, seguimiento y evaluación del programa de compensatoria					
Contiene un Plan de formación permanente del profesorado para la atención del alumnado de compensatoria					
El PAD contiene un análisis de la situación de partida, valoración de necesidades, objetivo, estrategias, recursos, seguimiento y evaluación					
El PAD incluye medidas de apoyo y refuerzo, las adaptaciones del currículo y de acceso al mismo y los programas específicos					
El PADIE establece el protocolo de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad.					

MD= muy en desacuerdo, D= en desacuerdo; I= indeciso; DA= de acuerdo; TDA= totalmente de acuerdo

Fuente: elaboración propia.

A modo de resumen

En la siguiente tabla explicaremos el objetivo de cada uno de los instrumentos que utilizamos para la recogida de datos para este trabajo.

Tabla 42

Instrumentos y objetivos

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS
Entrevista	Obtener información sobre los datos necesarios, para el objeto de estudio de la investigación.

Observaciones	Establecer una relación con el participante mediante la puesta en común de ideas. Observar los programas de compensación educativa y otras actuaciones pedagógicas que realizan el centro educativo y la actitud de los participantes al realizarlas con el fin de analizarlas desde diferentes aspectos.
Grupos de discusión	Obtener información sobre los datos necesarios, para el objeto de estudio de la investigación, entre los distintos sujetos que son parte del grupo de discusión.
Conversaciones informales	Intercambiar percepciones y opiniones de una forma más informal con los participantes de la investigación
Análisis Documental	Analizar la normativa interna y de la administración que regula las características de la educación compensatoria con relación a los CAES.

Fuente: Elaboración propia

5. Fases de la investigación

Antecedentes

El diseño de la investigación es el "método específico que comprende un conjunto de actividades sucesivas y organizadas que indican las pruebas a efectuar y las técnicas a utilizar para recolectar y analizar los datos" (Sabino, 1987, p. 88). El diseño del trabajo es una parte fundamental de la investigación y después de hacer una primera revisión bibliográfica organizamos las actividades teniendo en cuenta la planificación de cada una de las etapas del proceso de trabajo de campo.

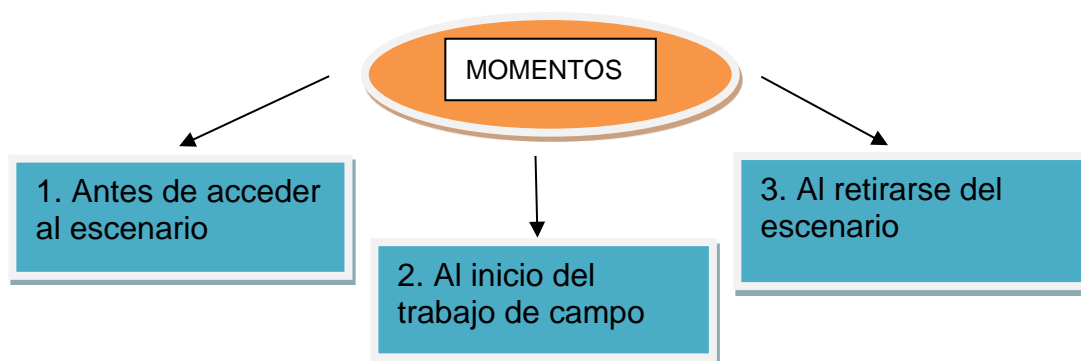


Figura 29. Momentos de la metodología cualitativa, según Janesick (citado por Vallés, 1997, p.78).

Tuvimos en cuenta los pasos a seguir antes de ingresar al lugar de la investigación, durante la estadía y al salir de ella; ya que era muy importante para no olvidar ninguna de las actividades a realizar y poder obtener los datos necesarios.

Gregorio Rodríguez (1996) en su Metodología de la Investigación Cualitativa, dice que “(...) el diseño de investigación intenta dar de una manera clara y no ambigua respuestas a las preguntas planteadas en la misma”. Por tanto, tuvimos en cuenta los objetivos de la investigación para evitar que se perdiera el sentido, ya que, aunque siempre aparecieron datos importantes, no todos respondían a las preguntas inicialmente planteadas y no servían para llegar a conclusiones satisfactorias. Buscamos entonces centros educativos con programas de compensación educativa con las características necesarias y con el propósito de conocer experiencias enriquecedoras.

Taylor (1978, p. 23) señala que “durante los primeros días en el campo, los investigadores se sienten invariablemente incómodos... Nadie se siente cómodo en un nuevo escenario sin ningún rol definible que desempeñar.” Sin embargo, también especifica que se sentirán más cómodos en el escenario a medida que el estudio progresa, es necesario hacer buenas relaciones sociales para que el trabajo sea más sencillo. Por tanto, tuvimos en cuenta algunos aspectos importantes antes de entrar al campo de estudio, ya que son definitivos en el resultado de la investigación.

El primer aspecto fue las percepciones subjetivas tanto de los participantes como del investigador, ya que la investigación cualitativa, al reconocer la subjetividad, plantea también la necesidad de mantener una cierta objetividad con el fin de evitar contaminar los datos. Y otro aspecto, son las relaciones sociales que se establecen que pueden tanto facilitar como impedir el acceso al campo de trabajo. Desde una perspectiva ética, la entrada al campo debe hacerse por la “puerta principal” informando de los motivos de nuestra presencia, primero al equipo directivo y luego a todos aquellos a los que interese o pueda afectar nuestro trabajo. Por último, mantener dichas relaciones a lo largo del estudio, guardando siempre una actitud de respeto y

solidaridad para con los participantes y agradecimiento por permitirnos desarrollar nuestra investigación.

Planificación del proceso del trabajo de campo

Comprende las fases en la cuales se desarrollará la investigación en el trabajo de campo.

Primera Fase

Selección de los centros en los cuales se puede desarrollar el trabajo de campo, teniendo en cuenta que cumplan con las características de la investigación. Una vez seleccionado el centro se realizaron las siguientes actividades:

- Se realizó la presentación del investigador y del tema y los objetivos de la investigación.
- Identificación de las personas pertinentes para realizar el estudio de caso.
- Realización de la agenda.
- Negociación de las entrevistas, observaciones, cuestionarios, discusiones grupales y análisis documental, con el fin de complementar la información.
- Preparación de los distintos guiones para entrevistas, registros de observaciones y de listados de documentos para consultar.

Segunda Fase

La fase de negociación para abrir las puertas al campo de estudio puede determinar el curso de la investigación, pues como Woods (1987, p. 37) mantiene, en esta fase “en el fondo se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor”. Se trata de conseguir los permisos necesarios para realizar la investigación, sin olvidar los intereses del equipo directivo, profesorado, alumnado e investigador y creando relaciones de confianza con las personas que van a participar en el estudio, con el fin de obtener la mejor colaboración. Por tanto, se presentó la agenda de trabajo al equipo directivo, con el fin de concretar las fechas pertinentes para asistir al centro y realizar las actividades previstas, aprobándose su realización.

Tercera Fase

Ejecución de las acciones y utilización de los instrumentos previstos en los campos de estudio, teniendo en cuenta las fechas concertadas con anterioridad en la agenda de la investigación. Se llevaron a cabo las siguientes actividades:

- Realización de las entrevistas semiestructuradas con los miembros de la comunidad educativa que intervienen y puedan aportar al estudio de caso, en los centros con programas de compensación educativa, con el fin de recoger datos acerca de sus actitudes y de las prácticas educativas.
- Realización de los grupos de discusión con los miembros implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje del centro, con el fin de comparar los diferentes puntos de vista.
- Observaciones en el aula que se efectuaron con el fin de conocer las prácticas educativas que se llevan a cabo con los estudiantes que asisten a las aulas de los centros con programas de compensación educativa.
- Análisis documental con el fin de completar la información y el análisis del estudio.

Cuarta fase

Clasificación y tratamiento de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Las actividades realizadas son:

- Transcripción de las entrevistas realizadas.
- Análisis de la información de los grupos de discusión.
- Examen de las observaciones realizadas.
- Lectura de los documentos proporcionados como ayuda para el análisis.

Quinta fase

Elaboración y revisión de los informes correspondientes para el proyecto de tesis. Se realizaron las siguientes actividades:

- Análisis de los datos obtenidos en las actividades realizadas mediante el programa ATLAS ti.8.
- Elaboración final de los resultados de la investigación del caso de estudio.

Cronograma del trabajo

Diseñamos la organización del trabajo de campo teniendo en cuenta el tiempo necesario para recoger los datos de forma adecuada y analizarlos en función de la investigación. Es importante realizar la cronología del estudio de campo, organizando las fechas para las actividades y aplicación de instrumentos de recogida de datos utilizados durante el proceso. Señalamos al respecto que es complicado hacer un horario estricto de visitas, porque hay que contar con la disposición de tiempo del centro, pero teniendo claro que el desarrollo de las actividades durante el horario de clases es necesario para

poder realizar las observaciones, las discusiones de caso y entrevistas programadas pueden efectuarse en otros momentos.

La organización del tiempo de trabajo se realizó paralelamente con la distribución en trimestres académicos de los centros educativos, de la siguiente manera y dependiendo de la disposición de tiempo del centro visitado. Se tenía previsto dos visitas por semana de común acuerdo con los participantes que se puede ver a continuación en una tabla con un cronograma por trimestres.

Tabla 43

Cronograma de trabajo

Cronograma de actividades	
PRIMER TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">- Presentación del diseño de la investigación y negociación de fechas con el director.- Entrevista de infantil.- Observación infantil. - Entrevista jefa de estudio.- Entrevista orientadora primer ciclo.- Entrevista maestra primaria.- Observación primaria.- Grupo de discusión.- Análisis documental.
SEGUNDO TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">- Entrevista maestra compensatoria- Observación primaria.- Entrevista padre de familia.- Entrevista estudiante.- Entrevista orientador segundo ciclo.- Análisis documental:- PE, PGA y PCC.
TERCER TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none">- Grupo de discusión profesorado.- Entrevistas finales para completar datos.- Entrevista voluntario actuaciones de éxito.- Análisis documental: PE, PAD,

Fuente: Elaboración propia.

6. Tratamiento de los datos

Consideramos que el tratamiento de datos es una de las etapas más concluyentes del proceso, ya que de ella dependen los resultados. “Consiste en interpretar los resultados obtenidos con la ayuda de los instrumentos contruidos para ello, dicha interpretación es producto de la operación que se realiza entre el análisis y la síntesis” (Zorrilla & Torres, 1992, p. 77). Es decir, relacionamos los datos encontrados para ordenar e interpretar la información obtenida mediante las diferentes actividades realizadas.

Al culminar la fase de recolección de la información, los datos han sido sometidos a un proceso de elaboración técnica, que permite recontarlos y resumirlos, posibilitando la interpretación y el enunciado de conclusiones. Esta fase de desarrollo del proyecto de investigación comprende, además de la incorporación de algunos lineamientos generales para el análisis e interpretación de los datos, su codificación y tabulación, sus técnicas de presentación y el análisis estadístico de los mismos.

Cabe aquí entonces hacer una distinción del dato cualitativo “los investigadores cualitativos consideran datos toda una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos en que tienen lugar, la información proporcionada por los sujetos bien a iniciativa propia o a requerimiento del investigador, o por los artefactos que construyen y usan (documentos escritos u objetos materiales)” (Rodríguez et al., 1996, p. 64). En nuestro estudio obtuvimos los datos cualitativos en el campo, a través de las entrevistas en profundidad, discursos, entrevistas focales, diarios, testimonios carácter general, documentos del centro y observaciones no participativas.

En cuanto a las entrevistas realizadas en la investigación fueron grabadas con previo permiso del entrevistado para luego ser transcritas para no perder ningún dato de la información. Luego se realizó un tratamiento sistemático de la información, donde se codificaron y categorizaron las respuestas, se procesaron las tablas y gráficos que se obtuvieron de los datos o que se necesitaban para procesar la información y establecer relaciones existentes, teniendo en cuenta nuestros objetivos para poder enunciar conclusiones debidamente avaladas.

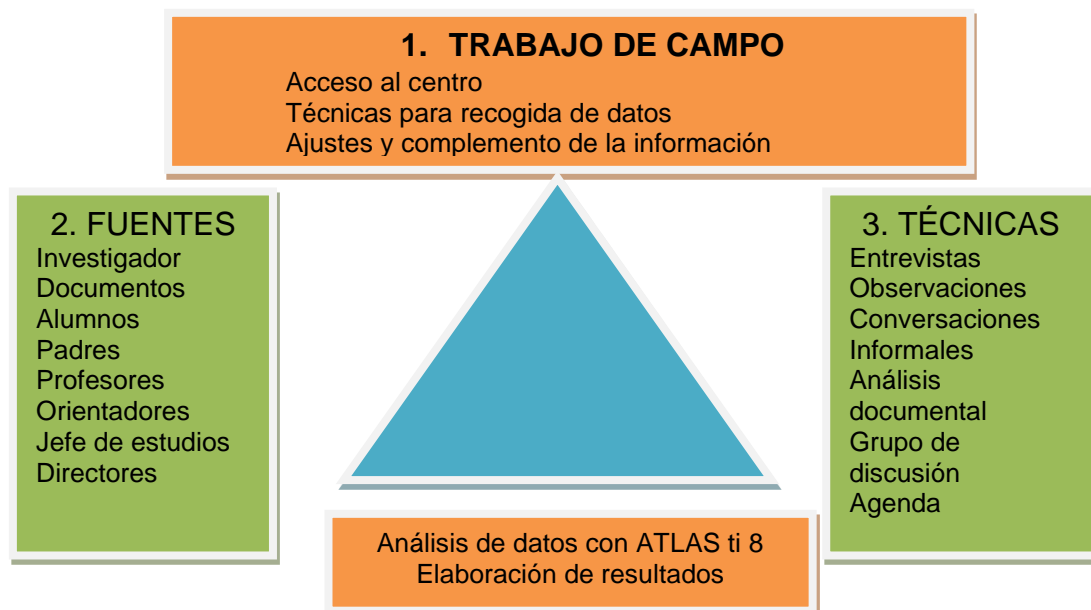


Figura 30. Triangulación del trabajo de campo, técnicas, fuentes y programa de análisis de datos. Fuente: Elaboración propia.

Para el análisis de investigaciones cualitativas existen varios programas de computación, entre ellos consideramos el Atlas ti como uno de los más indicados, ya que puede integrar en una red estructural compleja realidades que presentan los procesos educativos, sociales, psicológicos, sociopolíticos, etc. El Atlas.ti, posee técnicas de categorización, estructuración y teorización, permite ir mucho más allá y crear una visualización amplia. Este programa tiene sus inicios en un proyecto de investigación de la Universidad Técnica de Berlín desarrollado entre 1989 y 1992, y en 1993 fue creado por Thomas Muhr. El Atlas.ti es un paquete de *software* de bastante alcance para el análisis cualitativo de los datos textuales, gráficos, audio y video. Tesch (1990) considera el Atlas.ti, igual que el Nudist y el Aquad, como programas diseñados para la construcción de teorías.

El proceso de análisis con Atlas.ti, permite relacionar la fase textual y la conceptual, se empieza creando citas y códigos, que posteriormente se relacionan entre sí y se representa la información gráficamente, ofreciendo la información de una forma organizada y general. Entre otras acciones, permite modificar el nombre de los códigos y el tamaño de las citas seleccionadas, recuperar datos en base a varios criterios, buscar palabras agregar notas y encontrarlas posteriormente (Friese, 2012). El resultado de utilizar este programa es un archivo, almacenado en el disco duro, compuesto por una serie de elementos. En este caso el archivo se denomina Unidad Hermenéutica, y sus componentes son:

- Documentos Primarios: son la base del análisis, pueden ser datos textuales como archivos de sonido, imágenes o videos.

- Citas (“Quotations”): son fragmentos de los documentos primarios que tienen algún significado, es la primera selección del material de base. Primer nivel de reducción de datos.
- Códigos (“Codes”): la unidad básica de análisis, resúmenes, conceptualizaciones o agrupación de citas. Segundo nivel de reducción de datos. También se puede utilizar para conceptos útiles para el análisis que no necesariamente tiene que estar relacionados con partes del texto.
- Anotaciones (“Memos”): son comentarios que se hicieron durante el proceso de análisis y que fueron utilizadas para la redacción del informe.
- Familias: se agruparon componentes como documentos, códigos y anotaciones, como primer paso del análisis conceptual.
- Networks: representación de información compleja en representaciones gráficas de los diferentes componentes y las relaciones que se hayan establecido entre ellos.

La Unidad Hermenéutica que se utilizó reunió los anteriores componentes, nos permitió ver la información de una forma general y realizar mejor el análisis de una información amplia (Friese, 2012). Ante una gran cantidad de información, permite al investigador mejorar su habilidad para clasificar, examinar, buscar y pensar en patrones identificables y sus características (Lu & Shulman, 2008).

Dentro del programa Atlas. Ti 8 se ha asignado en la Unidad Hermenéutica como primer documento primario la transcripción completa de las entrevistas correspondientes realizadas en el trabajo de campo. A partir de ahí se ha realizado la primera reducción de datos seleccionando los fragmentos de texto de la transcripción de las entrevistas y creando lo que en el programa llaman Citas (“Quotations”) en orden, poniéndole un título a cada una. Se ha ido escribiendo un comentario explicativo de la situación directamente en el sitio de citas. Estas citas más generales se han ido dividiendo, y superponiendo en citas más pequeñas, formando códigos (“Codes”), que servirán como unidad básica de análisis. Serán conceptualizaciones, relacionados con las citas que implicarán un segundo nivel de reducción de datos. Cada una de las citas se ha ido relacionando con distintos códigos, y a su vez, cada código relacionando con citas, generando un concepto. Se ha iniciado con datos complejos y luego se han simplificado en códigos (Lu & Shulman, 2008).

En nuestro caso partimos de los datos para llegar a los conceptos, es decir, el análisis previo de los datos, elaborando una lista de códigos. Siendo fieles a los textos de las entrevistas se realizó una codificación abierta para luego poder realizar las relaciones. Realizadas las actividades de segmentación del texto y su codificación, haciendo una reducción de datos, teniendo en cuenta la gran cantidad de información, se seleccionó algunas

citadas. Posteriormente, se analizó el significado de los datos creados por nuevas agrupaciones en categorías, haciendo relaciones entre códigos y categorías. Las representaciones gráficas (Networks), han permitido relacionar códigos y categorías para ir respondiendo a los objetivos de nuestra investigación.

Los Memos se han escrito en forma de comentarios, en la aplicación del programa de análisis, permitiéndonos anotar los datos e informaciones importantes en cada una de las partes investigadas, y han servido como recordatorios para la interpretación de los datos. Posteriormente, estos Memos ha permitido profundizar en la fase de análisis desarrollando nuevos enfoques, ideas, conceptos o ayudando en la interpretación de los datos que, de otra forma, se habrían olvidado (Charmaz, 2006). De acuerdo con este último autor, tras el análisis de los datos se realizó una revisión de la literatura relacionada con los temas investigados, tratándola como una fuente de datos para ser integrada en el proceso de análisis mediante la comparación constante. Durante el análisis de los datos y para comprobar la credibilidad de los resultados se optó por leer varias veces las entrevistas comprobando que no se habían interpretada erróneamente (Martínez, 2006).

Finalmente, después de realizar el tratamiento de los datos obtenidos hemos obtenido los resultados del estudio de caso abordado. A partir de estos resultados, se han elaborado unas conclusiones que aportan información relevante a la práctica educativa a través de las interpretaciones oportunas y unas posibles aplicaciones. Por último, tomando como referencia las conclusiones formuladas, hemos elaborado unas pautas de actuación y propuestas para el cambio educativo dirigidas a exponer un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa.

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

CAPÍTULO V: RESULTADOS

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

Introducción

En este capítulo vamos a presentar los resultados del trabajo de investigación de la forma más clara y organizada posible.

La investigación ha tenido un primer momento de contacto con el equipo directivo, profesorado y posteriormente con el alumnado. Luego, seguimos con una serie de entrevistas semiestructuradas a la comunidad educativa, las observaciones no participativas en diferentes clases de Educación Infantil y Educación Primaria, donde algunas maestras se mostraron colaboradoras y otras optaron por no participar en la investigación. Finalmente, analizamos los documentos del centro y sus variaciones de acuerdo con la normativa legal durante el tiempo en que se realizó nuestro trabajo.

Los datos recogidos de las entrevistas, de las observaciones y del análisis a la documentación oficial e interna de un CAES, nos ha permitido conocer las características relacionadas con la educación inclusiva y de la educación compensatoria, teniendo en cuenta los objetivos planteados en nuestra investigación.

Estos resultados se presentan agrupados en tres secciones:

- En la primera, se examinan las entrevistas semiestructuradas realizadas a los miembros del equipo directivo, profesorado, alumnado y padres de familia del CAES en el cual se ha realizado el estudio. Para el análisis de la información obtenida en las diferentes entrevistas realizadas, utilizamos el programa informático ATLAS ti 8 el cual nos permitió, a partir de la transcripción de las entrevistas, formar familias de códigos para posteriormente representar las categorías. A

continuación, llegamos a una conceptualización por medio de las relaciones y vínculos que se establecen, para ser representados visualmente de forma coherente a través de *networks*. En la parte final de esta sección, se presentan cuadros resúmenes de las entrevistas realizadas para una mejor comprensión de la información (ver guion de entrevista en Anexo1).

- En la segunda sección, se presenta en gráficos y cuadros síntesis, los resultados de las observaciones no participativas realizadas a la práctica educativa que se desarrolla en las aulas de los ciclos de Educación Infantil y Educación Primaria (ver Guía de observación, Anexo 2).
- Finalmente, en la tercera, se presentan los resultados del análisis de la documentación administrativa del CAES, realizado a través de los documentos: PEC, PAD-PADIE, PCC – Documento Puente, PGA y la MAC; se muestran cuadros de síntesis tomando como referencia la información contenida en las tablas de registro que se encuentran incluidas en el Anexo 3.

1. Primera sección

1.1 Resultados de las entrevistas realizadas para conocer y analizar las características de la escuela inclusiva a través de las percepciones del equipo directivo

El objetivo 1 de nuestra investigación ha sido conocer y analizar, a través de las percepciones del equipo directivo, las características de un centro de educación compensatoria relacionadas con la inclusión educativa. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas al jefe de estudios y a dos directores; con respecto a este último aspecto, es importante mencionar que durante el tiempo en que se desarrolló la investigación se realizó un cambio de director en el centro analizado.

Tras realizar el análisis pertinente, la entrevista semiestructurada nos proporcionó información sobre las percepciones del equipo directivo en cuanto a los siguientes aspectos o dimensiones: a) el perfil del alumnado, b) la actitud y formación del profesorado, c) los programas de compensatoria que se desarrollan, d) la familia del alumnado, e) el entorno del centro y f) el trabajo en el aula.

a) Percepciones del equipo directivo sobre el perfil del alumnado del CAES

El equipo directivo entrevistado, coincide en que el alumnado del CAES, presenta una serie de características similares que influyen en el proceso

educativo. En la Figura 31 presentamos las categorías que emergen de las entrevistas y que desde la percepción del equipo directivo caracterizan, de manera similar, al alumnado: etnia gitana, CAES, conflictos e ingreso a la ESO.

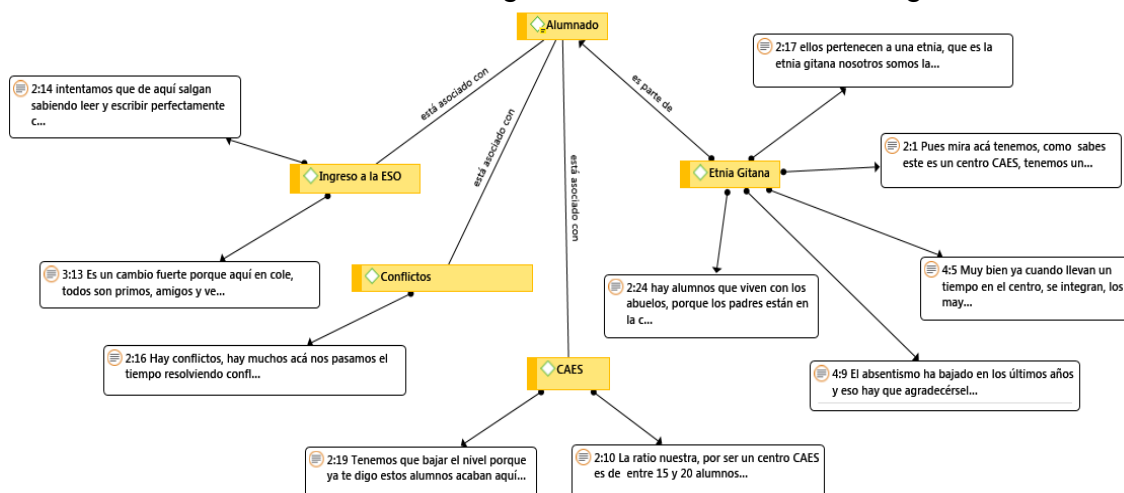


Figura 31. Percepción del equipo directivo sobre el alumnado del CAES

El perfil educativo del alumnado que participa en los programas de compensatoria es muy similar: incorporación tardía, desconocimiento de los idiomas castellano o valenciano y bajo rendimiento académico. La principal característica radica en el tipo de población que asiste a este CAES, un 95% pertenece a etnia gitana y por consiguiente aparecen factores y distintos problemas que pudieran ser consecuencia de su cultura. El centro casi es mono cultural y sobre esto el director (EDD1) puntualiza que: “el 95% del centro pertenece a etnia gitana y el resto son inmigrantes de África Subsahariana y del Magreb, y conforman el 5% del resto de la población escolar (comunicación personal).

La **etnia gitana** es predominante, los niños y niñas gitanos se sienten orgullosos de serlo, es algo que se les enseña en la familia; por consiguiente, en el centro muestran espontáneamente y con satisfacción características propias de su cultura como la música, el canto y el baile; además, en la incorporación al centro se adaptan e integran con facilidad, porque muchos de ellos son familiares, vecinos o amigos. Aunque, desde la percepción de uno de los directores, los conflictos siempre están presentes en la jornada escolar, hay problemas todo el día, parece que no saben comunicarse de otra forma, esto conlleva a que se pierda mucho tiempo en las actividades dentro y fuera del aula.

Nos pasamos el tiempo resolviendo **conflictos** porque ellos son muy agresivos, en el trato entre ellos, y siempre hay peleas, siempre hay pequeños hurtos, hay que estar buscando y ponerse en el lugar del otro y les hacemos reflexionar, pero ellos tienen el hábito de reaccionar a golpes, empujones, insultos y hay que estar luchando contra esa corriente establecida que es muy difícil (EDD1, comunicación personal).

Sin embargo, para el segundo director, su percepción es que: “sobre conflictos hemos ido mejorando, con ayuda de algunas actividades, pero falta mucho por hacer” (EDD2, comunicación personal). Al respecto de esta categoría el jefe de estudio percibe que: “Al mejorar las habilidades sociales, esto influye positivamente en el desempeño escolar” (EDJE, comunicación personal). De lo que se deduce que las opiniones son más optimistas y opinan que las actividades enfocadas a las habilidades sociales del alumnado han mejorado el clima del centro. Es interesante, analizar las contestaciones de los dos directores entrevistados en el CAES, ya que son contrarias, el primero expresa de forma pesimista que los conflictos que se presentan a diario es con el alumnado de la etnia gitana que asiste al centro, y el segundo, percibe un cambio en el clima de convivencia del centro desde una perspectiva distinta, aunque hay que tener en cuenta que las entrevistas se realizaron con algunos meses de diferencia, por lo cual, es posible que algunas condiciones hayan contribuido a mejorar la convivencia del alumnado, especialmente los de la etnia gitana. Además, las estrategias para mejorar la solución de conflictos se desarrollan con ayuda del **plan de convivencia**, cada falta está estipulada con un tipo de sanción diferente según sea el caso.

En cuanto al **absentismo**, el equipo directivo tiene la percepción de que ha ido mejorando la asistencia al centro como resultado del programa que desarrolla la comisión de absentismo del Ayuntamiento, sobre la base de la responsabilidad de velar por una adecuada escolarización y continuada asistencia garantizando el derecho a la educación. El alumnado perteneciente a esta etnia presentaba inasistencias frecuentes, y este problema ha mejorado desde que se lleva un control más riguroso sobre el alumnado con ayuda de una persona que desempeña las funciones de monitor de apoyo adscrito al centro en desarrollo del Programa “**Monitor Despertador**”, que tiene como principal función ir hasta cada una de las casas y traer el alumnado hasta el centro. Al respecto, menciona el Jefe de Estudios, que:

El absentismo ha bajado en los últimos años y eso hay que agradecerse a la comisión de absentismo del Ayuntamiento y del centro, porque todas las semanas se reúnen, hacen un seguimiento exhaustivo de quién viene y no, además tenemos una despertadora que los trae de casa y esto mejora el trabajo en la clase (EDJE, comunicación personal).

Los **resultados académicos del alumnado** han ido mejorando lentamente como resultado de la asistencia y mejora del clima del aula desde la percepción del equipo directivo, por lo cual se podría afirmar que independientemente de la etnia a la que se pertenezca, el alumnado se ha implicado más en los estudios, obteniendo mejores notas, tanto gitanos como

payos. Lo que preocupa, en general, al profesorado es el bajo resultado que obtienen en las evaluaciones en comparación con otros centros y que no corresponde al esfuerzo que ellos realizan y al que observan durante sus clases. Al respecto, el director (EDD2) mencionaba que: “creo que los resultados de las evaluaciones no corresponden al esfuerzo de los maestros”, teniendo en cuenta que los niveles de las diferentes asignaturas están muy por debajo de un colegio “normalizado”. Además, todos los miembros del equipo directivo coinciden en afirmar que deben: “bajar el nivel, porque ya te digo estos alumnos acaban aquí y están en la calle todo el día, toda la tarde lo que queda del resto de día”.

Otra de las categorías que emergen es la del **ingreso en la ESO**, es un aspecto que preocupa y de difícil manejo para el alumnado y el profesorado. Las estadísticas no son buenas para la población gitana y no está generalizada la permanencia y culminación de la ESO. El alumnado se encuentra con una situación difícil y diferente, al cambiar de centro. Y, en este tema, uno de los directores señalaba que: “Es un problema cuando ellos entran al instituto, porque entran con estudiantes de otros centros y en comparación el nivel de ellos es bajo” (EDD1, comunicación personal), pasan de ser mayoría a minoría y no tienen el nivel académico del alumnado “normalizado”, por lo cual terminan abandonando los estudios y buscando otras alternativas como puede ser el trabajo con las familias. Aspecto que es corroborado por el Jefe de Estudios al señalar que:

Se gradúa en secundaria muy poca gente uno o dos, los cuatro años que les quedan para 16 años hay abandono escolar, ya te digo que el centro queda en el barrio y el instituto está más lejos, hay otro horario y otros profesores ya no hay maestros, es otra visión (EDJE, comunicación personal).

Terminando este apartado, señalamos que la repetición del alumnado es otro tema que caracteriza al CAES en este estudio, por este motivo se puede observar en el tercer ciclo de primaria alumnado con edad para estar matriculados en la ESO. No obstante, el profesorado opina que puede ser favorable que repitan un curso para aquellos que continúen estudiando, como nos indica uno de los dos directores:

Intentamos que repitan una vez en segundo o cuarto y otra vez en sexto para tenerlos lo máximo posible en el centro, porque se van al instituto y enseguida los expulsan, entonces intentamos que el alumno que lo necesita pues vaya repitiendo a lo largo de su escolaridad, que vaya más preparado al instituto. (EDD2, comunicación personal).

b) Percepción del equipo directivo con relación a la actitud y formación del profesorado del CAES

Desde la perspectiva del equipo directivo, la formación del profesorado y la actitud influye positiva o negativamente en el proceso educativo del alumnado. En la Figura 2, se presentan las categorías surgidas de las entrevistas: formación del profesorado, actitud del profesorado y características del profesorado.

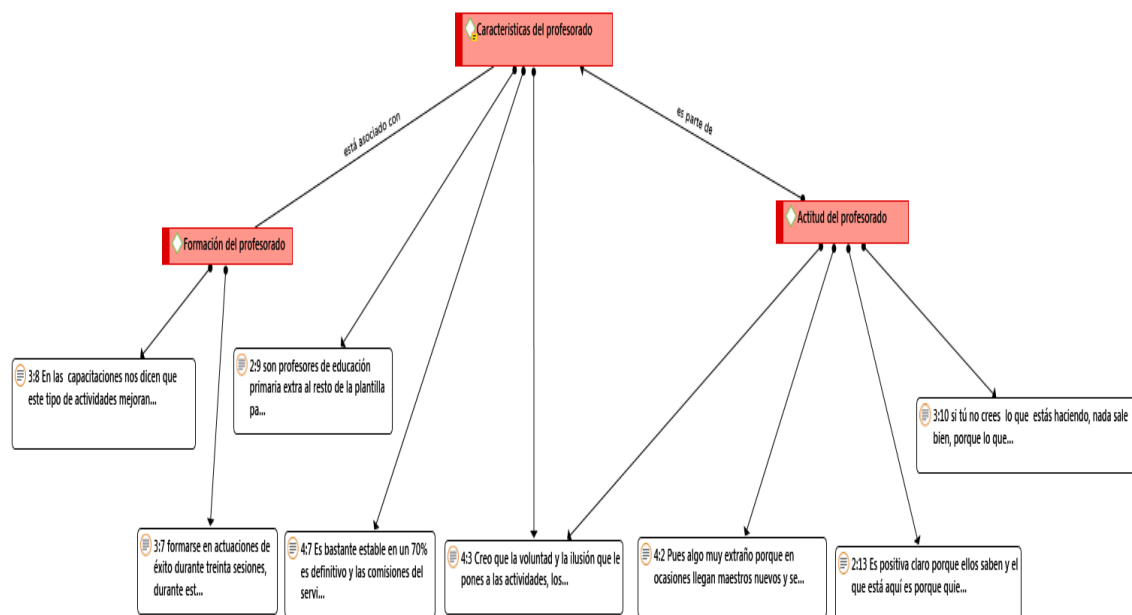


Figura 32. Percepción del equipo directivo sobre el profesorado del CAES.

Sobre la primera categoría **formación del profesorado** del CAES: el profesorado cuenta con **programas de formación** convocados por el **CEFIRE**, donde un grupo de asesores especializados en compensatoria se implica con el claustro en la temática; están, enfocados a la atención del alumnado partiendo de las necesidades e inquietudes del propio profesorado, que también puede optar por realizar otros cursos de interés personal e individual. De forma general, podemos señalar que nos encontramos ante un claustro activo que busca actualizarse permanentemente en conocimientos. Desde la percepción de uno de los directores, explicaba:

Sí, tenemos las jornadas formativas sobre nuevas tecnologías, pizarra digital y páginas web porque nuestro centro es inteligente, y otros cursos de formación los viernes de 12:00 a 14:00. La Conselleria está apostando por el plurilingüismo, también algunos se han formado en inglés”. (EDD1, comunicación personal).

Este centro, actualmente se encuentra formándose en actuaciones de éxito, como parte de los proyectos de lo que se conoce como comunidades de aprendizaje (Flecha, 2011), espacios donde “(...) la diversidad y riqueza de

interacciones en el contexto escolar amplia el conocimiento y la comprensión del mundo de las niñas y niños...” (p. 1). Al respecto, el profesorado opina que se pueden adaptar actividades que mejoren el clima de las clases y obtener mejores resultados, algunos profesores y profesoras son más optimistas que otros, tal como nos indica uno de los dos directores:

En las jornadas de formación que estamos haciendo este año nos dicen que las actuaciones de éxito mejoran el rendimiento académico en poco tiempo, pero yo la verdad eso no lo he visto, lo que sí he visto es que mejora el clima del aula. Los niños al tener que trabajar en grupo establecen relaciones que antes no establecían, por ese lado creo que se obtienen buenos resultados, porque en este tipo de centro se necesita que los niños estén más por ayudarse que por pegarse; si mejora el comportamiento creo que pueda mejorar el rendimiento, pero no tan rápido como no lo quieren vender (EDD2, comunicación personal).

Además, todos los entrevistados coinciden en que la formación es constante y que el claustro del centro participa activamente en forma grupal o individual.

Otro **aspecto positivo** que se destaca en las entrevistas con el profesorado de compensatoria es que el centro solicita **programas para cubrir las necesidades**. Al ser un CAES tiene una amplia plantilla de profesorado y especialistas que colaboran en los programas que desarrollan, tal como nos indica uno de los dos directores: “tenemos cuatro profesores de compensatoria que se diferencian de cualquier plantilla, profesores que los otros centros no tienen, para atender la multidiversidad de nuestro centro y todos los pormenores”. (EDD1, comunicación personal). Además, el director posterior confirma que:

Aquí tenemos más profesores de acción compensatoria que el resto de los centros que no son CAES, nosotros sí que los tenemos. Son profesores de educación primaria extra al resto de la plantilla, para atender esos grupos flexibles y a estas compañeras que necesitan refuerzos en las clases (EDD2, comunicación personal).

Por otro lado, la **estabilidad de la plantilla docente y la labor del gabinete psicopedagógico** es fundamental en el desarrollo del **proceso de inclusión**; ya que el conocimiento de las familias y la relación de confianza que se puede establecer durante varios años es importante para aumentar el nivel de colaboración, sobre todo en etnias como la gitana, que no permite intromisión en sus comportamientos o costumbres, tal como nos indica uno de los directores, con respecto al profesorado del centro:

Es una plantilla estable y comprometida con el proyecto educativo, tenemos alrededor de 40 años de media, intentamos estar lo máximo posible entre nosotros bien, porque ya bastante es duro el trabajo para estar entre nosotros enfrentados, es una plantilla comprometida con el alumnado (EDD1, comunicación personal).

La percepción del equipo directo, en cuanto a **la actitud del profesorado**, indica que aun cuando el profesorado tiene pocos años de experiencia, frente a los programas de compensatoria mantiene **una actitud muy positiva**. Los directores apuntan al deseo innovador del profesorado que tiene un primer contacto con este tipo de alumnado. Uno de los dos directores indica que:

La actitud del maestro es positiva, claro, porque ellos saben y el que está aquí es porque quiere, no hay ninguno o nadie obligado ni nada. Yo por ejemplo llevo 15 años, un compañero lleva 20 aquí, porque a lo mejor vienes para un año y te enganchas y disfrutas de tu trabajo. Los alumnos a veces no tienen tan buena actitud, pero una vez les interesa participan, hay que estar todo el tiempo con ellos para lograrlo (EDJE, comunicación personal).

El director más antiguo, confirma en este aspecto:

Los maestros y estudiantes tienen buena actitud, se intenta que los niños participen en todas las actividades que hacemos, los maestros con pocos años de experiencia son quienes proponen nuevas cosas. Hace dos semanas tuvimos la semana cultural que iba sobre los libros, entonces se hacen actividades para que ellos se sientan parte del centro (EDD1, comunicación personal).

Sobre este aspecto el otro director comenta que:

La actitud ha ido mejorando a través del tiempo debido al tipo de población del centro, los maestros han tenido un trabajo difícil en cuanto a la convivencia, pero con el tiempo se han ido ganado el respeto a su labor educativa, aunque el directivo señala que falta un poco más por ganar frente a los padres de familia y los mismos estudiantes que asisten. (EDD2, comunicación personal).

Además, coincide en que la actitud del profesorado tiene consecuencias sobre el alumnado y los padres y madres de familia:

Si tú no crees lo que estás haciendo, nada sale bien, porque lo que yo creo se lo transmito a mis alumnos, porque ellos lo perciben y además esa actitud se refleja en sus estudiantes, así como la de los padres también se refleja en sus hijos. Si tú haces la actividad con interés, con

ganas, el estudiante lo percibe y se siente curioso de hacerlo y además lo cuenta luego en su casa (EDD2, comunicación personal).

En cuanto a la tercera categoría, **características del profesorado**, los entrevistados observan que los **años de experiencia docente** sí tienen relación con la actitud que el profesorado presenta hacia los programas de compensatoria; perciben el nivel de frustración del maestro cuando no ha obtenido óptimos resultados y no se notan cambios positivos en el entorno educativo, ni en los estudiantes, baja su nivel de motivación y emprendimiento. Desempeñar la profesión educativa en un centro con alto porcentaje de población de etnia gitana se torna complicado por cuestiones culturales, ya que la tendencia del alumnado es sobresalir, pero a través de problemas conductuales, de reto. Al respecto, el Jefe de Estudios comentó que:

En ocasiones llegan maestros nuevos y se integran con mucha facilidad, participan en las actividades y otros que llevan muchos años no se integran. Ahora que estamos en la formación de actuaciones de éxito deciden no participar, porque piensan que ya para lo que les queda no se quieren complicar, otros maestros que viene y están un año y no se integran en nada, bueno hay de todo (EDJE, comunicación personal).

c) Percepción del equipo directivo con relación a los programas de educación compensatoria que se desarrollan en el CAES

En cuanto a la percepción del equipo directivo hacia los programas de educación compensatoria, en la figura 33, se presentan las categorías que surgieron de las entrevistas: habilidades sociales, familia, absentismo e higiene y salud, y posteriormente se analiza la información obtenida.

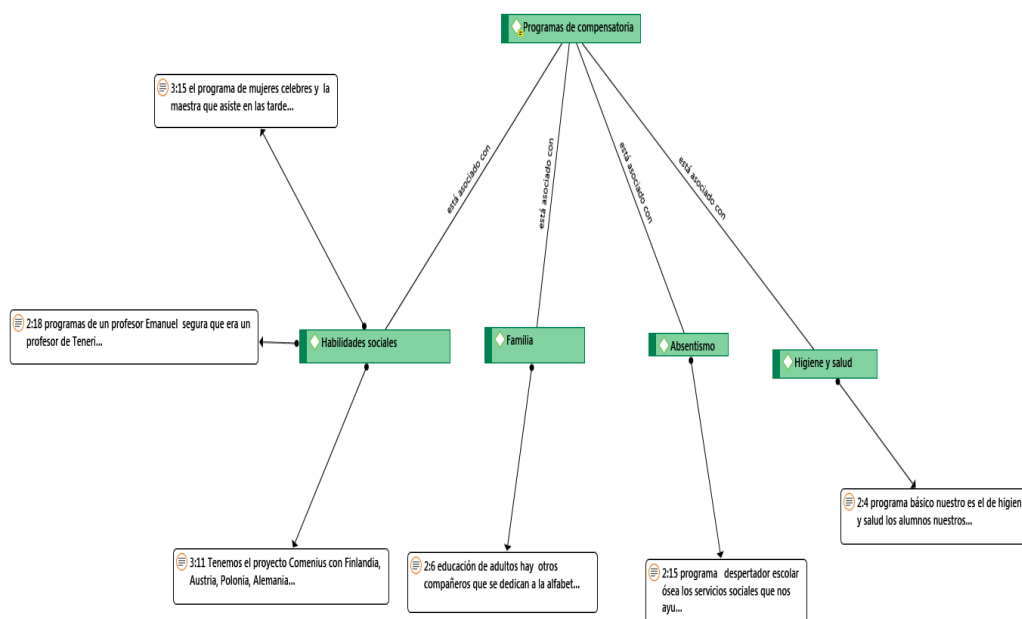


Figura 33. Percepción del equipo directivo sobre los programas de educación compensatoria

Según el equipo directivo, el centro desarrolla distintos **programas de compensatoria** con el apoyo de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, buscando suplir carencias del alumnado, generalmente idiomáticas, académicas y desventaja social. Estos programas se evalúan durante el desarrollo del curso académico y al final del curso, pudiendo aparecer otros nuevos; el propósito de la evaluación de los programas es ver si se han cumplido los objetivos previstos, ver las actuaciones de mejoras, además motivar a los padres y madres, así como al alumnado a participar. En el momento en que se realizaron las entrevistas, en el CAES se desarrollaba un programa de intercambio de experiencias con colaboración de algunos países europeos con el fin de mejorar la **autoestima (habilidades sociales)** del alumnado. Al respecto uno de los directivos dijo:

Tenemos el *Programa Comenius* que se titula: Los cuentos de hadas y los deportes como puente para la autoestima del alumnado, en el que estamos participando con centros de Finlandia, Polonia, Alemania y Austria en un intercambio de profesorado; esta semana próxima vienen los profesores de estos centros a estar con nosotros para intercambiar ideas, o ver qué se hace en cada uno de los centros (EDD1, comunicación personal).

También se desarrollan diferentes programas para suplir carencias de **salud, higiénicas y alimentarias** con colaboración de los servicios sociales y el centro médico, donde se les brinda a padres y madres de familia y alumnado el apoyo a través de charlas, visitas, ayudas sociales, becas de libros y comedor. Uno de los directores (EDD1) comentó que: “los alumnos nuestros tienen carencias sociales, higiénicas y alimenticias, el centro compensa todas esas carencias con el programa de higiene y salud” (Comunicación personal).

Otro de los aspectos de interés de la implementación de los programas, es buscar el mejoramiento de la participación de la **familia** en las actividades del centro y como consecuencia, en el proceso educativo de sus hijos. El mismo director, comentó que han creado un programa de alfabetización para los padres y madres porque algunos tienen esta carencia:

Tenemos educación para adultos, hay compañeros que se dedican a la alfabetización de los mismos padres y madres. Por la tarde vienen dos días a la semana, se les enseña a leer y escribir, unos porque tienen que sacar el carnet de conducir, otros porque no saben ni firmar (EDD1, comunicación personal).

En relación con las mujeres de la etnia gitana, se ha desarrollado un proyecto denominado “*Mujeres Celebres*”, el cual lleva desarrollándose varios

años y ha contribuido a cambiar la mentalidad de algunas alumnas acerca de sus expectativas de futuro profesional. Siguiendo con el mismo miembro del equipo directivo (EDD1), explicaba que:

La maestra que asiste en las tardes es gitana, ella nos ha ayudado a hablar con las madres en las reuniones y mostrar que el hecho de ser gitana no le ha impedido estudiar, que tenía las cosas claras y que su familia la apoyó para que estudiara, además tiene buena presencia y ha hecho reflexionar algunas madres sobre la importancia del colegio, eso es importante porque han visto que la única opción no es el matrimonio (Comunicación personal).

Finalmente, uno de los programas que más ha tenido éxito y del cual se han obtenido resultados de mejora es el **Programa Monitor Despertador**, que se desarrolla con ayuda de los servicios sociales del Ayuntamiento. El Jefe de Estudios valora al programa como un factor que ha contribuido a mejorar uno de los grandes problemas del centro en los últimos años, en cuanto a que: “el absentismo ha bajado en los últimos años y eso hay que agradecerse a la comisión de absentismo del Ayuntamiento y del centro, porque todas las semanas se reúnen, hacen un seguimiento exhaustivo de quién viene y no”. A lo que hay que sumar que la disminución del **absentismo** está relacionada con otras actividades o programas que se están realizando, como son las actuaciones de éxito que han logrado mejorar el clima y las relaciones interpersonales en algunas clases. Sobre este punto, el actual director EDD2, sostiene que: “Unas de las más recientes actividades son las actuaciones de éxito, porque llega una maestra que viene de otro colegio y trae esa idea, en algunas clases se ha mejorado el clima de la clase” (Comunicación personal).

d) Percepción del equipo directivo con relación a las familias

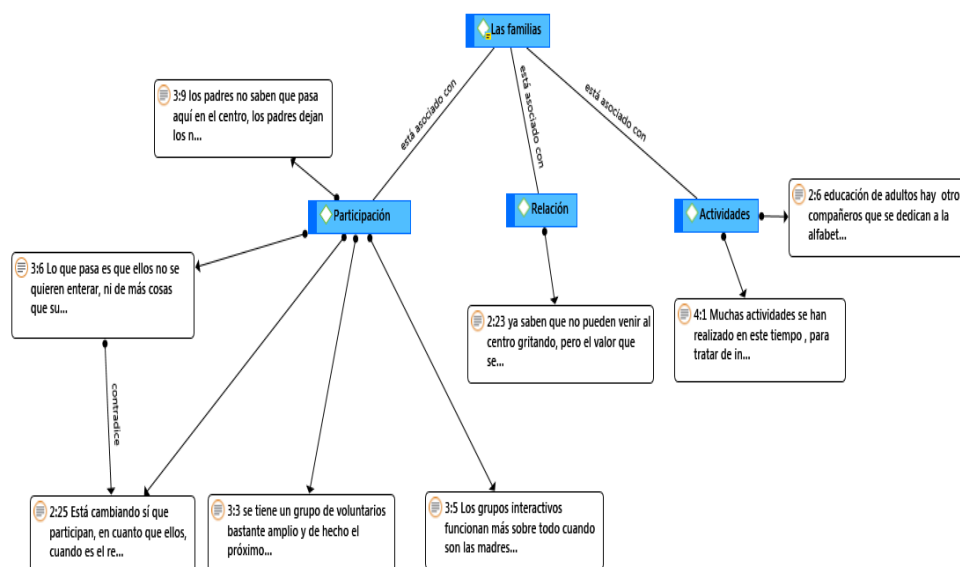


Figura 34. Percepción del equipo directivo sobre la relación con las familias

Una de las características más predominantes es que las familias presentan un **bajo nivel de apoyo en el proceso escolar de sus hijos**. La falta de interés por la educación ha sido un factor que ha influido durante muchos años en esta población, por este motivo se han desarrollado diferentes actividades y programas con el objetivo de acercar los padres y madres de familia al centro; al respecto, uno de los directores entrevistados EDD1 expresó que.

Están cambiando poco a poco, están empezando a participar más, cuando es el recoger las notas vienen, en los festivales de fin de curso vienen, ahora de hecho unas compañeras que están en 4º de primaria están haciendo que participen los padres dentro de la tarea que se hace en clase, eso se ha logrado hace poco” (EDD1, comunicación personal).

Se puede afirmar que recientemente es cuando algunas familias empiezan a relacionarse con el centro y conocen del trabajo y de algunas dificultades con sus hijos. Sobre esto, el siguiente director afirma que:

Los padres no saben que pasa aquí en el centro, los padres dejan los niños en la puerta y no se enteran de más, en cambio los que están entrando ahora están viendo cómo se trabaja y que a veces es complicado. Ha ocurrido que reflexionan con sus hijos del trabajo del maestro y cambian la visión, pero son muy pocos los que vienen, estamos intentado que vengan más y poder establecer una relación más amplia con ellos” (EDD2, comunicación personal).

También, se debe tener en cuenta que la mayoría de los **padres y madres de familia no tienen los conocimientos mínimos para ayudar** a sus hijos e hijas en los deberes. Con referencia a este aspecto, el Jefe de Estudios opinó que:

Algunos padres colaboran según sus posibilidades, pero es cierto que, por la situación económica o cultural, la ayuda al trabajo escolar de los niños es muy pobre o porque no les dan la importancia a los estudios; por ejemplo, una familia desfavorecida, donde no han tenido ninguna clase de estudio a otra familia donde consideran que los estudios son una herramienta valiosa. En algunos casos los padres siempre acuden cuando los llama la maestra, pero esto no quiere decir que se traduzca en ayuda efectiva, porque a veces no saben cómo ayudarlos y luego están otras familias que directamente no acuden (EDJE, comunicación personal).

Sin embargo, este centro cuenta con la colaboración de la **Fundación Secretariado Gitano**, el cual realiza una labor de puente con sus actividades entre la familia y el centro. Además, los maestros han buscado acercarse a las familias por medio de diferentes actividades en el centro, obteniendo diferentes tipos de resultados; en pocas ocasiones el nivel de asistencia ha sido alto, la generalidad es que a las llamadas del centro asistan pocas madres y generalmente son las mismas. En la actualidad, por medio de las actuaciones de éxito que realiza el centro, se está logrando un leve acercamiento entre escuela y familias, el profesorado que participa en este proceso es optimista sobre conseguir generar un cambio poco a poco.

Finalmente, los resultados de las entrevistas indican que las familias de la etapa de Educación Infantil muestran más interés en relacionarse con el centro que los de la etapa de Educación Primaria. El absentismo en las aulas es un aspecto de preocupación, debido a que algunos utilizan el servicio escolar como guardería para dejar sus hijos e hijas solo cuando lo necesitan. Es urgente cambiar esta forma de pensamiento y acción, ya que desde la primera etapa escolar se debe fundamentar el valor de la responsabilidad de asistencia, en general, y a las actividades escolares, en particular, y consecuentemente, todos los deberes que estas conllevan.

e) Percepción del equipo directivo sobre el entorno del centro

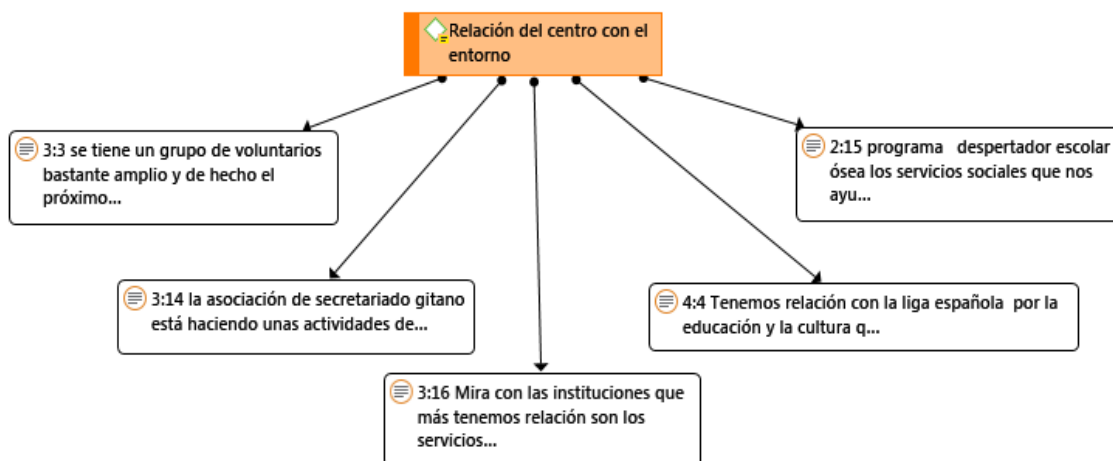


Figura 35. Percepción del equipo directivo sobre la relación del centro con el entorno

Si nos detenemos ahora en la relación del centro con el entorno social, económico y cultural, se puede observar que es uno de los principios fundamentales que inspira el desarrollo de las actividades educativas. El CAES tiene interés por mostrarse abierto a cuanto sucede a su alrededor y a lo que directa o indirectamente les ha afectado; esto les ha permitido establecer **relaciones de cooperación** con algunas instituciones que repercuten

positivamente en el mejoramiento y en el funcionamiento del centro. Por otra parte, dadas las características del alumnado es muy importante mantener una cooperación con el entorno, tal como lo afirma un miembro del equipo directivo (EDD1): "... debido a las peculiaridades del alumnado es necesario mantener relaciones profesionales con centros de salud, servicios sociales comunitarios y otros" (comunicación personal).

Adicionalmente, desde hace tiempo, durante cada año escolar, hay acuerdos de colaboración con la **Universitat de València**, para la realización de las prácticas de los estudiantes de las especialidades de Magisterio, Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, enriqueciendo con sus conocimientos al centro educativo. También, el CAES mantiene relaciones con **instituciones que organizan actividades deportivas** permitiendo al alumnado del centro el acceso al deporte, contribuyendo a alcanzar una formación integral y ocupando el tiempo extraescolar en actividades lúdicas positivas. Además, otras instituciones se encargan de reforzar las áreas instrumentales y fomentar la lectura, teniendo como objetivo mejorar el desempeño escolar del alumnado, tal como apunta el Jefe de Estudios: "tenemos relación con la **liga española por la educación y la cultura**, que vienen cuatro tardes a la semana y están en la biblioteca con animación lectora, teatro con los alumnos" (EDJE, comunicación personal).

La **Fundación Secretariado Gitano** es otra de las instituciones con las que se mantiene un vínculo muy importante, ya que contribuye con su trabajo a conseguir una adecuada relación entre las familias y el CAES, facilitando a los padres y madres de familia la confianza en esta institución, lo que ha permitido que haya dado un acercamiento de las familias con la fundación porque saben que allí pueden encontrar personas que les ayudan en diferentes problemáticas y que pertenecen a su etnia. En el CAES, como resultado de la colaboración con la fundación, se realizan reuniones donde algunas madres de familia participan activamente, como señala uno de los directores (EDD1):

En este momento se han hecho cargo de doce alumnos que van al instituto, reforzando las asignaturas instrumentales para que la transición sea lo más suave posible, lo han hecho durante todo el año y la intención desde el secretariado gitano es hacerles un seguimiento a los alumnos para ver cómo les va en el instituto (EDD1, comunicación personal).

f) Percepción del equipo directivo con relación al trabajo en el aula

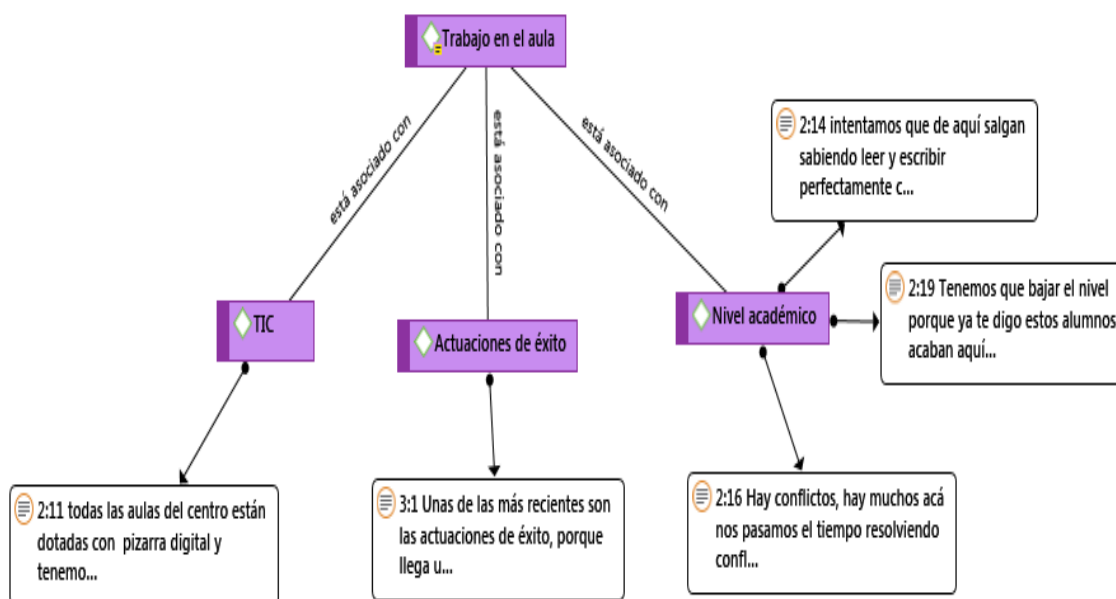


Figura 36. Percepción del equipo directivo con relación de trabajo en el aula

El equipo directivo entrevistado (EDD1, EDD2 y EDJE) tiene la percepción de que el uso de las **nuevas tecnologías y la comunicación (TIC)** mejoran el nivel académico, la atención y la participación del alumnado durante las clases. Se apuesta por la tecnología para educar desde la Educación Infantil hasta el tercer ciclo de Educación Primaria, convirtiéndose en un Centro Educativo Inteligente con aulas equipadas de pizarras digitales e interactivas que facilitan la enseñanza. Además, cuenta con ordenadores conectados a las pizarras digitales y a un servidor de centro que les permite intercambiar información y acceder a internet. En atención a esto, el equipo directivo afirma que: “el alumnado está muy contento de tener las pizarras digitales en sus clases, se sienten motivados” y, además, “los maestros del centro se sienten motivados con las aulas digitales”.

Los resultados de la implementación tecnológica están siendo muy positivos, ha incrementado la motivación, la asistencia del alumnado y mejorado la calidad educativa. El primer director (EDD1) apuntaba que es necesaria la alfabetización digital del alumnado, para ello el aprovechamiento de las TIC persigue la mejora e innovación tecnológica, la cual tiene por objetivo lograr una escuela más inclusiva.

Por otro lado, también tienen la percepción de que el trabajo en el aula con el uso de las TIC ha contribuido en la formación del profesorado, en particular con el programa de **actuaciones de éxito**, a través de las **tertulias literarias** y los **grupos interactivos**. Los miembros del equipo directivo han recibido múltiples opiniones de los maestros y maestras acerca de los grupos interactivos después de llevarlos a la práctica; todos coinciden en afirmar que son prácticas pedagógicas eficaces desde la Educación Infantil hasta el tercer

ciclo de Educación Primaria, porque ayudan a afianzar los conocimientos y mejorar las relaciones sociales entre el alumnado al utilizar una metodología de cooperación en los diferentes grupos heterogéneos que se forman durante las actividades. Además, el alumnado se muestra motivado cuando sus familiares asisten como voluntarios, aunque esto no ocurre constantemente. Es importante mencionar, que las tertulias literarias funcionan únicamente con el alumnado de los últimos cursos de primaria, que pueden hacer interpretaciones y análisis de los textos. Al respecto uno de los directores comenta:

La actuación de éxito que mejor ha ido son los grupos interactivos; para las maestras que los han traído todo es maravilloso y todo funciona, pero para las que se han añadido luego ven más los fallos; por ejemplo las maestras de primero me dicen que las tertulias con niños tan pequeños no funcionan, no se desarrollan bien porque son textos complejos, hablarles de la Odisea, sobre todo con los nombres de los protagonistas se pierden, ahora debatir sobre los temas como el amor; porque de eso se trata de coger una parte del texto y opinar. Las tertulias literarias funcionan con los más mayores, porque tienen otro tipo de mentalidad. Los grupos interactivos funcionan más sobre todo cuando son las madres las que vienen, porque los niños se sienten más orgullosos (EDD2, comunicación personal).

También el equipo directivo observó que una de las preocupaciones del profesorado es el paso del alumnado a la ESO y la culminación con éxito de este ciclo educativo, ya que algunos ingresan al instituto de secundaria y pocos son los que se gradúan. Aunque la escolarización de la etnia gitana en Educación Primaria es alta, el nivel académico está por debajo de la media; como se ha mencionado anteriormente, el alumnado presenta numerosas repeticiones de los cursos, llegando a la secundaria con un cierto desfase de edad, provocando desmotivación y en muchas ocasiones abandono escolar. Al respecto, uno de los directores señala que:

Es un cambio fuerte porque aquí en el cole, todos son primos, amigos y vecinos, pero llegan al instituto y ahora resulta que son la minoría, son ellos los “raros”, ellos lo notan y luego abandonan, se meten en muchas broncas si los miran mal. Ellos le tienen miedo al cambio y reaccionan con violencia verbal o física y hay muchos que dejan el instituto, porque quieren o porque ya los han expulsado. Para esta situación hemos creado un plan de transición, que se ha hecho este año, con actividades previas como visitas a las instalaciones, cuando llegan al instituto se encuentran con algunos maestros que han estado en este cole y se intenta que puedan resolver inquietudes, antiguos alumnos del cole que llevan un buen comportamiento hacen un poco de tutores y los

acompañan los primeros días sobre todo para que no se sientan solos (EDD2, comunicación personal).

Por último, agrega que:

La Fundación Secretariado Gitano está haciendo unas actividades de repaso en las tardes y el año que viene lo van a hacer en el instituto, para que la misma persona con la que hacían las actividades sea la misma que las haga en el instituto (EDD2, comunicación personal).

Para finalizar este análisis del objetivo: Conocer y analizar, a través de las percepciones del equipo directivo, las características de un centro de educación compensatoria relacionadas con la inclusión educativa, se presenta en la Tabla 44, una síntesis de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas al equipo directivo del centro con respecto a las características del mismo.

Tabla 44

Resumen de las percepciones del equipo directivo en relación con las características de un CAES relacionadas con la inclusión educativa

CATEGORÍAS	RESULTADOS
Alumnado	<ul style="list-style-type: none">– El 95% población que asiste a este CAES, pertenece a la etnia gitana.– El perfil del alumnado que participa en los programas de compensatoria es muy similar: incorporación tardía, desconocimiento del idioma y bajo rendimiento.– Los conflictos siempre están presentes en la jornada escolar.– El absentismo ha ido mejorando como resultado del programa que desarrolla la comisión de absentismo del Ayuntamiento.– Los resultados académicos del alumnado han ido mejorando lentamente como resultado de la asistencia y mejora del clima del aula.– El ingreso a la ESO es un aspecto de preocupación y difícil manejo para el alumnado y los maestros, las estadísticas no son buenas para la población gitana.– La ratio es de 15 a 20 alumnos y alumnas por aula debido a la problemática comportamental que presentan.– Tienen un nivel académico bastante más bajo.

- Profesorado**
 - Los grupos heterogéneos han logrado que el alumnado establezca relaciones que antes no tenía, obteniendo buenos resultados.
 - El profesorado del CAES cuenta con programas de formación, relacionados con las ofertas que realizan los CEFIRES.
 - Es un claustro activo que busca formarse según las necesidades del alumnado.
 - El profesorado se está formando en actuaciones de éxito.
 - Es una plantilla estable.
 - La plantilla de profesores y especialistas es amplia al ser un CAES.
 - El equipo directivo percibe como muy positiva y con deseo innovador al profesorado con pocos años de experiencia.
 - La experiencia docente tiene una estrecha relación con la actitud del profesorado.
- Programas de Compensatoria**
 - El CAES desarrolla distintos programas de educación compensatoria, con el apoyo de la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte buscando suplir carencias del alumnado.
 - Los programas suplen carencias idiomáticas, académicas y desventaja social.
 - Los programas se evalúan y pueden cambiar cada año dependiendo de las nuevas necesidades que surgen.
 - Se desarrollan programas que mejoran las habilidades sociales como: Programa COMENIUS, Programa de mejora de las habilidades sociales de Manuel Segura y Programa de mujeres celebres.
 - Se desarrollan programas que mejoran el absentismo del alumnado que es un factor de preocupación de la comunidad educativa: Programa de despertador escolar.
 - Se desarrollan programas de higiene y salud, con apoyo de los servicios sociales y el centro médico.
 - Se desarrollan programas de alfabetización para adultos con el fin de acercar a los padres de familia al centro.
- Relación con las familias**
 - Las familias presentan un bajo nivel de apoyo en el proceso escolar de sus hijos, aunque se desarrollan diferentes programas para acercar a las familias al

centro.

- Algunos padres y madres de la etapa de Educación Infantil utilizan el centro como guardería, únicamente llevan a los alumnos cuando no tienen con quien dejarlos.
- Generalmente, las citaciones que hace el centro asisten solo madres de familia, teniendo en cuenta que, en la etnia gitana, este rol es desempeñado por la mujer.
- Algunos padres de familia no son conscientes de los programas que se desarrollan en el centro.
- Algunos padres colaboran al trabajo escolar del alumnado, según su situación cultural.
- La relación del centro con el entorno social, económico y cultural es uno de los principios que inspiran el desarrollo de las actividades educativas.
- Mantiene relaciones profesionales con Centros de salud, Servicios sociales comunitarios y deportivos.
- Hay colaboración con la Universitat de València, para que el alumnado realice las prácticas de las especialidades de Magisterio, Pedagogía, Psicología y Psicopedagogía, este alumnado enriquece con sus conocimientos al CAES.
- Relación con instituciones que realizan las actividades deportivas permitiendo al alumnado tener acceso al deporte, contribuyendo para una formación integral y ocupando el tiempo extraescolar en actividades lúdicas positivas.
- La Asociación Secretariado Gitano mantiene un vínculo fuerte entre las familias y el CAES, los padres de familia tienen confianza en esta institución y se han ido acercando progresivamente al centro.
- El uso de las nuevas tecnologías mejora el nivel académico, la atención y la participación durante las clases del alumnado.
- Los resultados de la implementación tecnológica están siendo muy positivos incrementando la motivación, la asistencia del alumnado y mejorando la calidad educativa.
- Se desarrollan los grupos interactivos; son prácticas pedagógicas eficaces desde la educación infantil hasta el tercer ciclo de educación primaria, porque ayudan a afianzar los conocimientos y mejora las

Relación con el entorno

Trabajo en el aula

relaciones sociales.

- Las tertulias literarias funcionan únicamente con el alumnado de los últimos cursos de educación primaria, que pueden hacer interpretaciones y análisis de los textos.

Fuente: Elaboración propia

Podemos concluir que las diferentes percepciones del equipo directivo del CAES, nos permitieron tener una amplia descripción de las características de este, por la manera en que respondieron a las peculiaridades del alumnado de educación compensatoria, en el que se destaca que las actividades y programas que se desarrollan en este CAES ha tenido resultados favorables en esta comunidad. Sin embargo, también de los datos se puede inferir que los directivos (EDD1, EDD2, EDJE) expresan una percepción negativa hacia el proceso de educación inclusiva en aspectos relacionados con el bajo nivel de participación de la familia y los conflictos que presenta continuamente el alumnado, aunque actualmente se desarrollan programas que buscan la superación de estas deficiencias.

1.2 Resultados de las entrevistas realizadas al profesorado con respecto a la inclusión del alumnado en programas de compensación educativa

Con la finalidad de dilucidar las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado de programas de educación compensatoria en un CAES (objetivo 2), realizamos dos actividades: por una parte, entrevistas semiestructurada a cinco maestras de la comunidad educativa y, por la otra, observaciones no participativas en ciclos de Educación Infantil y Educación Primaria. Los resultados de las segundas se presentan más adelante en un apartado dedicado a las observaciones no participativas.

Actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado de programas de compensación educativa en un CAES.

Para clarificar y comprender las actitudes del profesorado hacia el proceso de inclusión del alumnado en un CAES, entrevistamos a cinco maestras de Educación Infantil y Educación Primaria (para mantener la confidencialidad del profesorado las hemos identificado como MI1, MPTC2, MCTC, MPPC1 y MPTC1), obteniéndose información sobre: a) los años de experiencia, b) la formación como factores que influyen en la actitud de los maestros y maestras, c) los recursos para el aprendizaje en la actitud del profesorado y d) la influencia de las características del alumnado en la actitud

de ellos. En la Figura 37, se puede observar las categorías **actitud positiva** y **negativa**, y **resultados**, así como las relaciones que hemos encontrado entre éstas.

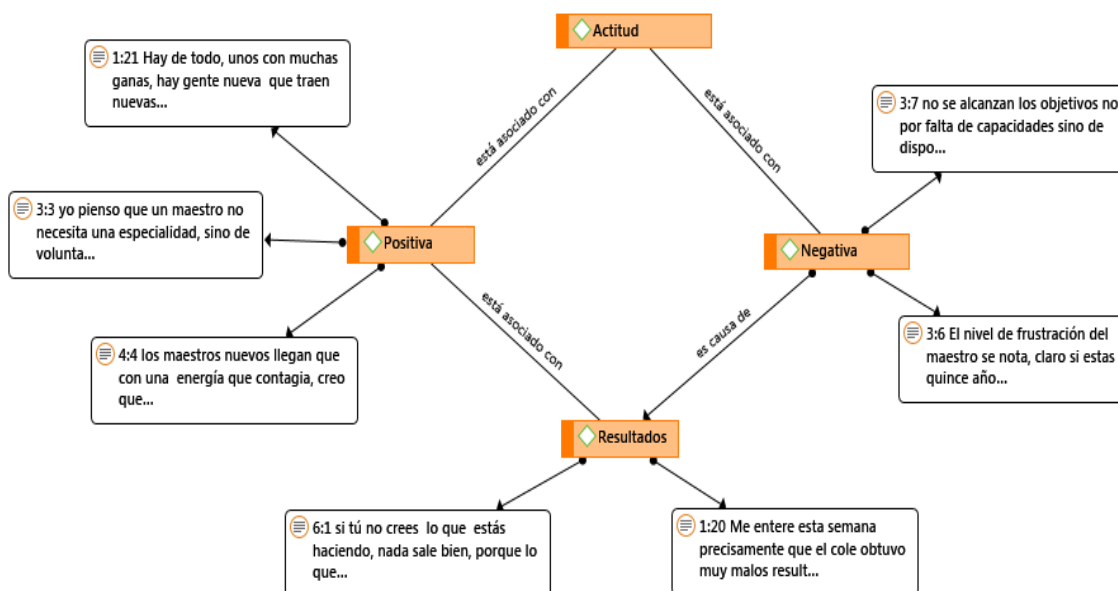


Figura 37. Actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado en programas de educación compensatoria

Tras las entrevistas realizadas encontramos que el profesorado tiene actitudes positivas y negativas hacia la inclusión del alumnado en los programas de compensación educativa. Una de las cinco maestras (MPTC2) opinó que “las actitudes positivas de los maestros hacia la diversidad de sus estudiantes permiten la realización de **prácticas más inclusivas**” (comunicación personal), por lo cual, hay influencia sobre el alumnado y los resultados académicos. En cuanto a este tema otra maestra mencionó que:

(...) las actitudes de los maestros, pienso que tiene que ver con su filosofía pedagógica, a mí como tutora me encanta que haya alguien dentro de mi clase, pero hay otros que no les gusta, eso depende de la línea pedagógica en que estés formado y de las expectativas de lo que quieras que pase dentro de tú clase (MCTC, comunicación personal).

Por otra parte, la maestra MPPC1 ha afirmado que: “un maestro apocado influye en la respuesta del alumnado”. (Comunicación personal). En este mismo sentido, también otra maestra opinó que:

Al llegar profesores al centro con pocos años de experiencia, traen ideas innovadoras y deseos de practicarlas en las aulas, los maestros con más años de experiencia, en ocasiones, se muestran indiferentes y no

desean complicarse, siguiendo otras prácticas educativas (MPTC2, comunicación personal).

Se podría afirmar que las maestras entrevistadas, creen posible la realización de prácticas inclusivas que permitan la colaboración y el aprendizaje entre el alumnado del CAES, pero indudablemente su éxito depende de la actitud del profesorado frente a estas prácticas. Tres de las cinco maestras (MI1, MPPC1, MCTC) coinciden en que las actitudes del profesorado dependen de variables como la formación recibida, los años de experiencia, la etapa educativa y el tipo de centro (Comunicación personal).

a) Los años de experiencia como factor que influye en la actitud del profesorado con alumnado de educación compensatoria

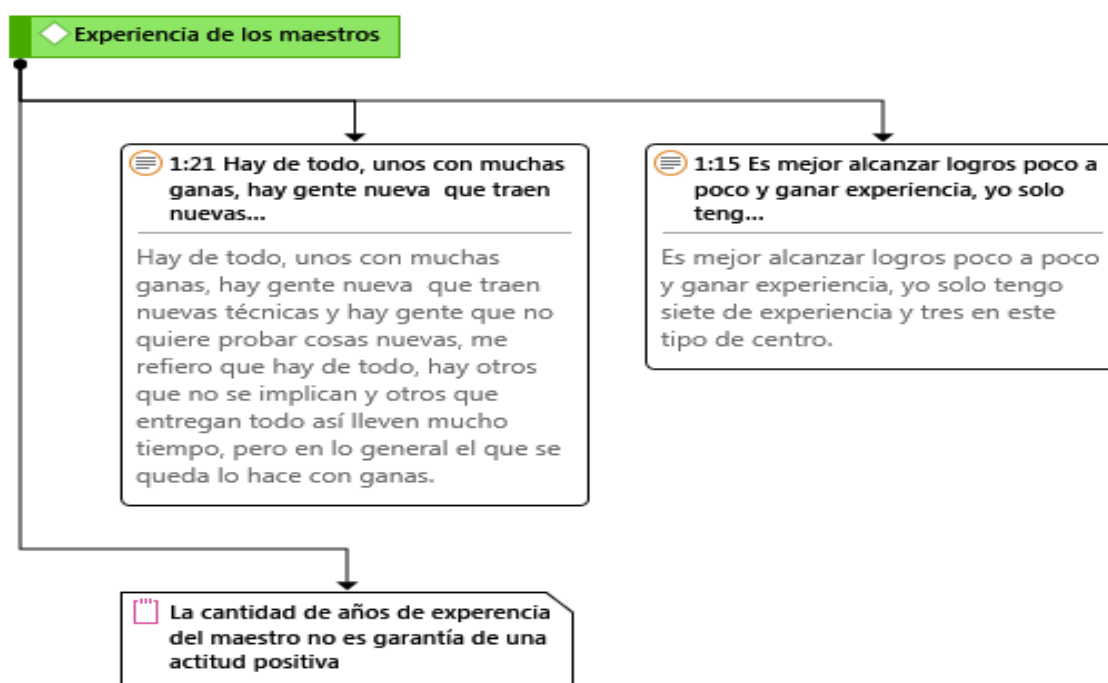


Figura 38. Años de experiencia y la actitud de los maestros y maestras

El profesorado con menos **años de experiencia** tiene **actitudes** más favorables hacia el alumnado de educación compensatoria que aquellos maestros con más experiencia. Una de las cinco maestras (MCTC) indicó que la cantidad de años de experiencia no es garantía de una actitud positiva hacia el alumnado de programas de educación compensatoria, porque hay muchas variables que influyen en la actitud del maestro, “los años de experiencia no son definitivos en la actitud, porque algunos maestros llegan por un año y se van del centro” (comunicación personal). También agregó que la actitud negativa de algunos maestros con más años de experiencia es una demostración de que:

El nivel de frustración del maestro se nota en la actitud, claro. Si estás quince años viendo que los problemas son los mismos, que las actitudes no cambian pues no es muy motivador. Aquí tenemos una población gitana, en una actitud de no trabajar, ellos tienen una actitud de sobresalir, con problemas conductuales de reto, como diciendo yo hago las cosas porque quiero y no porque un payo me lo dice. Entonces esas actitudes a lo largo de los años se repiten, no se alcanzan los objetivos no por falta de capacidades sino de disposición de ellos, los maestros que llegan nuevos desconocen estas situaciones y tienen más ánimo (MCTC, comunicación personal).

Siguiendo con las entrevistas, encontramos que los pocos años de experiencia del profesorado parece tener influencia en la actitud hacia la participación en los programas actuales de educación compensatoria e inclusiva a diferencia del profesorado con más años de experiencia, quienes en ocasiones prefieren ser más tradicionales, porque piensan que al llevar varios programas al mismo tiempo no se obtienen buenos resultados, prefieren centrarse por periodos de tiempo en algunos programas específicos y luego pasar a otros, pensando en dedicar más tiempo a alcanzar el logro de los objetivos curriculares planteados, tal como lo afirmó una de las cinco maestras (MI2) “creo que tenemos demasiados frentes abiertos, a veces me da la sensación de no acabar ninguna bien” (comunicación personal).

En consecuencia, podemos afirmar que la actitud del maestro puede variar dependiendo de los años de experiencia y de los resultados obtenidos (buenos o malos) en los programas de educación compensatoria que propone el CAES. En general, la actitud del claustro de maestros es positiva, dependiendo de los años de experiencia, todos realizan actividades de formación y adaptan nuevas metodologías a sus aulas, teniendo la opción de escoger a través de la experiencia, lo que es conveniente para su alumnado.

b) La formación del profesorado y la actitud hacia el alumnado de educación compensatoria

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

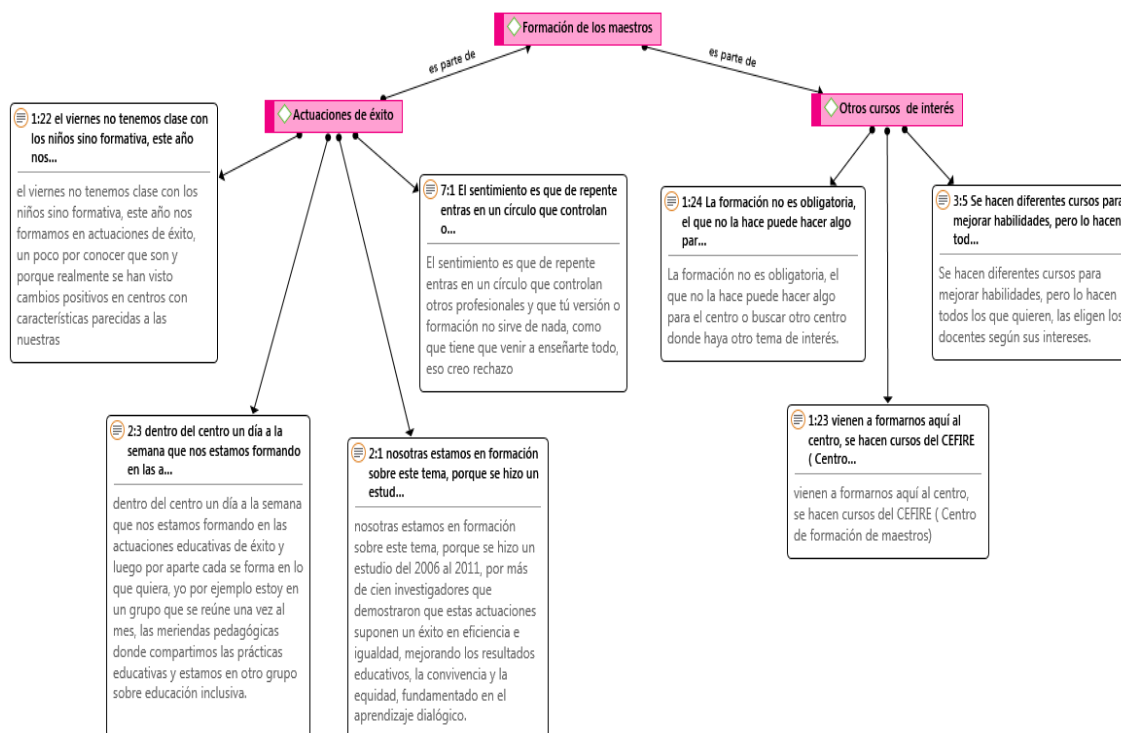


Figura 39. Formación del profesorado y la actitud hacia el alumnado

Los maestros y maestras del CAES, reciben **formación desde diferentes organizaciones dentro y fuera del centro**, a través de los cuales se busca mejorar el desempeño docente en todos los campos de actuación, lo que contribuye a atender las necesidades del alumnado. Una de las cinco maestras (MPPC1) señaló que es muy importante que la formación sea permanente, para obtener un desarrollo profesional y obtener los conocimientos para las necesidades que vayan surgiendo en el alumnado, dirigidos a una educación inclusiva y de calidad.

La formación del profesorado no es obligatoria, cada uno puede buscar los temas en que le interesa formarse dentro o fuera del centro. Yo, por ejemplo, estoy en un grupo que se reúne una vez al mes, las meriendas pedagógicas, donde compartimos las prácticas educativas y estamos en otro grupo sobre educación inclusiva. (MPPC1, comunicación personal).

En el programa de formación de las actuaciones de éxito, algunos profesores están interesados y otros son escépticos. Una de las maestras (MI1) piensa que se exagera en los resultados que se esperan obtener con el alumnado, en los plazos de tiempo establecido; sin embargo, la mayor parte del claustro asiste a la formación. Esta maestra comentó que

Tenemos una jornada de lunes a jueves de 09:00 a 16:30 y el viernes no tenemos clase con los niños sino formativa. Este año nos formamos en

actuaciones de éxito, un poco por conocer qué son y porque realmente se han visto cambios positivos en centros con características parecidas al nuestro, se hacen cursos del CEFIRE (Centro de Formación de Maestros). La formación no es obligatoria, el que no la hace puede hacer algo para el centro o buscar otro centro donde haya otro tema de interés. Este CAES tiene cinco clases de infantil y doce de primaria, seis profesores han adaptado las nuevas prácticas pedagógicas y piensan que han obtenido algunos resultados positivos; luego otras ocho probaron y las dejaron porque opinan que no son apropiadas para las características de su alumnado; el grupo restante compuesto por tres profesores no realizó ninguna actividad, porque piensan que con las clases tradicionales es suficiente y no están muy de acuerdo con lo que les plantean la formación “actuaciones de éxito” (MI1, comunicación personal).

Por otro lado, otra de las maestras (MCTC) opinó que no es muy importante la especialidad del profesorado para trabajar en este tipo de centro, sino que la **voluntad** es un factor definitivo y en consecuencia la actitud es positiva al trabajar con alumnado de difícil desempeño: “Yo pienso que un maestro no necesita una especialidad, sino de voluntad y la ganas de trabajar con una población de difícil desempeño, estar en disposición de querer ayudar y trabajar de una manera especial” (comunicación personal).

c) Los recursos de apoyo en la actitud del profesorado hacia el alumnado de educación compensatoria

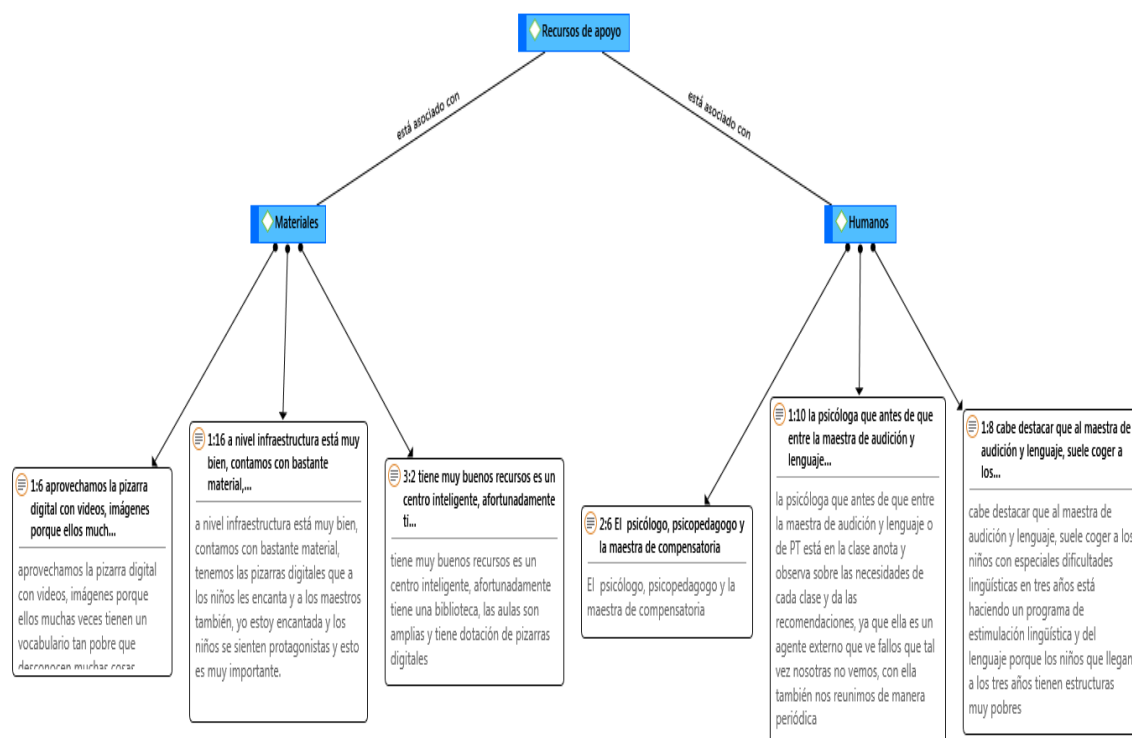


Figura 40. Recursos de apoyo en la actitud del profesorado

Con respecto a los recursos de apoyo para la inclusión del alumnado, se encontraron coincidencias entre las opiniones de las maestras entrevistadas, afirman que el CAES cuenta con un completo grupo de profesionales que aportan en la formación del alumnado tales como: maestros de audición y lenguaje, compensatoria, psicopedagogos, pedagogía terapéutica y orientadores. Este equipo trabaja coordinadamente, valorando las necesidades del alumnado de forma individual y grupal, buscando suplir las necesidades que van surgiendo en los diferentes cursos. Las maestras (MIP1, MPPC1, MCTC, MPTC, MPTC1) coinciden en que cuentan con buenos recursos de apoyo dentro y fuera del aula de clase. Es un centro con tecnología inteligente, es decir, con pizarras digitales y ordenadores, que motiva al profesorado y alumnado, permitiendo una educación innovadora y actualizada. Ha sido una experiencia positiva para el profesorado la incorporación de las herramientas digitales en sus clases como un complemento para apoyar, facilitar y ampliar el campo de conocimientos. Una de las maestras comentó al respecto:

Yo creo que este centro a nivel infraestructura está muy bien, contamos con bastante material, tenemos las pizarras digitales que a los niños les encanta y a los maestros también, yo estoy encantada y los niños se sienten protagonistas y esto es muy importante (MI1, comunicación personal).

Otra de las maestras confirmó la opinión anterior sobre el CAES, cuando dice:

Sí tiene muy buenos recursos, es un centro inteligente, afortunadamente tiene una biblioteca, las aulas son amplias y tiene dotación de pizarras digitales somos unos de los quince de la comunidad valenciana, este es un centro CAES y por lo tanto las dotaciones son buenas (MPPC, comunicación personal).

La mayoría del profesorado coincide en que el centro cuenta con los recursos de apoyo suficientes y tienen ventaja sobre centros de diferente tipología a los CAES; este es un aspecto positivo para el trabajo con el alumnado de difícil desempeño y mejora la actitud del profesorado al acompañar su trabajo con otros profesionales especialistas.

Finalmente, otra de las características positivas de este CAES es la continuidad de los orientadores, como recursos humanos de apoyo, permitiendo hacer un seguimiento del alumnado y sus familias. Una de las maestras (MCTC) mencionó que “la continuidad de los orientadores es otro factor que favorece la actitud de los maestros hacia el alumnado de compensatoria, porque establece un vínculo y facilita la solución de conflictos que en el centro se presentan a diario” (comunicación personal).

d) Influencia de las características del alumnado de educación compensatoria en la actitud del profesorado

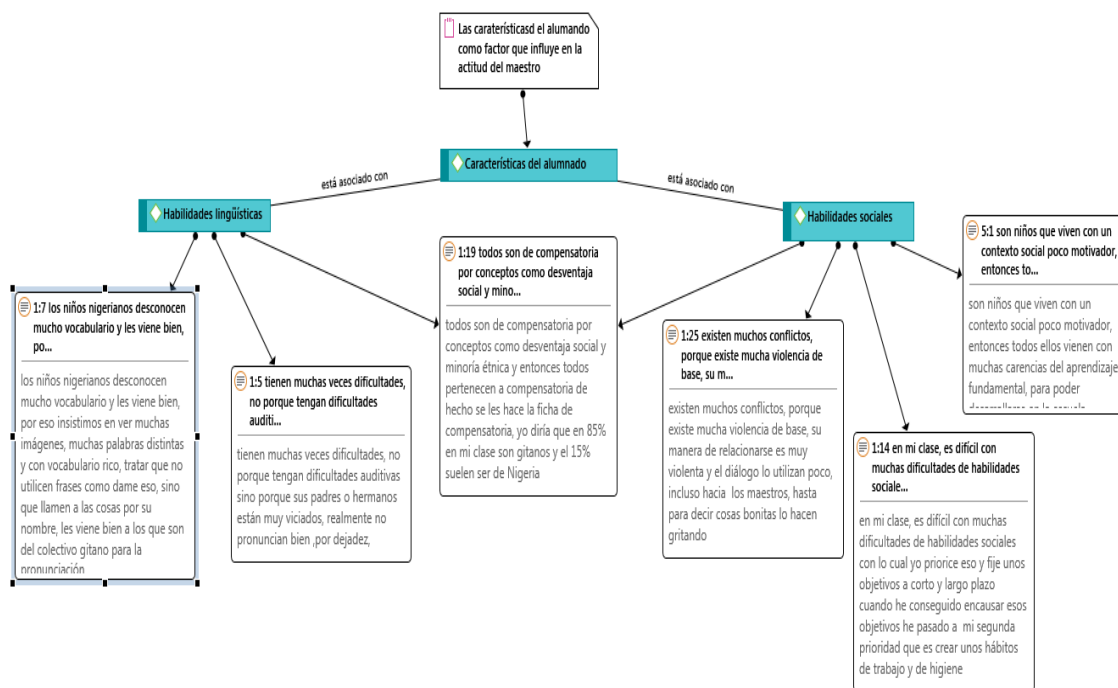


Figura 41. Influencia de las características del alumnado en la actitud del profesorado

La mayoría del profesorado está de acuerdo en que las habilidades sociales del alumnado deben mejorar, porque diariamente se presentan conflictos y situaciones críticas de relaciones interpersonales que afectan el buen funcionamiento de todo el CAES. Al respecto, una de las maestras nos comentó al preguntarles si había conflictos o problemas entre el alumnado, que:

Sí, existen muchos conflictos, porque existe mucha violencia de base, su manera de relacionarse es muy violenta y el diálogo lo utilizan poco, incluso hacia los maestros, hasta para decir cosas bonitas lo hacen gritando, ellos no conciben que jugando se hagan daño y ahí entran los padres con amenazas entre ellos. Siempre tratamos de solucionar los conflictos en el momento para ello se realizan diferentes programas y actividades dentro y fuera del aula (MI1, comunicación personal).

Además, las cinco maestras entrevistadas coinciden en que las **habilidades sociales** son un factor determinante en el rendimiento académico; cuando se mejora el clima de la clase se obtienen mejores resultados y en consecuencia la actitud del maestro mejora al lograr alcanzar los logros propuestos.

Las cinco maestras entrevistadas (MIP1, MPPC1, MCTC, MPTC, MPTC1) también coinciden en cuanto a que las habilidades sociales del alumnado de este CAES, ha ido mejorando, se ha notado en el clima de la clase y en las relaciones interpersonales entre el alumnado, además, se observan más tolerantes, hay socialización entre los compañeros que antes no tenían contacto, también la relación entre el alumnado y profesorado es más cercana. Sobre este aspecto una de las maestras nos comentó que:

Los estudiantes han cambiado mucho en cuanto a la actitud frente a sus compañeros y maestros, estoy casi segura de que en sus casas algo habrá cambiado en cuanto al respeto por los demás, porque ahora tienen la capacidad de ver cuando algún compañero se está comportando mal, haciendo cosas que ellos antes hacían como contestar. Hay una estudiante que se tiraba del pelo con sus compañeras cuando peleaba y no lo ha vuelto a hacer, yo noto que ella ha aprendido a controlar sus reacciones y además han entendido que las malas acciones tienen consecuencias (MPTC1, comunicación personal).

En cuanto a las **habilidades lingüísticas**, cuatro de las maestras (MI1, MPPC1, MCTC, MPTC2) coincidieron en que, teniendo en cuenta que un 95% de la población del centro pertenece a la etnia gitana, el desarrollo del lenguaje necesita mejorar mediante diferentes actividades; el alumnado, en general,

presenta un vocabulario escaso, pronunciación incorrecta y deficiente expresión oral y escrita, como señaló una de las maestras:

Hay una degradación lingüística bastante alta sobre todo en los niños gitanos, a diferencia de la población de Nigeria, aunque tiene una lengua distinta a español que suele ser el inglés, enseguida se cogen al español y aunque tiene dificultades lingüísticas propias del desconocimiento de la lengua, enseguida tienen un vocabulario rico y variado. Pero no ocurre tanto en los gitanos, ni en sus familias, ellos tienen lenguaje limitado, se nota mucho en las asambleas que cada tutor realiza de manera diferente (MI1, comunicación personal).

Es importante destacar que el profesorado ha realizado actividades para captar el interés y mejorar la motivación del alumnado, considerando, como se ha indicado, que el 95% pertenece a la etnia gitana y los resultados han mejorado. Una de las cinco maestras indicó que ha realizado adaptaciones curriculares, utilizando aspectos importantes de la cultura gitana como la música y el baile, obteniendo positivos resultados, al respecto nos comentó que:

Yo creo que una estrategia muy importante ha sido tratar de adaptar los temas a su cultura, por ejemplo, estoy haciendo un flamenco de las tablas de multiplicar porque es lo que me funciona, hacemos un recital de poesía, adaptamos poemas al flamenco, compaginando culturas que está bien. Se trabajan rimas y ellos adaptan la música (MCTC, comunicación personal).

Tras analizar las entrevistas realizadas a las cinco maestras de Educación Infantil y Educación Primaria del CAES, que participaron en esta investigación, se decidió elaborar una tabla de síntesis, con las categorías derivadas y los aspectos más destacados en relación con las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado de programas de compensación educativa.

Tabla 45

Actitudes del profesorado hacia el alumnado de educación compensatoria en un CAES

CATEGORÍAS	RESULTADOS
Años de experiencia y la actitud del profesorado con alumnado de	– El profesorado con menos años de experiencia tiene actitudes más favorables hacia el alumnado de educación compensatoria que aquellos maestros con más experiencia.

CATEGORÍAS	RESULTADOS
educación compensatoria	– El profesorado con más años de experiencia del centro se siente menos motivado, porque piensa que los resultados obtenidos no corresponden a los esfuerzos realizados y lo que el alumnado ha aprendido.
La formación del profesorado y la actitud hacia el alumnado de educación compensatoria	– La formación del profesorado se realiza dentro y fuera del centro, siempre dirigida a las necesidades del alumnado de educación compensatoria. – La formación es permanente y actual, dirigida a una educación inclusiva y de calidad. – La formación del profesorado no es obligatoria, cada uno puede buscar los temas que le interesa para formarse dentro o fuera del centro. – La actitud del profesorado ha ido mejorando al recibir formación que ayuda a tender adecuadamente al alumnado y tener el apoyo de otros profesionales con los que cuenta este CAES.
Recursos de apoyo en la actitud del profesorado hacia el alumnado de educación compensatoria	– En el recurso humano de apoyo está formado por un grupo excelente de profesionales (maestros de audición y lenguaje, compensatoria, pedagogía terapéutica, psicopedagogos y orientadores) que aportan en la formación y en consecuencia el profesorado tiene una actitud positiva hacia el alumnado. – Se cuenta con buenos recursos de apoyo dentro y fuera del aula de clase. – Es un centro inteligente, con pizarras digitales y ordenadores, que motivan al profesorado y alumnado. – El centro cuenta con los recursos de apoyo suficientes que lo hacen ser un centro con ventajas sobre otros de diferente tipología, siendo un aspecto positivo para el trabajo con el alumnado al ser de difícil desempeño y mejorando así la actitud del profesorado.

CATEGORÍAS	RESULTADOS
Influencia de las características del alumnado de educación compensatoria en la actitud del profesorado	<ul style="list-style-type: none">- Las habilidades sociales son un factor determinante en el rendimiento académico, porque cuando se mejora el clima de la clase se obtienen mejores resultados y en consecuencia la actitud del maestro mejora al lograr alcanzar los logros propuestos.- Las habilidades lingüísticas es una de las características más importante de reforzar en el alumnado, ya que al pertenecer en su mayoría a la etnia gitana el vocabulario es escaso, la pronunciación incorrecta, lo que trae como consecuencia una deficiente expresión oral y escrita.- El profesorado muestra una actitud positiva para mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado, desarrollando diferentes programas de educación compensatoria dentro y fuera del aula.

Fuente: Elaboración propia

En general, podemos afirmar que las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado de programas de compensación educativa, presenta las siguientes características:

1. La actitud tiene estrecha relación con los años de experiencia, en nuestro caso los maestros con menos años de experiencia son más innovadores por lo cual se aprecia una mejor actitud hacia el alumnado.
2. Las actitudes del profesorado dependen de variables como la formación recibida, los años de experiencia, la etapa educativa y el tipo de centro.
3. La actitud que tienen los maestros es positiva, teniendo influencia sobre el alumnado y la mejora de los resultados académicos.

1.3 Resultados de las entrevistas sobre las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de educación compensación educativa

Para sistematizar o delimitar las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de educación compensatoria en el CAES estudiado (objetivo 3), entrevistamos a tres miembros del equipo directivo (EDD1, EDD2, EDJE), cuatro maestras (MI1, MPTC2, MCTC, MPPC1), los dos orientadores (OPC, OSC) que atienden el alumnado de Educación Infantil hasta los del tercer

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

ciclo de educación primaria y una voluntaria, además realizamos observaciones de los programas que buscan favorecer la convivencia y las relaciones positivas. En este apartado solo presentamos los resultados de las entrevistas, como se ha comentado anteriormente, más adelante se incluye todo lo referente a las observaciones realizadas.

Las prácticas pedagógicas que se realizan en el programa de educación compensatoria

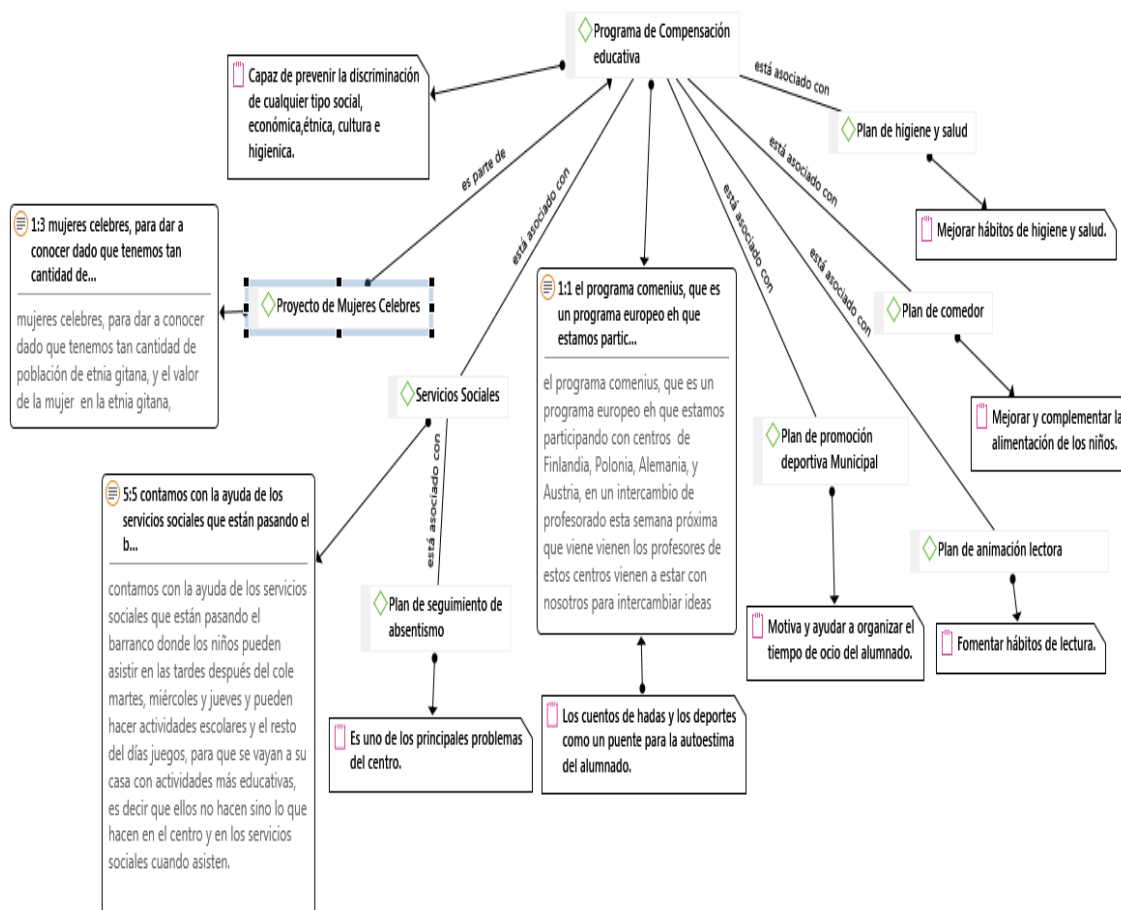


Figura 42. Prácticas pedagógicas en los programas de compensación educativa

Los entrevistados coinciden en que se desarrollan diferentes prácticas pedagógicas dependiendo de las necesidades del alumnado; por lo tanto, se busca diseñar actuaciones que sean capaces de prevenir la discriminación de cualquier tipo (social, económica, étnica, cultural e higiénica) en el ambiente educativo y que favorezcan la convivencia y las relaciones positivas entre el alumnado. La comunidad educativa del CAES realiza esfuerzos, buscando una formación integral y compensadora de desventajas socioeconómicas y culturales del alumnado. En la figura 42, se puede observar los programas que

a continuación pasamos a describir y explicar, de acuerdo con lo dicho por los entrevistados.

Programa para disminuir el absentismo. El absentismo del centro es uno de los principales problemas a resolver, aunque ha ido disminuyendo poco a poco. Los dos directores entrevistados (EDD1, EDD2) coincidieron en que las medidas más importantes que se han adoptado para disminuir el absentismo son: la adaptación de las materias curriculares a las necesidades e intereses del alumnado, entrevistas con los padres de familia, reunión semanal del grupo de trabajo de absentismo escolar del servicio social del Ayuntamiento e intervención de la asistente social en aquellos casos en que la problemática existente no pueda ser abordada por el centro. El Jefe del Estudios, mencionó que: “hacen un seguimiento exhaustivo de quién viene y no, además tenemos una despertadora que los viste y los trae al cole y esto mejora el clima y el trabajo en la clase” (EDJE, comunicación personal).

Plan comedor. Dos de las cuatro maestras (MPPC1 y MPPC2) entrevistadas sobre este aspecto afirmaron la importancia del Plan comedor: “ha logrado mejorar sustancialmente la alimentación de una gran parte del alumnado” (comunicación personal).

Plan de salud. Se han introducido hábitos higiénicos sanitarios en el plan de salud y vinculado al Plan comedor; busca dar respuesta a las carencias que tiene gran parte de la población escolarizada, se centra en aspectos de higiene individual y colectiva, alimentación y nutrición, prevención y control de enfermedades, drogodependencia, educación sexual y prevención de accidentes, incluye acciones y campañas colectivas con atención de casos graves y concretos de deficiencias en la higiene personal o enfermedades graves (EDD2 comunicación personal).

Promoción deportiva municipal. En el CAES, se desarrolla el programa Promoción Deportiva Municipal, de gran importancia. Para las maestras del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria, es fundamental ocupar positivamente el tiempo libre. Este plan busca motivar al alumnado con relación a la escuela por medio de actividades lúdico – deportivas, a la vez que se les proporciona una actividad que ayuda a organizar el tiempo de ocio, dado que el plan se lleva a cabo fuera del horario escolar (EDD2, comunicación personal).

Plan lector o de animación lectora. La maestra (MCTC) es la encargada de desarrollar el Plan de animación lectora, destacó su importancia para el alumnado al mejorar su motivación por la lectura, además las estrategias que se desarrollan facilitan o permiten captar el interés del alumnado hacia los libros. Sobre este aspecto nos comenta que:

El Plan lector se lleva a cabo en primaria y también al alumnado de cinco años. La maestra encargada de primaria baja a las clases de los niños y

niñas de cinco años una vez a la semana y hace actividades para el fomento de la lectura, en coordinación con las tutoras que son las que llevan el peso de la lectura en sus clases y en coordinación con ellas se ha montado el plan lector (MCTC, comunicación personal).

Este programa ha logrado llamar la atención a una parte del alumnado que se acerca a la biblioteca del centro, la cual cuenta con más de 4000 volúmenes. El personal encargado forma parte de la comisión de biblioteca y está integrado por siete maestros.

Mujeres célebres. Uno de los programas que lleva más tiempo realizándose en el CAES es el de “Mujeres Célebres”. Dos de las maestras (MI1, MCTC) y uno de los directores (EDD1) destacaron la importancia de este programa como un reconocimiento del papel de la mujer a lo largo de la historia, con el propósito de incrementar las limitadas expectativas de las alumnas para su futuro, especialmente las de la etnia gitana, además, y no menos importante, concienciar a los alumnos, en cuanto a que sus compañeras deben tener las mismas expectativas de vida. Al respecto el director (EDD1) nos comentó que

El programa de mujeres célebres lo iniciamos a los cinco años, una vez a la semana, hay una maestra que lleva a cabo el proyecto y la verdad ha tenido muy buenos resultados. Aspectos como qué quieres ser de mayor, hace diez años era ir al campo, cuidar a los niños, ahora sueñan con otras cosas ser peluqueras, ser maestras, entonces las expectativas han cambiado, los resultados se han palpables. (Comunicación personal).

Las actuaciones de éxito para mejorar competencias básicas instrumentales

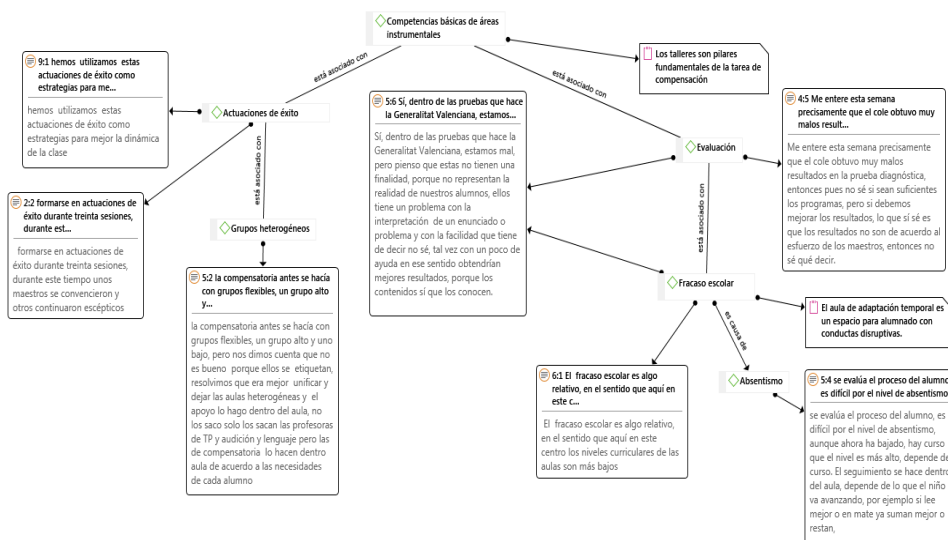


Figura 43. Actuaciones de éxito y las competencias básicas e instrumentales

Para algunas maestras entrevistadas, realizar en clase las prácticas denominadas “actuaciones de éxito”, ha sido enriquecedor, pero otras no están convencidas. Uno de los directores (EDD2) comentó que para “las maestras que las han traído todo es maravilloso y todo funciona, pero para las que se han añadido luego ven los fallos” (comunicación personal). Respecto a esto una de las maestras entrevistadas, nos indicó lo siguiente:

Nosotras trabajamos la compensatoria a través de la inclusión, como te he comentado con las “actuaciones de éxito”. Por ejemplo, como grupos interactivos en los que se trabajan las áreas instrumentales, como matemáticas y lengua, se hacen agrupaciones heterogéneas, es decir, con variedad y diferentes niveles, diversidad cultural y se hacen actividades con una duración máxima de veinte minutos, los niños van rotando en las diferentes actividades que han sido preparadas por el profesorado (MPTC2, comunicación personal).

Por lo cual, se puede afirmar que trabajar con los grupos interactivos ha funcionado muy bien, el alumnado se siente motivado y participa activamente, de igual manera se realizan las tertulias literarias y se ha mejorado en la motivación del alumnado hacia la lectura. La misma maestra (MPTC2) que ha propuesto esta innovación al centro como prácticas pedagógicas, nos comentó que:

En estas tertulias se leen solo clásicos universales, porque se considera que se trabajan valores universales que nunca pasan de moda, como es el amor, la amistad y porque en ciertas ocasiones se nos ha dicho, como por ejemplo en el Quijote, que si tú no tienes cultura no eres capaz de leerla, ni entenderla y se rompe con ese falso mito, porque todos somos capaces de leer buena literatura (MPTC2, comunicación personal).

También dos de las cuatro maestras entrevistadas (MPTC1, MPTC2) coinciden en afirmar que las actividades realizadas de actuaciones de éxito mejoran el aprendizaje en las áreas fundamentales: “los chicos participan y se implican en los grupos, entonces alguien que antes no hacía los ejercicios, por ejemplo, de mate de forma individual ahora los termina porque si no entiende sus compañeros le pueden explicar” (comunicación personal). Además, afirman, que ha mejorado el comportamiento entre el alumnado.

Otro aspecto importante es el rol que realiza el voluntario que asiste a estas prácticas inclusivas y compensatorias, que colabora con el profesorado,

facilitando el diálogo y la interacción entre todos los miembros del grupo, como lo comenta una de las maestras (MPTC2):

Además, viene una persona voluntaria que lo que hace es fomentar las interacciones entre el alumnado; por ejemplo, si tienen una duda que ellos mismos la resuelvan y lleguen a unas conclusiones, la persona voluntaria lo que hace es dinamizar el grupo, los grupos tienen cinco o seis niños y un voluntario (comunicación personal).

Agregó la maestra, coincidiendo con la voluntaria entrevistada, que el voluntariado ejerce un rol necesario e importante para el desarrollo de las prácticas y su participación contribuye a que los resultados sean óptimos. Haciendo referencia a las voluntarias del centro, comentó:

Yo creo que las dos lo hicieron muy bien, pienso que por eso muchos de los otros maestros no lo hacen porque están solos y si les dicen tienen otra persona y van a hacer esto, yo creo que más participarían. Es una ayuda muy importante, tener dos personas que refuercen las mismas actitudes todo el tiempo para los estudiantes (MPTC2, comunicación personal).

Es importante mencionar, que tras las entrevistas pudimos comprender que el voluntariado está formado con personas de la comunidad (familiares, exalumnos/as, estudiantes en prácticas de las diferentes especialidades de la educación, personas del barrio, otros profesionales vinculados a la comunidad), quienes se incorporan en el aula para colaborar con los grupos interactivos y las tertulias literarias, lo que ha contribuido a potenciar las interacciones y a la vez ha contribuido a mejorar el trabajo efectivo. En el caso de Educación Infantil, cuando se realizan los grupos interactivos el rol de voluntario lo desarrolla en ocasiones una maestra porque los padres no se han ofrecido para participar en estas actividades. Otra forma que han implementado para el voluntariado es pedir colaboración a los padres y madres de familia de Educación Infantil pero luego no asisten los días que son citados y la maestra debe desarrollar los grupos interactivos en muchas ocasiones sin colaboración. En el caso del primer ciclo de Educación Primaria, en la clase donde se realizan las actuaciones de éxito, sí que asisten madres de familia como voluntarias.

Coincidimos con el profesorado entrevistado y que ha realizado **actuaciones de éxito** en que el logro más importante obtenido en el CAES ha sido motivar al alumnado, así como aprender y aprehender sobre nuevos temas, como comenta una de las maestras (MPTC2):

Yo creo que es una herramienta poderosa que los alumnos han adquirido, porque la lectura los ha hecho “tutores lectores” de

estudiantes más pequeños, el nivel de esta clase era bajísimo, pero se ha mejorado. Yo creo que ha sido muy importante trabajar la afectividad y darles las herramientas para absorber los contenidos. Ellos han empezado a ver la educación con otro sentido y, además, este tema les ha permitido hablar de otras cosas y salir del mismo discurso de “payos y gitanos”, porque no salían de ese tema y era la excusa de no hacer nada de las clases, ahora tienen deseos de aprender otras cosas (MPTC2, comunicación personal).

Finalmente, tal como ha sido en los apartados anteriores, en la Tabla 46, se presenta una síntesis de los resultados de las entrevistas relacionadas con las **prácticas del profesorado hacia la inclusión** del alumnado de compensación educativa en un CAES.

Tabla 46

Las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de compensación educativa en un CAES

CATEGORÍAS	RESULTADOS
Las prácticas pedagógicas que se realizan en el programa de educación compensatoria	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="619 1039 1351 1240">– El programa para disminuir el absentismo denominado “despertador”, el cual se desarrolla con ayuda de la Comisión de Absentismo del Ayuntamiento, ha ayudado a disminuir el mismo.<li data-bbox="619 1263 1351 1420">– El programa de higiene y salud está centrado en aspectos de higiene, prevención de enfermedades, drogodependencia, educación sexual, alimentación y nutrición.<li data-bbox="619 1442 1351 1599">– El programa de promoción deportiva municipal, enfocada a aprovechar de manera positiva el tiempo libre fuera del horario escolar.<li data-bbox="619 1621 1351 1778">– El plan de animación lectora mejora la motivación del alumnado hacia la lectura y las estrategias que se desarrollan para captar el interés en los libros.<li data-bbox="619 1800 1351 1957">– El programa de mujeres celebres busca incrementar las expectativas de las alumnas para su futuro laboral y personal. Además, de concienciar a los alumnos que las compañeras

Las actuaciones de éxito para mejorar competencias básicas instrumentales

- tienen las mismas expectativas de vida.
- Programa de la mejora de habilidades sociales de Manuel Segura que busca potenciar la Competencia Social en el alumnado del CAES.
 - Se trabaja la educación compensatoria a través de la inclusión con las actuaciones de éxito.
 - Aunque todo el profesorado se ha formado en actuaciones de éxito, no todas las clases utilizan esta metodología.
 - Algunos profesores al no obtener los resultados esperados dejaron de utilizarlas en sus clases.
 - Se utilizan grupos interactivos en los que se trabajan las áreas instrumentales de matemáticas y lengua.
 - En los grupos interactivos se hacen agrupaciones heterogéneas del alumnado, buscando utilizar un aprendizaje cooperativo.
 - Los grupos interactivos se practican en Educación Infantil y toda la Educación Primaria, porque los profesores opinan que es una metodología adaptable a cualquier edad.
 - Se practican las tertulias literarias donde se leen solo clásicos universales, porque se considera que se trabajan valores universales que nunca pasan de moda.
 - Las tertulias literarias se practican a partir del segundo ciclo de Educación Primaria, porque el profesorado opina que no son adaptables con alumnado de los primeros ciclos.
 - El voluntariado ha contribuido a potenciar las interacciones y a la vez ha aumentado el trabajo efectivo.
 - En Educación Infantil, el rol del voluntario lo desarrolla en ocasiones una maestra para desarrollar las actividades interactivas por falta
-

de voluntarios.

- En el primer ciclo de Educación Primaria, asisten las madres de familia como voluntarias para participar en las actuaciones de éxito.
- En el segundo ciclo de Educación Primaria las maestras han optado por pedir colaboración a personas de su propio entorno para que participen en las actuaciones de éxito.

Fuente: Elaboración propia

1.4 Resultados de la entrevista grupal sobre la actitud y percepción del alumnado acerca de los CAES

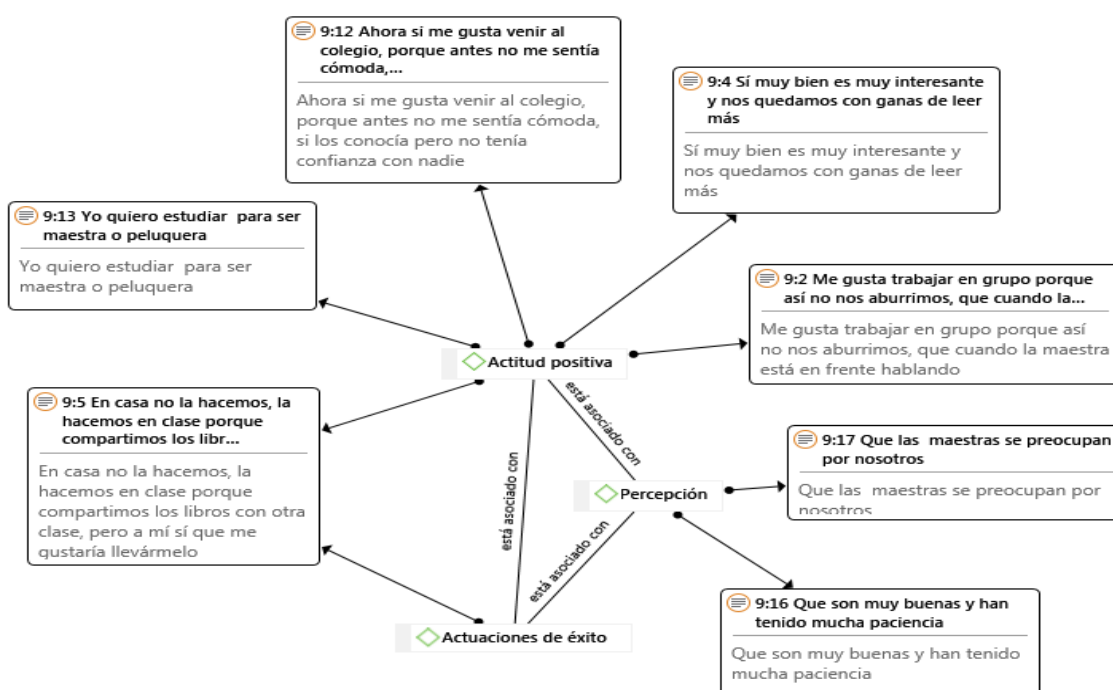


Figura 44. Actitudes y percepciones del alumnado

Del alumnado que ha participado en los programas de **actuaciones de éxito**, se seleccionaron a cinco de ellos para participar en la entrevista grupal realizada para este estudio y están identificados con las denominaciones A1, A2, A3, A4, A5, para preservar su confidencialidad, así mismo no se hará diferenciación del sexo ni del nivel de infantil o primaria al que pertenecían para referirnos a ellos.

Este grupo tiene una actitud positiva frente a las actividades que se realizan en el aula, ya que las perciben como clases motivadoras y que han contribuido a mejorar las habilidades sociales del alumnado, por lo cual, desde la percepción de este alumnado se puede afirmar que los programas de

educación compensatoria que se desarrollan en el CAES de estudio, han ido generando cambios positivos en su comportamiento.

Acerca de las actuaciones de éxito el alumnado entrevistado opina que las relaciones entre los compañeros han mejorado y se sienten con ganas de asistir al centro; comenta uno/a de ellos/as (A1) que: “Nos gusta trabajar en grupo y ayudar a los compañeros”, otro/a compañero/a (A2) afirma que: “Me gusta trabajar en grupo porque así no nos aburrirnos, cuando la maestra está en frente hablando, sí”.

Pudimos conocer a través de los estudiantes que se trabaja en pequeños grupos heterogéneos, con distintos niveles de aprendizaje, contextos socioculturales y de género, enfocados a un aprendizaje dialógico y la mejora de habilidades sociales. El alumnado que ha participado en los grupos heterogéneos opina que son eficaces y les permite relacionarse mejor y aprender al mismo tiempo que sus compañeros/as. Uno/a de los cinco alumnos/as (A3) opina que: “Desde que hacemos los grupos tengo más amigos”. En el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, algunos estudiantes son capaces de hacer autoevaluación y coevaluación y plantear estrategias para mejorar el trabajo del aula, sobre este aspecto una de las maestras comentó que este nivel de reflexión se ha conseguido a través de las actuaciones de éxito: “los chicos antes no veían los errores en su comportamiento, pero ahora con la evaluación que se hace al final han podido llegar a reflexionar y plantear cambios”. (MPTC1, comunicación personal)⁵.

Por otra parte, tanto alumnado como el profesorado ha notado un cambio de actitud en algunas alumnas, que antes eran muy agresivas con otros compañeros y profesorado. Durante la entrevista grupal un/a alumno/a (A4) comenta que: “hay una chica en clase que se agarraba de los pelos con todos, ella ha cambiado y está más calmada”. También, la percepción de algunas de las alumnas ha cambiado en cuanto a sus expectativas de futuro, ahora ven que tiene las mismas capacidades que sus compañeros y participan; sobre este aspecto, tres estudiantes comentan: (A4) “También las chicas queremos hacer más cosas que los chicos”; (A5) “Antes no, ahora participamos más y hay una chica en cada grupo... Yo quiero estudiar para ser maestra o peluquera”.

Además, la actitud del alumnado con relación al profesorado ha ido mejorando porque entienden que, aunque no pertenezcan a la etnia gitana, pueden ser positivos para su vida. Por medio del programa “actuaciones de éxito” no sólo se incrementa la relación con los compañeros de clase, sino también con el profesorado que ahora se acerca a cada uno de los grupos, ellos sienten más confianza para participar y sobre esto uno de los estudiantes (A3) comenta: “Desde que hacemos grupos también tenemos más confianza con la maestra”, de igual manera lo dicen otras alumnas, (A2): “Que son muy

⁵ Nota: aunque esta parte del trabajo se refiere a lo expresado por el alumnado, nos pareció importante incluir este comentario en este apartado.

buenas y han tenido mucha paciencia y (A3): “Que las maestras se preocupan por nosotros”.

El voluntariado en las actuaciones de éxito ha tenido un desempeño diferente en cada ciclo; por ejemplo, en el ciclo de Educación Infantil la actitud del alumnado durante los grupos interactivos es diferente, cuando está el voluntario se logra hacer un seguimiento de cada grupo. En Educación Primaria, la colaboración de los voluntarios ha evolucionado desde el inicio del trabajo, al principio era un elemento de distracción para el alumnado, al tener una persona ajena a la clase, pero después se ha acostumbrado a tener personas con ellos, que colaboran cuando no entienden y facilitan la realización del trabajo de una forma eficaz. Una de las alumnas (A4) comenta al respecto que: “A mí me gustan todos los voluntarios, porque nos ayudan cuando no entendemos algo en el grupo”.

Respecto a la implicación de las familias, comentan el alumnado que los padres han empezado a participar, así por ejemplo la alumna (A3) explica: “Sí, yo le cuento a mi padre, a mi madre y a mi abuela y les digo que hemos trabajado mucho en la clase en los grupos interactivos”. El alumnado manifiesta que le gustaría que sus padres participaran como voluntarios, tal es el caso preciso de (A5), cuando nos comentó que: “Si me gustaría, porque mi hermana está leyéndolo mismo y ella nos podría explicar a las dos”.

Siguiendo el mismo sentido de presentación y análisis de resultados, en la Tabla 47, se incorpora una síntesis de la entrevista grupal realizada al alumnado para conocer la percepción y actitud que tienen frente a la educación compensatoria que se lleva en el CAES en estudio.

Tabla 47

Percepción y actitud del alumnado frente a la educación compensatoria

CATEGORÍAS	RESULTADOS
Actitudes y percepciones del alumnado	<ul style="list-style-type: none">- Se percibe una actitud positiva del alumnado, frente a las actividades que se realizan en el aula. Opinan que, al trabajar en grupos, las clases son motivadoras.- Los programas de compensatoria que se desarrollan a favor de mejorar las habilidades sociales del alumnado han ido generando cambios positivos en el comportamiento dentro y fuera del aula. Las actuaciones de éxito han ayudado al alumnado a mejorar las relaciones interpersonales con sus compañeros.- Los grupos heterogéneos son pequeños grupos de alumnos y alumnas con distintos niveles de

CATEGORÍAS	RESULTADOS
	<p>aprendizaje, contexto sociocultural y de género.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El alumnado que ha participado en los grupos heterogéneos opina que son eficaces y les permite relacionarse mejor y aprender al mismo tiempo que sus compañeros. - La actitud del alumnado con relación al profesorado ha ido mejorando, porque entienden que ellos, aunque no pertenezcan a su etnia, pueden ser positivos para su vida. - En el tercer ciclo de Educación primaria, algunos alumnos son capaces de hacer una autoevaluación de su comportamiento y plantear estrategias para mejorar. - La percepción de algunas de las alumnas ha cambiado en cuanto a sus expectativas de futuro, ahora ven que tiene las mismas capacidades que sus compañeros. - En el ciclo de Educación Infantil, la actitud del alumnado durante los grupos interactivos se nota diferente cuando está el voluntario y cuando no asiste, ya que el rol que cumple es definitivo en la actividad. - En las clases donde se han realizado las actuaciones de éxito, las familias han empezado han implicarse más.

Fuente: Elaboración propia

1.5 Percepción de la comunidad educativa acerca de la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado

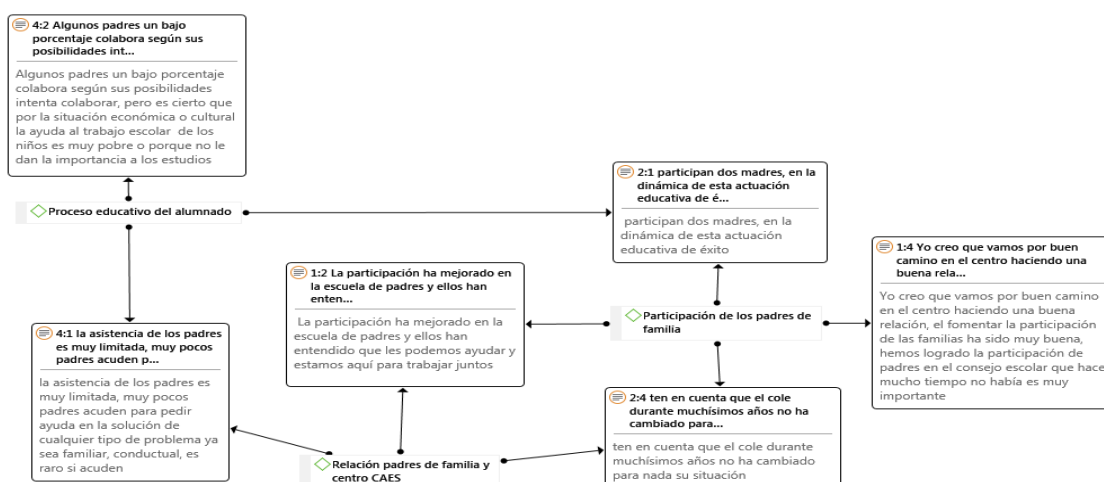


Figura 45. Participación de la familia en el proceso educativo

Los miembros de la comunidad educativa entrevistados para estudiar la percepción que tienen sobre la participación de la familia en el proceso educativo han sido el equipo directivo, es decir, los dos Directores y el Jefe de Estudios (EDD1 EDD2, EDJE), cinco integrantes del profesorado (MI1, MPTC2, MCTC, MPPC1), dos orientadores (OPG, OSG), cinco integrantes del alumnado (A1, A2, A3, A4, A5) y una madre de familia (MF). Todos coinciden en afirmar que perciben que la colaboración familiar es una de las cuestiones más difíciles de conseguir, pero que es fundamental para el aprendizaje y la inclusión del alumnado en los programas de educación compensatoria. En general, los entrevistados confirman que algunos padres y madres han experimentado su paso por la escuela de forma negativa y han percibido que la educación no supone excesivos beneficios para la mejora de sus oportunidades. Es importante destacar que, aun cuando esta realidad ha sido de larga data para el CAES de este estudio, ha realizado iniciativas interesantes en el ámbito de la educación de adultos, pero aún no ha logrado construir suficientes puentes con la comunidad familiar.

Los resultados de las entrevistas se presentan en una tabla síntesis, con las opiniones más importantes de los cuatro grupos de entrevistados, acerca de la percepción que tienen sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado, organizadas considerando la Figura 45.

Tabla 48

Percepción de la comunidad educativa sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado

CATEGORÍAS	RESULTADOS
Percepción del equipo directivo sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado de un CAES	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="603 1361 1370 1473">– La implicación de la familia debería mejorar el centro, ya que esta afecta negativamente el rendimiento educativo.<li data-bbox="603 1491 1370 1648">– Algunos padres y madres de familia no asisten a las reuniones y en consecuencia no se enteran de los programas, ni de las actividades que realiza el centro con sus hijos e hijas.<li data-bbox="603 1666 1370 1906">– Las familias que pertenecen a la etnia gitana se caracterizan por la escasa implicación en el proceso educativo del alumnado. Al contrario, el 5% restante pertenecen a población subsahariana y de Magreb que presentan una mayor implicación.<li data-bbox="603 1924 1370 2033">– La mayoría de los padres de familia asisten a la entrega de calificaciones o si la citación trae algún beneficio material para ellos, pero cuando

Percepción de los orientadores sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado de un CAES

Percepción del profesorado sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado de un CAES

- es una reunión de formación, se presenta un bajo nivel de asistencia.
- La escuela de padres es una iniciativa que está abriendo nuevos caminos para relación entre el centro y la familia.
 - La actitud del profesorado influye en la participación de los padres y madres de familia.
 - Cuando los padres y madres de familia se involucran en las actividades se observa una mejora el nivel de participación del alumnado.
 - Son pocos los casos en que los padres acuden cuando los llama el profesorado. La asistencia de los que van no significa que sea una ayuda efectiva, porque a veces no saben cómo ayudar a sus hijos.
 - Algunas familias directamente nunca acuden a citaciones del profesorado.
 - Un bajo porcentaje de padres y madres de familia colaboran en el proceso educativo de sus hijos.
 - En ocasiones el bajo nivel de ayuda de los padres y madres es consecuencia de su bajo nivel cultural.
 - Algunos padres y madres de familia no les dan importancia a los estudios y en consecuencia no participa en las actividades.
 - Los padres o madres que han tenido alguna clase de estudios valoran y participan en el centro.
 - Algunas exalumnas del colegio demuestran interés en participar del proceso educativo de sus hijos.
 - El acercamiento de los padres y madres es un poco mayor en los niveles de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria, luego se va perdiendo el contacto, porque culturalmente creen que a los doce años los niños ya son autónomos.
 - La participación de la familia en el proceso educativo es muy baja, se busca contactar con el culto de la iglesia evangélica, para intentar por medio del Pastor hacer un acercamiento con el centro y que los padres participen.
 - Es muy baja la asistencia de padres y madres de familia a las reuniones donde se dan las guías de trabajo con el alumnado como consecuencia no

Percepción de los padres de familia sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado de un CAES

- conocen las actividades que realizan sus hijos.
- Es importante educar a los padres y madres de familia en cuanto a los horarios del centro y el diálogo con el profesorado, porque de esta manera se puede mejorar la relación, permitiendo una mayor participación.
 - Los padres y madres del alumnado de Nigeria participan en el proceso educativo de sus hijos, mientras que la participación de los padres y madres de la etnia gitana es poca.
 - En las clases donde se realizan actividades del programa “las actuaciones de éxito” hay un nivel más alto de participación de los padres y madres.
 - La participación de los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos marca una gran diferencia, porque se sienten motivados a trabajar durante las clases.
 - La mayoría de los padres y madres de familia no les gusta participar en las actividades del centro, por cuanto que no se encuentran motivados, además consideran que, aunque estudien, la situación para ellos es igual.
 - Consideran que las actividades del centro pueden mejorar la relación con los padres y madres de familia, pero son pocos los que asisten.
 - Reconocen el esfuerzo que hace el profesorado por sus hijos.
 - Algunos padres y madres del ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación primaria participan en el proceso educativo, pero cuando sus hijos están por ingresar a la ESO, se preocupan de otros aspectos como: los amigos, drogas y dejan por último la educación.
 - Los padres y madres que participan en las actuaciones de éxito se muestran positivos y transmiten a otros padres las ventajas y los cambios de actitud que han visto en sus hijos y en otros alumnos y alumnas.

Fuente: Elaboración propia

2. Segunda sección

2.1 Resultados de las observaciones

Tal como se indicó anteriormente, las observaciones no participativas realizadas por la investigadora fueron con la finalidad de conocer y comprender tres aspectos de los programas de compensación educativa: las prácticas pedagógicas del profesorado hacia la inclusión del alumnado, las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado y la del propio alumnado, y la participación del voluntariado.

Las observaciones se efectuaron en aulas de los ciclos de Educación Infantil y Educación Primaria. Por razones vinculadas a las prácticas pedagógicas de los maestros se decidió agrupar, por una parte, las seis observaciones del ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, y por la otra, las nueve observaciones realizadas en el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, para un total 15 observaciones. Las prácticas pedagógicas observadas fueron: tertulias, grupos interactivos y asambleas para el caso de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria; para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria fueron: tertulia literaria y grupos interactivos.

Siguiendo el sentido del trabajo, se elaboró una guía de observaciones, estructurada en dos partes: la primera, donde se reflejó la presencia/ausencia (si/no) de aspectos relacionados con el desarrollo de la práctica pedagógica del profesorado, actitudes durante la práctica tanto de éstos como del alumnado y, por último, sobre el voluntariado que participa en la práctica pedagógica. En la segunda parte, se registraron una serie de comentarios sobre aquellos aspectos no incluidos en la guía pero que emergieron durante el proceso de observación.

a) Sobre el desarrollo de la práctica pedagógica del profesorado

A continuación, se muestra en los gráficos 1 y 2 la presencia / ausencia (SI/NO) de las características del desarrollo de la práctica pedagógica, por una parte, Educación Infantil y 1er ciclo de Educación Primaria y por la otra, Educación Primaria, de manera comparativa y, posteriormente, las observaciones específicas sobre cada uno de ellos.



Gráfico 1. Características de la práctica pedagógica observadas durante su desarrollo en Educación Infantil y 1er ciclo de Educación Primaria

Gráfico 2. Características de la práctica pedagógica observadas durante su desarrollo en 2º y 3er ciclo de Educación Primaria

Los indicadores observados durante el desarrollo de la práctica fueron los siguientes:

1. Se realizan agrupaciones heterogéneas, buscando la integración del alumnado.
2. El aula deja de ser un espacio de relación únicamente entre el profesorado y alumnado, donde la comunidad puede participar.
3. Se incluyen todos los recursos necesarios para que el alumnado acceda a los conocimientos necesarios para su aprendizaje.
4. Durante la práctica se alcanza el aprendizaje aumentando el tiempo de trabajo efectivo.
5. El voluntariado que acompaña al grupo se encarga de generar el diálogo entre los compañeros, permitiendo que se ayuden y aceleren el aprendizaje de todo el grupo.
6. Se realiza un seguimiento del trabajo y evolución de cada grupo.
7. La práctica mejora la convivencia, formación del alumnado y los aprendizajes instrumentales.
8. Los integrantes del grupo cumplen las actividades planteadas.
9. Se genera un intercambio enriquecedor que permite construir nuevos conocimientos.
10. Al finalizar la sesión hay una puesta en común de cómo ha ido y se toma nota de las cuestiones a mejorar.

b) Sobre las actitudes del profesorado y alumnado durante la práctica pedagógica

Con respecto a las observaciones realizadas para acercarnos a las actitudes del profesorado y alumnado se incluyeron siete indicadores, los resultados sobre la presencia/ausencia, los presentamos en los gráficos 3 y 4.



Gráfico 3. Actitudes del profesorado y alumnado durante la práctica en Educación



Gráfico 4. Actitudes del profesorado y alumnado durante la práctica en 2do y 3er

Los indicadores observados fueron los siguientes:

1. La interacción entre los integrantes del grupo es cordial y se observan actitudes de colaboración y solidaridad.
2. La actitud del alumnado frente al voluntariado es de aceptación.
3. La actitud de la maestra busca alcanzar los máximos exigibles.
4. La maestra actúa frente a los posibles conflictos de convivencia que se puedan presentar durante la práctica.
5. La maestra interactúa con sus estudiantes en el desarrollo de la práctica.
6. Las actitudes de la maestra y los estudiantes influyen en el desarrollo de la práctica y el alcance de sus objetivos.
7. Se observa reducción de conflictos en el aula y mayor dedicación a actividades de aprendizaje.

c) Sobre la participación del voluntariado durante la práctica pedagógica

Para observar la participación del voluntariado se elaboraron cinco indicadores, y los resultados decidimos presentarlos en los gráficos 5 y 6.

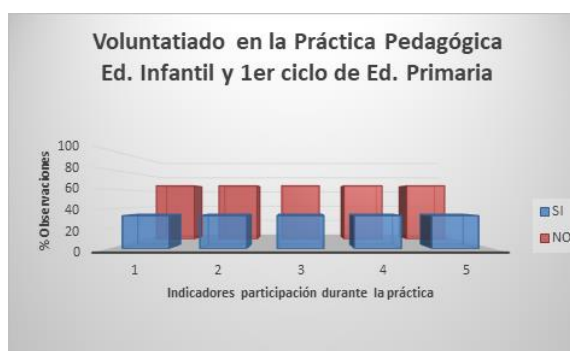


Gráfico 5. Participación del voluntariado durante la práctica en Educación Infantil y 1er ciclo de Educación Primaria



Gráfico 6. Participación del voluntariado durante la práctica en 2do y 3er ciclo de Educación Primaria

Los indicadores observados fueron los siguientes:

1. Los voluntarios que asisten a las actividades pertenecen a la comunidad educativa.
2. Los voluntarios asisten puntualmente a las actividades.
3. Los voluntarios orientan las actividades y permiten la participación de los estudiantes.
4. El voluntario evalúa el desempeño de cada uno de los estudiantes y del trabajo en grupo.
5. El voluntariado tiene formación de los principios del aprendizaje dialógico y del trabajo en grupo.

Comentarios específicos sobre las observaciones en Educación Infantil y 1er ciclo de Educación Primaria

Tras las observaciones realizadas respecto al desarrollo de la práctica pedagógica, podemos afirmar que en el ciclo de Educación Infantil (clase para niños de tres y cuatro años) y primer ciclo de Educación Primaria (clase de primero y segundo) coinciden algunos datos como consecuencia de la similitud de las edades y el desarrollo del alumnado.

Tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria (primer ciclo), se desarrollan actividades de **actuaciones de éxito como estrategia para mejorar habilidades sociales y el desempeño académico**. En relación con las tertulias literarias, pudimos observar que en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria no se alcanzan los objetivos mínimos, ya que el alumnado no logra hacer comentarios acerca de los clásicos universales o españoles sugeridos para la lectura como: La Odisea, Don Quijote, Crimen y Castigo, Ulises, Los Miserables, Hamlet, El Buscón, La vida es sueño, Germinal, entre otros. Aunque se utilice la metodología sugerida en la formación del profesorado y estén adaptados en un lenguaje más sencillo para la comprensión, se confunden nombres de los personajes, no identifican sentimientos, ni los valores como la solidaridad, el respeto o la convivencia y no pueden generar la construcción de conocimiento a través de un diálogo igualitario. Finalmente, el profesorado de estos ciclos decidió no volver a realizar tertulias literarias, ya que no se obtenían resultados positivos, al contrario, se presentaba indisciplina.

Por otra parte, con los grupos interactivos organizados se obtienen mejores resultados en cuanto al aprendizaje; se pudo observar en las clases de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, que se multiplicaron las interacciones y aumentaron el tiempo de trabajo. Por ejemplo, en las clases de Educación Infantil de tres y cuatro años se realizaron actividades en grupos heterogéneos y se afianzaron conocimientos de las áreas instrumentales, aunque no todas las actividades eran terminadas como consecuencia de la indisciplina y la ausencia del voluntario. Un aspecto favorable es que, en estas mismas clases, durante la primera hora de la mañana se realiza una asamblea de la clase, donde los alumnos aprenden cómo comportarse en los distintos lugares del centro, mantener en orden los materiales de la clase, meriendas y utensilios de aseo; en esta actividad participan activamente, utilizando la misma metodología que en los grupos interactivos. Luego, al finalizar las secciones todos los grupos realizan una puesta en común para evaluar cómo ha ido el trabajo realizado y se puntualiza sobre las cuestiones o aspectos a mejorar. Adicionalmente, observamos que genera mayor motivación el uso de todos los recursos necesarios, ya que al ser un centro inteligente cuenta con pizarras digitales abriendo un mundo de posibilidades para todos.

En todas las clases observadas se realizaron agrupaciones heterogéneas lo que ayudan a promover la inclusión educativa, ya que se incorpora a todo el alumnado por medio de un trabajo cooperativo, donde el objetivo es que todos aprendan y ningún alumno se quede atrás en el proceso educativo.

En cuanto a las actitudes durante la práctica, el alumnado observado en los ciclos de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria presenta conflictos, la interacción no es cordial y como consecuencia el profesorado interrumpe constantemente las actividades y, en ocasiones, no pueden terminarse; sin embargo, la actitud del profesorado es positiva interactuando con el alumnado, buscando alcanzar los máximos exigibles.

Durante la realización de las observaciones no asistió ningún voluntario externo que permitiera observar la relación con la comunidad educativa. Aunque algunos padres se ofrecen a participar no se presentan el día de las actividades, perjudicando a todos, ya que tiene unas funciones específicas como acompañar a los grupos generando diálogo, orientando las actividades y evaluando a cada uno de los miembros de los grupos. En una de las observaciones una maestra de otra clase funcionó como voluntaria, pero no siempre tienen el tiempo para hacerlo.

Comentarios específicos sobre las observaciones en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria

En cuanto a las observaciones realizadas sobre el desarrollo de la práctica en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria (clases de tercero y quinto) podemos afirmar que coinciden algunos datos con lo que se observó en los niveles anteriores.

Es importante mencionar que no en todas las clases de Educación Primaria se realizan actividades relacionadas con **las actuaciones de éxito**, aunque el total del claustro se está formando, cada profesor decide si quiere o no utilizarlas. Estas prácticas se realizan para mejorar las habilidades sociales y el desempeño académico. En relación con las tertulias literarias, pudimos observar que en las clases de tercero y quinto de Educación Primaria se lograron alcanzar los objetivos mínimos, ya que el alumnado participó con comentarios acerca de un clásico universal, en este caso “La Odisea”, la lectura escogida por el alumnado para las tertulias atraído por sus elementos fantásticos. Se observó que se utiliza la metodología sugerida en la formación de maestros y están adaptados a un lenguaje sencillo para mayor comprensión. También pudimos observar que el alumnado de tercero y quinto de Educación Primaria es capaz de identificar los sentimientos, los valores como la solidaridad, el respeto o la convivencia y puede generar la construcción de conocimiento a través de un diálogo igualitario. Finalmente, es importante mencionar que el profesorado de las clases observadas, fueron quienes llevaron la idea de las **actuaciones de éxito** al centro y en

consecuencia se observa una actitud positiva que ha sido transmitida a quienes participan, obteniendo buenos resultados en habilidades sociales y mejora del aprendizaje.

También observamos la realización de grupos interactivos con resultados similares a los niveles precedente, en cuanto al aprendizaje e interacciones. Por ejemplo, el alumnado de las clases de tercero y quinto de Educación Primaria ha logrado afianzar conocimientos de las áreas instrumentales, la actitud positiva del alumnado ha sido un factor determinante para el desarrollo de la práctica. Al finalizar las sesiones todos los grupos evalúan y puntualizan acerca de las cuestiones o aspectos a mejorar, generalmente la observación final en todos los grupos es la misma. Aunque la convivencia en grupo ha ido mejorando se debe mantener siempre una actitud positiva en las actividades. Otro aspecto que generó motivación en todas las clases observadas fue la utilización de todos los recursos necesarios que posee el CAES al ser un centro inteligente, tales como las pizarras digitales y los ordenadores, que pueden ser utilizados por el alumnado generando interés y participación.

Además, en todas las clases observadas se realizan agrupaciones heterogéneas incorporando a todo el alumnado por medio de un trabajo cooperativo, factor importante en estas clases ya que, teniendo en cuenta las características del alumnado, es importante que esté compuesto por alumnos que se compensen entre sí.

En cuanto a las observaciones sobre las actitudes durante la práctica, el alumnado ha ido mejorando. Durante las primeras observaciones había discusiones que interrumpían constantemente, pero en el transcurso del tiempo al presentarse un conflicto el alumnado es capaz de reflexionar y buscar el diálogo como solución a los inconvenientes.

Los voluntarios que asisten a las tertulias cumplen el rol de moderador, puede entenderse esta participación del voluntariado en los grupos interactivos como una vía de establecer una relación entre la comunidad educativa. Sin embargo, al igual que en los niveles de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, algunos padres se ofrecen a participar, pero luego no asisten. Por lo tanto, el profesorado se ve obligado a recurrir a otras personas, como por ejemplo los estudiantes en prácticas y amigos del entorno educativo interesados en formarse en estas actividades, ya que el papel del voluntario es fundamental para la generación del diálogo, así como en la orientación de las actividades y evaluando a cada uno de los miembros de los grupos.

3. Tercera sección

3.1 Resultados de los documentos analizados

Los documentos revisados al inicio de nuestra investigación en el CAES fueron: el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Curricular de Centro (PCC), la Programación General Anual (PGA) y la Memoria Anual del

Centro (MAC); posteriormente surgieron nuevos documentos como el Plan de Atención a la Diversidad Inclusión Educativa (PADIE) y el documento puente: Real Decreto 126/2014 de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria y el artículo 16 del Decreto 108/2014, de 4 julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. A continuación, presentamos una descripción de los documentos revisados; los resultados nos han permitido delimitar y **caracterizar la educación compensatoria** desde el marco legal del CAES en estudio, tomamos como referencia la información contenida en el registro que se encuentra incluido en el Anexo 3.

La documentación del CAES es abundante y, siguiendo lo establecido en la LOMCE, se han realizado cambios importantes a tener en cuenta para nuestra investigación. Veamos ahora esa documentación:

-Comenzando con el PEC, ahora llamado Proyecto Educativo (PE), en donde se recogen los valores, objetivos, principios de identidad y prioridades de actuación, así como la concreción de los currículos establecidos por la Administración Educativa, también contiene el tratamiento transversal en las áreas y está elaborado partiendo de las características del entorno sociocultural. Se encuentra una descripción general acerca de las necesidades del contexto escolar, socioeconómico, cultural y sociolingüístico y la tipología del **alumnado de compensatoria** que asiste al centro en unas variables contextuales que tienen **coherencia** con el análisis de la realidad del barrio y sus implicaciones en las demandas educativas.

También encontramos las directrices generales y pautas de actuación de todos los miembros de la comunidad escolar con el fin de mejorar el funcionamiento del centro en un modelo organizativo-estructural. Específicamente en los **programas compensación educativa** se nombran a maestros tutores y de compensatoria como el profesorado con mayor implicación, aunque no aparece el apartado acerca de la formación del profesorado que es primordial para alcanzar los objetivos. En cuanto a la temporalización, se parte de una valoración inicial suficiente del nivel de competencia del alumnado y sobre la evaluación final no describe ningún criterio, por lo cual se observa deficiente; solamente aparece nombrada al final del apartado con algunas fechas posibles de realización. Además, encontramos un análisis acerca de los criterios metodológicos relacionados con el tipo de **agrupamiento flexible** del alumnado, con el objetivo de hacer más eficaz el trabajo en determinadas áreas, atendiendo a la heterogeneidad existente en las aulas desde los cinco años en Educación Infantil hasta sexto de Educación Primaria.

El PE incluye el documento Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que hace referencia a las medidas para atender a la diversidad. Estas medidas están especificadas de forma general en el PE, pero donde se encuentra más

información acerca de la atención a la diversidad es en el PAD, el cual incluye en los proyectos y programas elementos como son: medidas organizativas, medidas de apoyo y refuerzo, criterios para la permanencia de un año más en la etapa, adaptaciones del currículo, programas específicos, protocolos de detención e intervención ante las dificultades de aprendizaje.

Es necesario indicar al respecto, que el PAD dio paso, posteriormente, al PADIE que como novedad incluye la Instrucción del 15 de diciembre de 2016, del director general de Política Educativa, por la que se establece el protocolo de acompañamiento **para garantizar el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad** y la Ley 8/2017, de 7 de abril, de la Generalitat que integra el reconocimiento del derecho de identidad y a la expresión de género de la Comunidad Valenciana. Estos documentos tienen en común que contemplan y delimitan el **Plan de compensación educativa** que desarrolla el CAES, recoge las medidas que se aplican en el centro para tender al alumnado con necesidades de compensación educativa como: incorporación tardía, inmigrantes, entornos desfavorecidos, población de minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social. También, estos documentos describen los programas de compensación educativa como una prioridad de actuación del centro encaminado a la mejora de hábitos básicos de higiene, salud, sociales y familiares que buscan integrar todos estos ámbitos por una mejora académica y personal del alumnado a medio-largo plazo, en colaboración de agentes internos y externos de la comunidad educativa, respondiendo a una **educación inclusiva**.

A continuación, presentamos una tabla síntesis con los resultados obtenidos del análisis del documento PE.

Tabla 49

Proyecto Educativo del CAES

DOCUMENTO	RESULTADOS
PROYECTO EDUCATIVO (PE)	<ul style="list-style-type: none">- Se encuentra una descripción general coherente a la realidad acerca de las necesidades del contexto escolar, socioeconómico, cultural y sociolingüístico y la tipología del alumnado de compensatoria que asiste al centro.- Tiene un planteamiento ideológico con valores, objetivos y principios de identidad que orientan la definición de los planes pedagógicos, convivencia y organización que se ajusta al centro.- Los programas de compensatoria se consideran una prioridad de actuación del centro encaminado a la compensación de hábitos básicos y una mejora académica y personal del alumnado medio-largo plazo.- Se definen adecuadamente las directrices generales y

pautas de actuación de todos los miembros de la comunidad escolar con el fin de mejorar el funcionamiento del centro en un modelo organizativo y estructural.

- Se explica detalladamente los criterios relacionados con recursos personales y los materiales que se necesitan para el desarrollo de los programas de compensación educativa.

- Se presenta una relación general de la organización espacio temporal partiendo de la evaluación inicial de los niveles de competencia del alumno y los horarios.

- No contiene ninguna información descriptiva del seguimiento y revisión periódica de los programas y actividades de compensación educativa pertinente con la finalidad de mejorar el funcionamiento del centro, únicamente se nombran al final como actividad por realizar en el apartado de la temporalización.

- Contiene suficientes criterios metodológicos relacionados con el tipo de agrupamiento flexible.

- Los elementos que incluye el documento son suficientes teniendo en cuenta las instrucciones de organización y funcionamiento del centro que son establecidas por la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte, aunque falta profundizar en el aspecto de la evaluación y en todos los apartados debería ser más descriptivo.

- La disposición del PE ha cambiado, al encontrarse en papel era de fácil acceso para el claustro, pero en la actualidad se encuentra en formato digital y es difícil consultarlo, aunque el centro cuenta con una página WEB, no contiene este tipo de información.

- El documento describe la participación de agentes externos e internos de la comunidad en algunos programas de compensatoria que se realizan se busca la participación de la comunidad educativa cercana en general.

- No contiene un Plan de formación permanente del profesorado para la atención el alumnado de compensación educativa.

- El PAD se encuentra incluido en el PE y contiene un análisis de la situación de partida, valoración de necesidades, objetivo, estrategias, recursos, seguimiento y la planificación del cronograma para la evaluación de los programas. En uno de sus apartados numera el alumnado susceptible de medidas educativas diversificadas y dentro de este encontramos el alumnado de compensación educativa.

- El PAD da paso al PADIE según el DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana. [2014/6347] CAPÍTULO V Atención a la diversidad y establece un protocolo de acompañamiento para garantizar el derecho a la identidad de género, la expresión de género y la intersexualidad.

Fuente: Elaboración propia

En este CAES la totalidad del alumnado presenta **necesidades de compensación educativa**, por tener al menos alguna de las características según la normativa vigente, como es el caso del alumnado gitano y extranjero, en consecuencia se diseñan medidas que son aplicadas y finalmente evaluadas de forma continua con la finalidad de modificar lo que no está funcionando en el momento, esta forma de trabajo es igual para el equipo del ciclo de Educación Infantil y los equipos de Educación Primaria, estableciendo un trabajo común pero aplicando un seguimiento y evaluación de las medidas individualizado.

-**El PADIE** describe el análisis de las necesidades específicas de apoyo educativo y de compensación educativa mediante una valoración psicopedagógica, detectando las dificultades específicas y concretas de cada alumno/a, teniendo en cuenta la memoria del curso anterior y de esta forma dar el apoyo, que puede ser de dos tipos: **ordinario** con una adaptación metodológica, sin que ello suponga la transformación o eliminación de elementos prescriptivos del currículo y dentro del aula, potenciando la inclusión de todo el alumnado y el apoyo **extraordinario** que tiene adaptaciones significativas, prórrogas de permanencia de un año más en Educación Infantil o Educación Primaria y flexibilización del periodo de adaptación, estas medidas se muestran concretadas en la PGA.

Este documento incluye una **justificación** amplia acompañada del contexto, marco legal y en los elementos que contiene el PADIE se especifica los diferentes procesos de planificación, reflexión, detención de necesidades de compensación y de soporte educativo, se diseñan las medidas que serán aplicadas y finalmente evaluadas. Los campos de actuación del equipo de atención a la diversidad se concretan en los diferentes programas de compensación educativa realizados en las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Por otro lado, el **protocolo de actuación** en el centro incluye un apartado acerca de la identificación de las necesidades específicas y de compensación educativa, iniciando con una valoración, seguido por un informe donde se acuerda el tipo de atención y se prevén las coordinaciones y el seguimiento a realizar. En relación, a la organización de recursos humanos y

materiales, generales y específicos, se presenta una descripción detallada de la coordinación de los programas en su intervención y los recursos que se utilizan con la finalidad del bienestar del alumnado. Además, se incluye el Plan de Actuación para la mejora (PAM), donde se establece el procedimiento de dotación del profesorado adicional para este CAES que tiene como finalidad incrementar el alumnado que alcanza los objetivos y las competencias, reducir el absentismo y el abandono escolar prematuro, aumentar la tasa de titulación en la ESO, mejorar la competencia emocional y las habilidades de interacción social, desarrollar acciones para compensar desigualdades desde una perspectiva inclusiva, en este aspecto presenta un listado del alumnado de compensatoria, intervención y la solicitud de los recursos personales.

Finalmente, en este documento aparece brevemente explicada la metodología para realizar la evaluación de los programas en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, reuniones de Evaluación al final de cada trimestre, en las reuniones de ciclo, en la elaboración de Memoria Final de curso y sobre la revisión de los documentos de los que forman el PE y la PGA.

A continuación, presentamos una tabla síntesis con los resultados obtenidos del análisis del PADIE.

Tabla 50

Plan de Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa del CAES

DOCUMENTO	RESULTADOS
Plan Atención a la Diversidad e Inclusión Educativa (PADIE)	<ul style="list-style-type: none">-El PADIE analiza detalladamente las necesidades específicas de apoyo educativo y de compensación mediante una valoración psicopedagógica.- Tiene en cuenta la MAC para diseñar el apoyo que puede ser ordinario con una adaptación metodológica o extraordinario con una adaptación significativa para educación infantil o primaria.- En este documento se desarrollan diferentes procesos de planificación, reflexión para la detección de necesidades de compensación y se diseñan las medidas que serán aplicadas y finalmente evaluadas.- El protocolo de actuación cumple con los criterios de valoración y el informe de atención al alumnado de compensatoria.- Se presenta una descripción detallada de la coordinación, intervención y los recursos que requieran para la realización de los programas.-Incluye el PAM donde se establece el procedimiento de dotación del profesorado adicional para este centro CAES.

-Se describe brevemente la metodología para la evaluación de los programas en las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica, reuniones de Evaluación al final de cada trimestre, en las reuniones de ciclo, en la elaboración de Memoria Final de curso y la revisión de los documentos de los que forma PEC y PGA.

Fuente: Elaboración propia

-Otro de los documentos analizados inicialmente en nuestra investigación fue **el PCC** que incluye las variables socioculturales, los objetivos, contenidos, metodología, criterios de evaluación y un modelo de intervención coherente. Además, incluye un apartado acerca de atención a la diversidad con características como: una valoración inicial, medidas de atención, metodología, refuerzo, material didáctico y adaptaciones curriculares. Si estudiamos este documento, podemos observar que los elementos que intervienen en los programas de compensación educativa se especifican teniendo en cuenta la realidad del contexto donde se ubica el CAES en estudio. Además, se contextualiza el currículo y se diseñan las competencias básicas de modo ajustado a las necesidades y características detectadas, respondiendo a la diversidad presente en el alumnado de compensatoria, y partiendo de las adaptaciones curriculares que son necesarias en el proceso educativo. Es importante, destacar que no existen diferencias significativas entre los programas de compensación educativa correspondientes a las etapas de Educación Infantil y Educación Primaria, aunque las evaluaciones son individualizadas. Además, este proceso de concreción contiene un seguimiento y revisión periódica que puede ser mejorable permitiendo un funcionamiento más adecuado y obtener mejores resultados.

En cuanto a los elementos que incluye el documento, son suficientes para el desarrollo del currículo, se encuentran de una manera descriptiva y se caracterizan por un proceso de toma de decisiones del profesorado. Este documento está disponible en papel y a disposición del claustro o comunidad educativa.

Es importante mencionar que el PCC examinado se transformó posteriormente en el documento puente, basado en el Real *Decreto 126/2014*, de 28 de febrero y el Decreto 108/2014, de 4 julio, que establece la relación entre el currículo de Educación Primaria del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) y el currículo adaptado de la Comunidad Valenciana en todas las áreas. Se puede observar, de forma detallada, el análisis de la progresión de los temas a lo largo de todos los niveles de etapa y, por otra parte, los niveles de competencia curricular que hacen posible la programación y evaluación de los aprendizajes de refuerzo o ampliación al realizar las **adaptaciones curriculares individuales significativas** (ACIS) para el alumnado, facilitando la atención a la diversidad y la inclusión. Este documento describe las relaciones entre las competencias, los contenidos y criterios de

evaluación, permitiendo una evaluación integrada. En lo que se refiere a los programas de compensación educativa, la descripción de la revisión periódica y el plan de formación del profesorado se encuentran de forma muy general.

Respecto al ciclo de Educación Infantil en este documento puente no se hace referencia, ya que la LOMCE no modifica en nada a la LOE, por lo que continua exactamente igual que antes de esta ley educativa.

A continuación, presentamos una tabla síntesis con los resultados obtenidos en el análisis del PCC y del documento puente Real Decreto 126/2014.

Tabla 51

Proyecto Curricular de Centro y el documento puente Real Decreto 126/2014.

DOCUMENTO	RESULTADOS
Proyecto Curricular de Centro (PCC)	<ul style="list-style-type: none">-El PCC es coherente con la realidad sociocultural del barrio y sus implicaciones en las demandas educativas, desarrollando un análisis de las características del alumnado de compensación educativa.- Incluye el apartado de atención a la diversidad con la descripción de los programas que se desarrollan.- Contiene y explica las prioridades, objetivos y metas para la secuenciación de los contenidos y criterios de evaluación.- Contiene un breve apartado acerca del seguimiento y revisión periódica de los programas y actividades de compensatoria.- Este documento se encuentra en papel a disposición del claustro o comunidad educativa y los elementos que contiene son suficientes.- Contextualiza el currículo y diseña las competencias básicas de modo ajustado a las necesidades y características detectadas, respondiendo a la diversidad presente en el alumnado de compensatoria.- Contiene las adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS) para el alumnado de compensatoria.- El PCC da paso al documento puente estableciendo una relación entre el currículo de Primaria del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) y el currículo adaptado de la comunidad valenciana en todas las áreas.- El documento puente es muy detallado y permite hacer adaptaciones curriculares para el alumnado de compensatoria.- El plan de formación del profesorado y la evaluación de los programas de compensatoria pueden ser más específicos, ya que se encuentran de forma muy general.

Fuente: Elaboración propia

-Al analizar la PGA del CAES podemos observar que está elaborado por el equipo directivo, de acuerdo con las propuestas del Consejo Escolar, claustro de profesores, alumnos y asociaciones de padres y madres de familia. Además, recoge por curso los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro (horarios, calendario general, calendario de evaluación, de reuniones de coordinación, atención a padres, etc.). También incluye los proyectos, currículo, las normas, los planes aprobados y la información estadística completa del profesorado que participa en las actuaciones y programas para la atención a la diversidad.

Otro aspecto que podemos señalar es que incluye primordialmente datos estadísticos detallados acerca del número del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), alumnos con necesidad de compensación educativa (ANCE), alumnos con ACIS, listas de texto, relación de maestros, salidas, actividades extraescolares, entre otros... El contenido de este documento está distribuido por ciclos y cada ciclo determina la organización y las medidas de atención al alumnado de compensatoria. Analiza el grado adecuación entre lo que estaba previsto y lo que se está llevando a la práctica en los programas de compensatoria, haciendo propuestas concretas para el próximo curso contenidas en el PEC y PCC, partiendo de la aprobación, el seguimiento y revisión periódica con la finalidad de mejorar el funcionamiento del centro.

Ahora bien, los elementos que incluye el documento son suficientes, pero el enfoque que ofrece en los programas de compensación educativa es general, no se profundiza en algunos elementos referidos a la evaluación (las reuniones de claustro, las sesiones de evaluación, reuniones de consejo escolar) y las propuestas de mejora que son relevantes para la ejecución y el tratamiento de las cuestiones que se prevean en cada actuación. Este documento se encuentra en formato digital y es de difícil acceso para la comunidad educativa, teniendo en cuenta que se debe consultar en alguno de los ordenadores de las oficinas del centro y el tiempo permitido no es muy amplio.

Es importante, mencionar que la PGA del CAES incluye, a partir del curso 2016-2017, un Plan de actuación para la mejora (PAM) dirigido a combatir el fracaso y el abandono escolares prematuro potenciando el desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado, compensando desigualdades desde una perspectiva inclusiva. En este documento del CAES, se encuentran las actuaciones que se concretan en intervenciones educativas tales como: inclusión y atención la diversidad, medidas para reducir el absentismo, proyecto la huerta escolar, proyecto la banda de rock, proyecto de mujeres celebres y de la inclusión de alumnado con problemas de adaptación que dan respuesta a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado.

A continuación, presentamos en una tabla síntesis los resultados obtenidos en el análisis de la PGA del CAES.

Tabla 52

Programación General Anual

DOCUMENTO	RESULTADOS
Programación General Anual (PGA)	<ul style="list-style-type: none"> -Es elaborado por el equipo directivo, de acuerdo con las propuestas del consejo escolar. - Recoge la planificación, la organización y el funcionamiento del centro como concreción anual. - Incluye los proyectos, currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados. - En este documento se encuentran propuestas concretas para el curso, datos relativos y funciones concretas. - Incluye información estadística del profesorado que participa en los programas de compensatoria. - Incluye información estadística detallada acerca del alumnado ANCE y de NEE. - Analiza el grado adecuación entre lo que estaba previsto y lo que se está llevando a la práctica en los programas de compensatoria. - Contiene las modificaciones propuestas por el PEC y PCC acerca de los programas de compensatoria, partiendo de la revisión periódica de los programas de compensatoria. - Los elementos que incluye el documento son suficientes, pero el enfoque que ofrece es general para algunos elementos como la evaluación y las propuestas. - Este documento es de difícil acceso al encontrarse en formato digital. - En el PAM se encuentran las actuaciones que se concretan en intervenciones educativas que dan respuesta a las necesidades, intereses y motivaciones del alumnado.

Fuente: Elaboración propia

-En cuanto a la MAC, se incluye el análisis de los resultados del alumnado con información cuantitativa de las asignaturas aprobadas y suspendidas por clases, la evolución del proceso de enseñanza y de la práctica docente, la valoración de los planes desarrollados durante el curso escolar, la valoración de las medidas de mejora y la consiguiente propuesta para el curso siguiente. En este documento encontramos que los programas de compensación educativa **se presentan a nivel muy general**, con la evaluación de las actuaciones relacionadas con el alumnado que se han desarrollado durante el año escolar. Esta valoración se realiza por ciclos y los miembros analizan el grado de cumplimiento y las propuestas de mejora para el curso próximo. Las valoraciones realizadas se tienen en cuenta a la hora de confeccionar la PGA del siguiente curso y en este mismo documento podemos

observar el análisis que realiza el centro con respecto al PEC, al PCC y a la PGA.

La MAC tiene como objetos de análisis referentes a nuestra investigación la valoración y observación sobre la atención a la diversidad (medidas de adaptación curricular, medidas de organización y funcionamiento de los programas), criterios para el agrupamiento del alumnado, los diferentes planes y programas, las relaciones con la comunidad educativa y el entorno social, y la participación del profesorado en actividades de formación. Todos los elementos anteriormente mencionados se presentan en aspectos positivos a destacar, aspectos mejorables, observaciones y se les debe evaluar con una escala de apreciación de muy adecuado, adecuado, mejorable e inadecuado.

Con respecto al apartado sobre atención a la diversidad, los programas se valoran a nivel general de forma breve, faltan elementos por analizar a profundidad y se hace una pequeña diferenciación entre el ciclo de Educación Infantil y Primaria. Este documento se encuentra en formato electrónico a disposición de la comunidad educativa hasta la fecha que se aprueba la PGA.

A continuación, se encuentra un cuadro síntesis sobre el análisis de la MAC.

Tabla 53

Memoria Anual del Centro

DOCUMENTO	RESULTADOS
Memoria Anual del Centro (MAC)	<ul style="list-style-type: none">- El documento incluye el análisis de los resultados de la totalidad del alumnado por clases, teniendo en cuenta el número de alumnos con ACIS, asignaturas aprobadas y suspendidas.- Los programas de compensación educativa se presentan a nivel muy general, con la valoración de las actuaciones relacionadas con el alumnado que se han desarrollado durante el año escolar.- Contiene un seguimiento y revisión de las actuaciones y programas de compensatoria, teniendo en cuenta los aspectos destacables y mejorables con la finalidad de mejorar el funcionamiento del centro.- Las valoraciones realizadas se tienen en cuenta a la hora de confeccionar la PGA del siguiente curso y en este mismo documento podemos observar el análisis del PEC, PCC y el PGA.- Los elementos analizados se presentan en aspectos positivos, aspectos mejorables, observaciones y se les debe evaluar con una escala de apreciación.- Los elementos que incluye el documento no son suficientes, faltan algunos por analizar a profundidad.- Este documento se encuentra a disposición de la comunidad educativa en formato electrónico.- Indica brevemente las modificaciones y las valoraciones de los programas de compensatoria.

- Es un documento que aporta información cualitativa sobre los resultados obtenidos en los programas.
 - Contiene las propuestas de mejora a considerar en la PGA del curso siguiente.
-

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta la coherencia entre el contenido de los documentos analizados y la realidad escolar y la práctica docente, podemos deducir que en el CAES estudiado se refleja, en general, **una relación coherente entre los diferentes planes propuestos, sus características y la realidad del centro**. Aunque, hay que destacar que aun cuando aparece el término inclusión en repetidas ocasiones, se observan elementos que no se acercan a un planteamiento de la educación inclusiva; por ejemplo, en la contextualización, la concentración del alumnado con la misma procedencia social y cultural se refiere a una **segregación escolar**, que como resultado disminuye las expectativas y debilita el valor de la diversidad, aunque es importante mencionar que esto es resultado de la ubicación geográfica del centro.

Otro aspecto para mencionar y que en nuestra investigación ha obtenido resultados negativos es la participación de la familia, que se considera un requisito primordial para que haya una escuela inclusiva. Aunque el equipo directivo y profesorado han realizado variedad de actividades durante varios años, el nivel de participación es muy bajo. Para mejorar en este aspecto se tiene como propuesta crear la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) buscando establecer nuevas vías de información, participación en la formación de sus hijos y representación en el consejo escolar. Del mismo modo, algunas personas entrevistadas también mencionan el término “gitano” cuando hacen referencia al alumnado perteneciente a “etnia gitana”, induciendo a implicaciones educativas de carácter segregado, lo que en consecuencia se aleja de los indicadores de la escuela inclusiva.

En cuanto al acceso de los documentos pudimos observar que, en el centro, **la consulta de los documentos no es de fácil acceso** para la comunidad educativa en general, porque la mayoría se encuentran en formato electrónico y se pueden consultar únicamente dentro del CAES; al ser extensos, además, y escritos solamente en valenciano es complicada su consulta. Al inicio de nuestra investigación casi todos los documentos se podían consultar en la secretaria del centro en formato papel, pero luego se han ido digitalizando y se ha hecho más difícil la accesibilidad para la comunidad educativa.

En relación con la coherencia entre el contenido de los documentos analizados y los resultados obtenidos en las observaciones y en las entrevistas realizadas, podemos deducir que:

- Según los resultados de las entrevistas, **los programas de compensación educativa están condicionados por la dotación de la plantilla docente** que dispone el centro y por el tipo de necesidades educativas del alumnado. Para lograr tener mayor apoyo se realiza la solicitud de refuerzo de los recursos humanos y su especialidad por orden de prioridad en el formato del PAM.
- Al analizar los programas de compensación educativa, en cada uno de los documentos consultados, observamos que todos hacen **referencia a la Orden de 4 de julio de 2001**, de la Conselleria de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana. Los programas de compensatoria están condicionados por la normativa vigente y por las características del centro y las condiciones que se encuentra cada curso escolar, aspectos que también se pueden observar en los resultados de las entrevistas.
- Se observó **cierta incoherencia entre lo que reportaron los entrevistados y los programas de compensación educativa en las etapas de educación infantil y primaria**, puesto que en el análisis documental no existen diferencias significativas en el contenido de los documentos entre ambas etapas, contrario a los resultados obtenidos en las entrevistas y las observaciones realizadas.

Resumiendo, podemos concluir que, en general, se puede mejorar la elaboración de todos los documentos analizados. Aunque los elementos que se incluyen en todos los documentos están adecuadamente relacionados, falta analizar algunos elementos en profundidad y en consecuencia lograr evaluar el funcionamiento de los programas de compensatoria, e incluso el PAD podría ser más explícito mostrando las líneas de actuación para atender a la diversidad, y en la MAC realizar una valoración y propuestas más profundas.

Tal como hemos mencionado anteriormente, el documento donde más información actualmente podemos recabar acerca de los programas de compensación educativa es el PADIE, aunque se trata de un planteamiento institucional a medio-largo plazo. Estas medidas se concretan en el PGA, que supone un planteamiento a corto plazo, es decir, para un curso académico. Y en el PGA del centro no se especifica ni se concreta el apartado de evaluación, es decir, no se muestran los aspectos evaluados en profundidad y, por tanto, al no reflejarse este aspecto importante en el documento, puede perjudicar las propuestas de mejora. Para finalizar, los documentos que más se adaptan a la realidad del centro y a las prácticas son el PGA y la MAC.

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

En este capítulo nos centraremos, inicialmente, en la discusión entre los referentes teóricos y la información obtenida acerca de las percepciones, actitudes y prácticas educativas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos en un CAES con programas de compensación educativa para, posteriormente, enumerar las conclusiones obtenidas a partir de este documento y establecer un decálogo de buenas prácticas inclusivas. Finalizaremos exponiendo las limitaciones surgidas durante el trabajo y las líneas futuras en las que se puede seguir trabajando a partir de ahora.

1. Discusión de los resultados

A continuación, realizaremos un análisis de los resultados obtenidos en los seis primeros objetivos de la investigación contrastando la relación que tienen con otras investigaciones realizadas en el campo que nos ocupa. El último objetivo específico, proponer un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa, constituye el tercer punto de este capítulo.

Este capítulo se presenta agrupado en dos secciones:

(a) En la primera, se discuten los resultados de las entrevistas semiestructuradas a los miembros del equipo directivo, profesorado, alumnado y padres de familia del CAES. En esta misma sección, discutimos los resultados de las observaciones no participativas realizadas a la práctica educativa que se desarrolla en las aulas de los ciclos de Educación Infantil y Educación Primaria, la razón es que las categorías estudiadas están relacionadas con el primer instrumento de recogida de datos.

(b) Finalmente, en una segunda sección, se presenta la discusión del análisis de la documentación administrativa del CAES, realizado a través de los documentos: PE, PAD- PADIE, PCC – Documento Puente, PGA y la MAC.

Primera sección:

1.1 Percepciones del equipo directivo acerca de las características de un centro de educación compensatoria relacionadas con la inclusión, teniendo en cuenta las entrevistas semiestructuradas.

El primer objetivo estaba dirigido a conocer y analizar, a través de las percepciones del equipo directivo, las características de un centro de educación compensatoria relacionadas con la inclusión educativa con respecto al perfil del alumnado, la actitud y formación del profesorado, de los programas de compensatoria que se desarrollan, la familia del alumnado y del entorno del centro.

Los resultados son concordantes con los de investigaciones más recientes sobre las percepciones y opiniones hacia **el perfil educativo del alumnado** que participa en los programas de compensación educativa, en nuestro caso el 95% pertenece a etnia gitana con características que han sido descritas por Derrington (2007), Levinson (2007), Álvarez y González (2010), González y Guinart (2011), Fundación Secretariado Gitano (2013) y Cárdenas, Terrón y Monreal (2019). Además, el 5% restante es conformado por inmigrantes de África Subsahariana, donde pudimos identificar algunas desventajas como: el desconocimiento de las lenguas, las distancias de acuerdo con el currículo escolar y la dificultad de relacionarse con las familias, del mismo modo que lo afirman Alegre (2007), Asencio et al. (2012), Llevot y Bernad (2016), Redondo y Elboj (2018).

Hay que destacar que la población gitana generalmente se concentra en algunos barrios periféricos e incluso marginales. Entonces, este proceso de localización residencial determina que el alumnado se encuentre concentrado en el CAES de nuestro estudio; del mismo modo, esta cuestión es definida por Santiago y Ostalinda (2012) describiendo aspectos de esta tipología escolar. Aunque se busca cumplir con las características de una educación inclusiva, encontramos en nuestros resultados un centro “gueto”, desde cualquier perspectiva que se le analice; ya que geográficamente se encuentra alejado hasta del mismo barrio, separado por un puente que el alumnado (una minoría étnica) debe cruzar para llegar a estudiar. La tendencia a la concentración es el resultado, a pesar de todo, de una larga historia social y escolar de marginación y rechazo. Las grandes ciudades, con sus procesos de estructuración urbana, parecen ser el entorno más favorable al fenómeno de la segregación social (Alfageme, Chao & García, 2015; Haro, 2009).

En general **los conflictos** siempre están presentes en la jornada escolar del centro, según la percepción del equipo directivo. El resultado de la acumulación del alumnado gitano hace que el profesorado se vea sobrepasado con particulares necesidades sociales y educativas, siendo la ratio de 15 a 20 alumnos por aula debido a la problemática comportamental que presentan. Es evidente que, en lo referente a las habilidades sociales, hay un factor que consideramos relevantes para nuestra investigación como son los conflictos presentes en el grupo; debido a que, en las entrevistas a la comunidad educativa, se mencionó este aspecto como una de las principales causas de la problemática dentro y fuera del aula. En relación con la convivencia se debe tener en cuenta que el profesorado utiliza prácticas pedagógicas enfocadas a la resolución de conflictos y el aprendizaje de habilidades sociales en el proceso de enseñanza del alumnado con necesidades de compensación educativa, con el objetivo de mejorar las relaciones personales y resultados académicos en el CAES. Estos resultados coinciden con algunas investigaciones que muestran la influencia positiva del aprendizaje de habilidades sociales en alumnado vulnerable y que presenta problemas de comportamiento (Abajo, 2004; Delgado & Contreras, 2008; Flecha & García, 2007; Monjas, 2007).

Ahora bien, el **absentismo** es otro de los aspectos que genera interés en el equipo directivo, para este aspecto se ha ido diseñando diferentes programas con la colaboración del Ayuntamiento y los servicios sociales con mejoras evidentes en la asistencia. En consecuencia, los resultados académicos del alumnado han ido mejorando gradualmente como producto de la asistencia y un mejor clima en el aula. Teniendo en cuenta, la revisión de la literatura se coincide en que la ausencia del alumnado genera una problemática educativa que afecta negativamente a su desarrollo y formación, tal y como es descrito por Fernández, (2008), Fernández, Mena y Riviere (2010) y Martínez, Modéjar y Palomares (2013). En cuanto al absentismo de los alumnos y alumnas pertenecientes a etnia gitana, al comparar la información de hace dos o tres décadas los porcentajes de niños y niñas que acudían a la escuela eran mucho más bajos (Fernández Enguita, 2010; Haro, 2009).

Posteriormente, las tasas de escolaridad han sido más altas. Una de las razones más importantes es porque la población gitana vive de forma sedentaria y, también, por la vinculación que han realizado las autoridades entre la escolarización y el acceso a determinados beneficios y servicios; aunque este aspecto no garantiza un proceso de inclusión y buenos resultados (Llevot & Bernad, 2016). Asimismo, los datos sobre absentismo que muestran nuestros resultados aún son elevados, relacionados con un bajo rendimiento escolar y participación de las familias, lo que concuerda con otras investigaciones (Giménez, 2003; Martínez & Alfageme, 2004; Morote, Peirats & Marín, 2018; Rodríguez & Paterna, 2016;). En consecuencia, el fenómeno del absentismo puede tener consecuencias negativas en el aprendizaje de

competencias sociales y en la aparición de sentimientos de exclusión de la comunidad educativa (Morote, Peirats, Marín, 2018).

Del mismo modo, el equipo directivo manifiesta su **preocupación por el abandono y fracaso escolar**, ya que es una de las carencias del alumnado del centro que se ve reflejado en los resultados académicos, y como estrategias para mejorar en este aspecto se realizan continuas y diferentes prácticas inclusivas. Varios estudios han intentado explicar las causas del abandono y fracaso escolar en el alumnado perteneciente a la etnia gitana, perpetuando su situación de exclusión social, como son los de Cordero, Pedraja y Simancas (2015) o el de Pérez, Antúnez y Burguera (2017). Según Parra, Álvarez y Gamella (2017) los estudios han determinado que los resultados no pueden ser transferibles teniendo en cuenta que solo se comparten algunos de los rasgos de familia, contexto social, económico y cultural, entre otras variables, que destacan el desfase del aprendizaje y la segregación como causa del fracaso. En cuanto al resto del alumnado que no pertenece a etnia gitana el fracaso escolar y el abandono los afecta de igual forma, aunque existen algunas variables diferentes como el lenguaje y la adaptación, estos resultados del estudio han sido investigados desde la década de los 90 cuando el flujo de inmigración mantuvo una alta tasa en España, entre otros por Fernández, Mena y Riviere (2010) o Pedraja, Santín y Simancas (2016).

En resumen, el absentismo conduce al fracaso escolar y termina en abandono escolar. Es decir, que estos términos están estrechamente unidos, como lo exponen algunas investigaciones (Rumberger, 2008; Fernández et al., 2010; Mena et al., 2010; Williams y Donald, 2010). Además, Rumberger (2008) señala que podrían haber comenzado incluso en la etapa de Educación Primaria, y que podría prevenirse con la Educación Infantil

Asimismo, **el ingreso a la ESO** es de difícil manejo para la comunidad educativa, las estadísticas no son buenas para este tipo de población. El alumnado gitano, por una parte, tiende a estar más presente en la etapa de primaria para luego ir abandonándola, generalmente, en el ingreso a la secundaria (Alfageme et al., 2015; Pérez, et al., 2017). Con el cambio de etapa el alumnado gitano pasa de estar en un entorno educativo conocido y más protector, a uno minoritario y que ve en su contra. El entorno nuevo de la secundaria es más exigente y formal, en el que deben integrarse y en el que suelen estar menos preparados que sus compañeros que no son gitanos (Álvarez, Parra & Gamella, 2016; Pérez, et al., 2017). Generalmente, el alumnado gitano es asignado a programas de compensación educativa que están pensados en términos individuales y no en términos de grupo o de identidad sociocultural. Este hecho produce efectos indeseados y no previstos por el sistema educativo como el bajo rendimiento y abandono escolar (Álvarez, Parra & Gamella, 2018). La separación que producen los programas de compensación ya en el primer curso de secundaria retrasa el contacto

normalizado ente alumnos payos y gitanos (Parra et al., 2017). Los anteriores resultados mencionados en estas investigaciones coinciden con las percepciones y opiniones del equipo directivo entrevistado para nuestro estudio, y que se basan en experiencias contadas por exalumnos del CAES.

El alumnado gitano posee un nivel curricular que no les permite seguir y participar normalmente en las clases, lo que les aburre y les hace sentir avergonzados por su nivel curricular (Fernández, 2006). No poder seguir las clases y no poder recuperar el retraso educativo confirma la idea de abandonar su educación, lo que hace que piensen en el trabajo, la familia y el matrimonio temprano. Con respecto al restante de nuestra muestra, las medidas dispuestas para dar respuesta a la diversidad del alumnado inmigrante se agrupan en apoyo ordinario, apoyo específico y programas, algunas categorías con alto sentido segregado, desde el inicio de la etapa (Asencio et al., 2012; González, Méndez & Rodríguez, 2009).

Es importante, mencionar el ingreso a la ESO en nuestro estudio, ya que es la etapa que sigue a la educación primaria y es un aspecto relevante y de preocupación para el equipo directivo y profesorado, que tienen como objetivo conseguir una tasa más alta de permanencia y culminación en la educación secundaria del alumnado que pertenece a etnia gitana e inmigrante del CAES. Para concluir, la atención a la diversidad efectiva es un imperativo en una etapa educativa en la que todo el alumnado tiene la obligación de estar escolarizados en los mismos centros y la obligación de cursar esta etapa educativa (Ferrandis, Grau & Fortes, 2010; Pliego & Valero, 2011).

Con relación a **la actitud y formación del profesorado** del CAES los resultados demuestran que existe una buena actitud y participación de los programas de formación del profesorado y coinciden con los encontrados por (Arteaga, 2006; Garzón, Calvo & Orgaz, 2016; Marchesi & Díaz, 2007) donde se evidencia que cuando se han llevado a cabo experiencias formativas de atención a la diversidad, con grupos de profesores basados en las necesidades de sus alumnos, aumenta la satisfacción y la competencia percibida por el profesorado.

Otra de las variables que influyen en la actitud del profesorado son los programas de formación convocados por los CEFIREs, donde un grupo de asesores especializado en compensatoria se implica con el claustro en la temática que nos ocupa, enfocados a la atención del alumnado partiendo de las necesidades e inquietudes del propio profesorado, y que también puede optar por realizar otros cursos de interés personal e individual. Algunos estudios que coinciden con el nuestro (Avramidis & Norwich, 2002; Cardona, 2006; Sánchez et al., 2008) muestran como la formación docente, los recursos y la capacitación que tiene el profesorado pueden influir en la actitud para enseñar en grupos heterogéneos y diversos.

Por otro lado, la estabilidad de la plantilla docente y la labor del gabinete psicopedagógico son fundamentales en el desarrollo del proceso de inclusión; ya que el conocimiento de las familias y la relación de confianza que se puede establecer durante varios años es importante para aumentar el nivel de colaboración. En este mismo sentido Pascual (2016) señala que, la estabilidad de sus plantillas es clave en el afrontamiento eficiente de los retos, cada vez de mayor dimensión y complejidad, que los centros de Educación Infantil y Primaria plantean diariamente. Como hemos podido observar con los datos expuestos anteriormente, el gabinete y la plantilla de profesorado son estables con relación a la tipología educativa, pero a pesar de esta ventaja, no se ha podido lograr establecer la relación efectiva entre centro y familia, como consecuencia de las características particulares de su alumnado.

La percepción del equipo directivo, en cuanto a **la actitud del profesorado**, indica que menos años de experiencia frente a los programas de compensatoria y la educación inclusiva significa una mayor actitud positiva (Avramidis et al., 2002; Granada et al., 2013; Ocampo & Cid, 2012; Van Reusen et al., 2000). Además, los entrevistados observan que los años de experiencia docente sí tienen relación con la actitud que el profesorado presenta hacia los programas de compensatoria, y perciben un cierto nivel de frustración del maestro cuando no ha obtenido óptimos resultados y no se notan cambios positivos en el entorno educativo, ni en el alumnado, por lo que baja su nivel de motivación y emprendimiento (González, 2003). También la variable etapa educativa influye en las actitudes del profesorado; según nuestro estudio las maestras de Educación Infantil y Educación Primaria en general tienen una actitud positiva, y están motivadas porque han obtenido buenos resultados, aunque existen dos clases del centro que han dejado de participar en las prácticas propuestas por el claustro, manifestando inconformidad y falta de colaboración de las familias. Los resultados son contrarios con los encontrados por Cardona (2004) o Savage y Wienke (1989) que indican que, a medida que aumenta la etapa educativa, el profesorado muestra actitudes más negativas hacia la inclusión. Esto puede ser debido a que los maestros de etapas educativas superiores se centran más en los objetivos y contenidos mínimos curriculares que en contenidos y competencias transversales, poniendo en el centro del proceso de enseñanza los mínimos establecidos y no al alumnado. Sin embargo, en nuestro estudio los resultados muestran que para las maestras de etapas superiores le daban más importancia al desarrollo de habilidades sociales, porque creen que sin esto es imposible avanzar en los aprendizajes. Además, podemos afirmar que las maestras que tienen actitudes más positivas son las que realizan mayor número de prácticas inclusivas y han tenido mayor formación profesional. Entonces, estamos de acuerdo con otras investigaciones que afirman que tener una actitud más positiva hacia la inclusión se relaciona con un mayor uso de estrategias inclusivas en las aulas (Ballone & Czerniak, 2001; Garzón, et al., 2016; Leyser & Tappendorf, 2001).

En consecuencia, estamos de acuerdo con Berruezo (2006) que afirma que la actitud del maestro es un factor relevante y un referente en la consecución de la inclusión, porque a mayor implicación, concienciación y motivación por parte del maestro es mejor la actitud del alumnado beneficiando el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, una de las características más predominantes es que las familias presentan un **bajo nivel de apoyo en el proceso escolar de sus hijos**. La falta de interés por la educación ha sido un factor que ha influido durante muchos años en esta población, por este motivo se han desarrollado diferentes actividades y programas con el objetivo de acercar los padres y madres de familia al centro. Según Quintana (1988), comprender las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, sesgos, ideas preconcebidas, miedos, y convicciones de las familias gitanas acerca de la educación de sus hijos, orienta al profesorado y facilita la relación del centro educativo y la familia, al tiempo que contribuye a la salida de la marginación del colectivo gitano sin perder la identidad.

En particular, teniendo en cuenta las **percepciones del equipo directivo sobre las familias**, presentan alteraciones y desajustes en un entorno desestructurado que consecuentemente influyen en el comportamiento de los alumnos. Estos resultados concuerdan con las investigaciones aportadas por Patterson y Yoerger (2002) o Farrington (2005) al indicar que, cuanto más difícil sea el entorno familiar, el alumno puede presentar más desajustes y alteraciones personales que complican su adaptación al entorno. En consonancia con Martínez et al. (2012), se recogen las valoraciones negativas que perciben una escasa implicación por parte de las familias gitanas en la educación de sus hijos e hijas, lo que favorece el absentismo y la falta de motivación del alumnado hacia el estudio. En cuanto a las familias de inmigrantes que pertenecen al centro y conforman el 5% restante, nuestros resultados muestran que no hay gran diferencia con la relación de las familias que pertenecen a la etnia gitana, ya que existe poca participación; con la diferencia de que las familias de inmigrantes otorgan mayor importancia a la educación (Santos, Lorenzo & Priegue, 2011).

Ahora bien, la **relación del centro con el entorno social**, económico y cultural se puede observar que es uno de los principios fundamentales que inspira el desarrollo de las actividades educativas. El CAES tiene interés por mostrarse abierto a cuanto sucede a su alrededor y a lo que directa o indirectamente les ha afectado; esto les ha permitido establecer relaciones de cooperación con algunas instituciones que repercuten positivamente en el mejoramiento y en el funcionamiento del centro.

Una de las relaciones más importantes que tiene el CAES es con la Fundación Secretariado Gitano, que cumple una importante función mediadora entre las familias y el CAES, facilitando a los padres y madres de familia la

confianza en esta institución, lo que ha permitido que se haya dado un primer acercamiento, y porque saben que allí pueden encontrar personas que les ayudan en diferentes problemáticas y que pertenecen a su etnia. Aunque falta trabajo por hacer porque muchas familias todavía no quieren participar y colaborar. Además, es importante mencionar que este CAES tiene características de una escuela “gueto” y que suele estar en contacto con ONG, y organizaciones religiosas que les prestan ayuda de distintas formas materiales y también personal de apoyo en las tareas educativas (Alfageme et al., 2015).

En cuanto al **trabajo en el aula**, como hemos podido observar con los datos expuestos en esta investigación en las percepciones del equipo directivo, algunas clases se muestran innovadoras y se realizan actuaciones de éxito, pero en el mismo centro y al mismo tiempo también encontramos clases que siguen metodología tradicional que no contribuye positivamente al proceso inclusivo. Entonces, estamos de acuerdo con el argumento de que la forma de enseñar en el aula es crucial y fundamental para lograr los objetivos, tal y como señalan Cook y Friend (1995) o Arnáiz (1996).

Podemos observar, con los datos expuestos en el estudio sobre la percepción del uso de las **nuevas tecnologías y la comunicación** (TIC), que mejoran el nivel académico, la atención y la participación del alumnado durante las clases. Se apuesta por la tecnología para educar desde la Educación Infantil hasta Educación Primaria, convirtiéndose en un Centro Educativo Inteligente con aulas equipadas de pizarras digitales e interactivas que facilitan la enseñanza. Además, cuenta con ordenadores conectados a las pizarras digitales y a un servidor de centro que les permite intercambiar información y acceder a internet. Los resultados de la implementación tecnológica están siendo muy positivos, ha incrementado la motivación, la asistencia del alumnado y mejorado la calidad educativa, en lo que estaría en consonancia con los hallazgos de San Martín, Peirats y Gallardo (2014).

Por otro lado, también tienen la percepción de que el trabajo en el aula con el uso de las TIC ha contribuido en la formación del profesorado, en particular con las actuaciones de éxito a través de las **tertulias literarias** y los **grupos interactivos**. Los miembros del equipo directivo han recibido múltiples opiniones de los maestros y maestras acerca de los grupos interactivos después de llevarlos a la práctica; todos coinciden en afirmar que son prácticas pedagógicas eficaces, porque ayudan a afianzar los conocimientos y mejorar las relaciones sociales entre el alumnado al utilizar el aprendizaje dialógico en los diferentes grupos heterogéneos que se forman durante las actividades. Tal como hemos mencionado anteriormente, una de las estrategias de la escuela inclusiva es agrupar heterogéneamente, favoreciendo el aprendizaje, y las diferencias del alumnado son tenidas en cuenta como un elemento enriquecedor y no como perturbador en el aula (Duran, et al., 2015; López Melero, 2011). Además, el alumnado se muestra motivado cuando sus

familiares asisten como voluntarios, aunque esto no ocurre constantemente porque, aunque los maestros invitan a los padres y madres a participar, no hay muchos que asistan. Por tanto, nuestros resultados se encuentran en consonancia con los hallazgos de Elboj et al. (2002), Peirats y López (2013) o Valero et al. (2018).

Para concluir este primer objetivo acerca de las percepciones del CAES, podemos afirmar que los miembros del equipo directivo coinciden en que la problemática del alumnado es muy diversa, abarcado la convivencia social, los resultados académicos y los hábitos escolares dentro y fuera del centro. Además, la participación de la familia es insuficiente de igual forma para los alumnos que pertenecen a etnia gitana y para los inmigrantes, perjudicando el proceso educativo de sus hijos e hijas y haciendo difícil el trabajo del profesorado. Y con respecto a los recursos humanos y materiales son conscientes que tienen ventaja sobre otros centros y que constituye una herramienta fundamental para el desarrollo de los programas de compensación educativa relacionados con la inclusión de todo el alumnado.

1.2 Sobre las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado de programas de compensación educativa

El segundo objetivo está orientado a dilucidar las actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado de programas de compensación educativa desde las percepciones de la comunidad educativa.

Como hemos podido observar con los datos expuestos en nuestra investigación el **profesorado con menos años de experiencia tiene actitudes más favorables** hacia el alumnado de educación compensatoria que aquellos maestros con más experiencia. Siguiendo con las entrevistas y observaciones, encontramos que los pocos años de experiencia del profesorado parece tener influencia en la actitud hacia la participación en las prácticas educativas y los resultados son concordantes con los de otros estudios (Ocampo & Cid, 2012; Timo, 2018; Van Reusen et al., 2000). Sin embargo, Vicuña (2013) en su investigación señala lo contrario, que son los maestros con más años de experiencia los que tienen una actitud más favorable, estos resultados son contrarios a los que encontramos nosotros.

El profesorado entrevistado y observado de Educación Infantil y Educación Primaria en este estudio está a favor de la inclusión. **Se muestra partidario de la educación inclusiva y de los programas de compensación educativa** que se realizan en el CAES y consideran que la inclusión tiene ventajas para el alumnado del centro. Como se ha dicho, los programas de compensación que se desarrollan favorecen en el alumnado las actitudes tolerantes y respetuosas hacia las diferencias, aunque consideran que la falta de implicación de algunos maestros y maestras que no participan activamente

en las innovaciones educativas perjudica el centro. En situaciones como las descritas podemos observar que los maestros en mayoría tienen buena actitud, pero las clases de primero y segundo no trabajan en equipo, ya que no realizan las mismas prácticas y es de libre elección el hacerlas o no. A este respecto, un estudio de Vigo y Soriano (2014) evidenció cómo la colaboración entre el profesorado puede convertirse en un elemento que promueve el desarrollo profesional y es capaz de mejorar las prácticas de educación inclusiva.

En cuanto a **la formación y los recursos** el CAES tiene ventajas sobre otra tipología de centro, ya que por sus características específicas tienen una dotación extra y una mayor estabilidad en la plantilla docente, estas variables afectan de forma positiva la actitud del profesorado a favor de la inclusión. Por el contrario, estudios consultados sobre estas variables muestran resultados que no coinciden con los encontrados en nuestra investigación (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Cardona, 2004; Timo, 2018) donde los maestros destacan la falta de tiempo, medios, recursos y de apoyos profesionales necesarios para atender la diversidad del alumnado.

En definitiva, el profesorado se muestra favorable hacia la inclusión. Al igual que en los estudios consultados (Sandoval, 2008; Timo, 2018) considera que dispone de la formación, los recursos y apoyos necesarios para llevar a cabo una educación inclusiva. Sin embargo, es consciente que, aunque cuente con facilidades tienen que lograr obtener mejores resultados académicos, establecer una relación con la familia y, lo más importante, mejorar las habilidades sociales del alumnado. Además, como dicen Bagant y Moliner (2005), es importante que los maestros muestren expectativas positivas y actitudes abiertas. Las valoraciones y las aprobaciones de cualquier clase estimulan al alumnado a implicarse con interés en las tareas escolares y a tener un rendimiento más elevado. Por tanto, la actitud del profesorado determina el tipo de atención educativa que reciben los alumnos y alumnas (Berruezo, 2006; Muntaner, 2010).

1.3 Las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de compensación educativa en el CAES

El tercer objetivo trata de sistematizar las prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado de compensación educativa.

En situaciones como las descritas en este estudio las estrategias que se realizan buscan suprimir desigualdades sociales y educativas proporcionando una formación integral en áreas básicas que afectan al desarrollo social y educativo. Lo hemos podido observar en los datos expuestos, concretamente en las prácticas del profesorado donde se utilizan estrategias organizativas, estrategias didácticas, adaptaciones curriculares, recursos y agrupamientos de

los alumnos, lo que está en consonancia con los hallazgos de Cardona et al. (2000), Chiner (2011) y Vicuña, (2013).

Los resultados muestran que algunas clases, como es el caso de primero y segundo de primaria, no participan en las actividades o hacen un uso moderado de las prácticas dentro del aula. Entonces estamos de acuerdo con los resultados similares encontrados por Chiner (2011) y Vicuña (2013), los cuales afirman que los docentes hacen a diario un uso moderado de estrategias y prácticas inclusivas en sus aulas. Principalmente utilizan estrategias de organización y manejo del aula, estrategias de enseñanza y evaluación y adaptación de actividades y en menor medida estrategias de agrupamiento. Entendiendo que las estrategias utilizadas requieren de menos tiempo de preparación y pocos recursos.

Los resultados, tras el análisis de las observaciones muestran que, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria, se desarrollan actividades de **Actuaciones de éxito como estrategia para mejorar habilidades sociales y el desempeño académico**. Del mismo modo, esta situación es descrita por Luna (2007) o por Flecha (2015), entre otros, cuando estudian las Comunidades de Aprendizaje que han obtenido óptimos resultados. En este CAES, se practican en algunas clases las tertulias literarias y los grupos interactivos potenciando el aprendizaje participativo, igualitario, cooperativo y dialógico.

En relación con las **tertulias literarias**, pudimos observar que en el segundo ciclo de Educación Infantil y algunas clases de Educación Primaria no se alcanzan los objetivos mínimos. El alumnado no logra hacer comentarios acerca de los clásicos universales sugeridos y las maestras expresan que al tratar de mejorar esta situación han cambiado los clásicos universales por cuentos infantiles, pero tampoco han obtenido mejores resultados. Por lo tanto, han dejado las prácticas al notar que se incrementa la indisciplina en el aula y los voluntarios que son fundamentales para el desarrollo de la práctica no asisten al ser citados. Nuestros resultados son contrarios a los encontrados por otras investigaciones donde no se les hacen variaciones a las tertulias literarias y se consiguen resultados óptimos; dicho de otra manera, si no se leen los clásicos universales y no asisten los voluntarios no son actuaciones de éxito (Loza, 2004; Soler, 2003). Otras investigaciones afirman que las “Tertulias Literarias Dialógicas” cumplen un papel central en la transformación del entorno, ya que posibilitan que todas las personas participantes adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y para potenciar una relación igualitaria entre todas las personas y cultura (Lozano, Cerezo & Alcaraz, 2015; Sales 2012; Sales, Moliner & Traver, 2010).

En cambio, para las clases de tercero a sexto de primaria se obtuvieron mejores resultados, el alumnado es capaz de analizar y participar acerca de las

lecturas y llegar a un momento de reflexión grupal e individual. Los resultados coinciden con los expuestos por Flecha, García y Gómez (2013) en los que se ha demostrado que el desarrollo individual de los alumnos está influenciado por los diálogos con las personas que los rodean y con los de Llopis, Villarejo, Soler y Álvarez (2016) cuando señalan que durante las tertulias literarias se observaron beneficios y mejora del aprendizaje.

Por otra parte, con los **grupos interactivos** organizados se obtienen mejores resultados en cuanto al aprendizaje; se pudo observar en las clases de Educación Infantil, y primero y segundo de Educación Primaria que se multiplicaron las interacciones y aumentaron el tiempo de trabajo. En las clases de Educación Infantil de tres y cuatro años se realizaron actividades en grupos heterogéneos y se afianzaron conocimientos de las áreas instrumentales, aunque no todas las actividades eran terminadas como consecuencia de la indisciplina y la ausencia del voluntario. Entonces, estamos de acuerdo con (Duran, Flores, Mosca & Santiviago, 2015; Ferrer, 2005; Peirats & López, 2013; Valero et al., 2018) acerca de que los grupos interactivos se encuadran en el enfoque del aprendizaje dialógico, donde la organización del aula permite multiplicar las interacciones y acelerar los aprendizajes, incluyendo la participación de adultos para dinamizar el trabajo del alumnado.

En cuanto a las **actitudes durante la práctica**, el alumnado observado en el segundo ciclo de Educación Infantil y algunas clases de Educación Primaria presenta conflictos y la interacción no es cordial. En consecuencia, el profesorado interrumpe constantemente las actividades y, en ocasiones, no pueden terminarse; sin embargo, se realizan prácticas que intentan superar estas dificultades. Los resultados concuerdan con los descritos por Hakvoort, Larsson y Lundstrom (2018) acerca de los conflictos emergentes en el aula, y compartimos la opinión de Flecha y Vargas (2013) que presentan el aprendizaje dialógico como experto en la resolución de conflictos en el ámbito escolar. Tamayo (2018) afirma que el desarrollo de las diferentes habilidades sociales es determinante para mejorar la interacción en situaciones de conflicto, su desarrollo no solo permite a la larga hacer posible una mejor convivencia escolar, sino que posibilita el desarrollo de valores importantes como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la cortesía y la amabilidad entre otros.

Por otro lado, sobre las observaciones realizadas sobre el desarrollo de la práctica, en las clases de tercero a sexto de Educación Primaria, podemos afirmar que coinciden con los descritos por Flecha et al. (2000) y Flecha y García (2007) acerca del comportamiento del alumnado que ha ido mejorando. Durante las primeras observaciones había discusiones que interrumpían constantemente, pero con el trascurso del tiempo al presentarse un conflicto el alumnado es capaz de reflexionar y buscar el diálogo como solución a los desacuerdos.

En este último aspecto tratado se señala que algunos padres se ofrecen a participar como voluntarios, pero luego no asisten. Por lo tanto, el profesorado se ve obligado a recurrir a otras personas del entorno educativo interesadas en formarse en estas actividades. Sin embargo, **el rol del voluntario** es fundamental para la generación del diálogo, así como en la orientación de las actividades y en la evaluación a cada uno de los miembros de los grupos (Elboj & Niemala, 2010; Padrós, 2014; Peirats & López, 2013). Es decir, que este espacio de participación creado para los padres no ha funcionado y perjudica al alumnado. Sheldon, en sus investigaciones del 2003 y 2007, señala que: “las escuelas con programas de alta calidad reportan una mayor participación de padres voluntarios, mayor representación de los padres en los comités escolares, y un mayor uso de las tareas que requieren interacción entre estudiantes y los padres”.

En conclusión, las prácticas y los programas de compensación educativa que desarrolla el profesorado del CAES están de acuerdo con las necesidades del alumnado. El claustro, en general, hace una propuesta inclusiva fundamentada en agrupamientos heterogéneos del alumnado, con ello se busca evitar la segregación, potenciando la equidad de la propuesta educativa. Además, en las clases donde se están desarrollando los grupos heterogéneos en actuaciones de éxito, se ha alcanzado un nivel de colaboración entre el alumnado, lo cual aumenta la motivación y la oportunidad de ayudarse en su aprendizaje (Muntaner, 2014).

1.4 Conocimiento de la actitud y percepción del alumnado de compensatoria

Los resultados del cuarto objetivo describen y analizan la percepción y la actitud del alumnado de compensatoria en un CAES.

De acuerdo con las entrevistas se percibe **una actitud positiva del alumnado**, acerca de las actividades que se realizan en el aula y opinan que, al trabajar en grupos, las clases son motivadoras y entretenidas (Álvarez, Fernández & Osoro, 2012; Valero et al., 2018). Consideramos que la ayuda entre iguales es el concepto a partir del cual se estructuran sus respuestas, y vemos que se habla de forma positiva tanto si se pide ayuda como si se presta ayuda, algo que parece estar en consonancia con el hecho de que el aprendizaje dialógico permite que todos aprendan, siendo una herramienta eficaz para favorecer la inclusión en las aulas (Llopis et al., 2016; Muntaner, 2014; Pujolàs, 2012).

Por otro lado, mediante las observaciones concluimos y coincidimos con Peirats y López, 2013 que el trabajo en equipo en los grupos interactivos les proporciona la sensación de ser los dueños de su aprendizaje, convirtiéndose en sus propios maestros, teniendo que organizarse y trabajar juntos para lograr

el objetivo. Además, los niños con más nivel apoyan a sus compañeros, pero esto no significa que ellos ralenticen su aprendizaje, ya que mientras explican a sus compañeros están intensificando su enseñanza gracias al esfuerzo que tienen que hacer para ayudarlos. Es decir, nuestros hallazgos se encuentran en consonancia con los de Flecha y Puigvert (2002), Peirats y López, (2013) y Valls y Kyriakides (2013). Además, estamos también de acuerdo con Álvarez, González y Larrinaga (2012) cuando afirman que, tras implementar grupos interactivos en seis aulas del centro a lo largo del curso, las formas convencionales de enseñar han mudado progresivamente de forma notable.

En cuanto a la observación de las tertulias literarias, tenemos resultados contrarios. En las clases de alumnos de Educación Infantil, primero y segundo de Educación Primaria el alumnado no logró hacer una construcción colectiva de significado y conocimiento durante el tiempo dedicado a las lecturas. Ya que la atención del alumnado se encontraba dispersa y de la inexistente participación en las reflexiones y opiniones. En consecuencia, las maestras preferían terminarlas ya que el nivel de indisciplina iba en aumento. Por lo contrario, en las observaciones de las clases de alumnos de clases superiores de Educación Primaria, se logró hacer la actividad con diálogo igualitario y adquirir conocimientos académicos e instrumentales. En esta línea, existen algunos trabajos (Álvarez et al., 2012; Botton, Girbes & Tellado, 2014) en los que se presentan resultados donde se afirma que las tertulias literarias funcionan desde la etapa infantil hasta la educación para adultos.

En situaciones como las descritas en este estudio, se mantiene una actitud positiva frente a las actividades que se realizan dentro y fuera del aula, considerando que han ayudado a mejorar las habilidades sociales. Por lo cual, desde la percepción de este alumnado, se puede afirmar que los programas de educación compensatoria que se desarrollan en el CAES, han ido generando cambios positivos en su comportamiento y expresan que se sienten más a gusto con sus maestros, compañeros y el entorno en general. Además, la actitud del alumnado con relación al profesorado ha ido mejorando, porque entienden que, aunque no pertenezcan a la etnia gitana pueden ser positivos para su vida. Así pues, los alumnos son aprendices más eficaces cuando los centros educativos y las aulas crean un ambiente en el que se sienten respetados y aceptados (Cardona, 2006).

En conclusión, la actitud del alumnado que ha participado en las actuaciones de éxito es positiva, pero este resultado no se puede generalizar para todo el alumnado del CAES porque todas las clases no participan en ellas. Es importante, que el claustro del centro trabaje unido y consiga resultados positivos para todos los alumnos y alumnas, no se pueden seguir métodos tradicionales con alumnado que presenta la problemática educativa, social y familiar citada en nuestro estudio.

1.5 Percepción de la comunidad educativa acerca de la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado

El quinto objetivo analiza la percepción de la comunidad educativa sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado de un CAES.

En situaciones como las descritas en este estudio los entrevistados coinciden en afirmar que perciben que la colaboración familiar es una de las cuestiones más difíciles de conseguir, pero que es fundamental para el aprendizaje y la inclusión del alumnado en los programas de educación compensatoria, lo que coincide con Fernández y Grau (2016) y Santos y Lorenzo (2009). Así pues, se presentan efectos positivos sobre los resultados y comportamiento del alumnado incrementando las posibilidades para que el alumno pueda mejorar en sus actitudes y aprendizajes, tal y como señalan también Bolívar (2006), Calvo, Verdugo y Amor (2016) y Garreta (2012, 2014). En general, los entrevistados confirman que algunos padres y madres han experimentado su paso por la escuela de forma negativa y han percibido que la educación no supone excesivos beneficios para la mejora de sus oportunidades. Es importante destacar que, aun cuando esta realidad ha perdurado por varios años en el CAES de este estudio, se han realizado iniciativas interesantes en el ámbito de la educación para adultos, pero aún no ha logrado construir relaciones con la comunidad familiar. Además, las actitudes positivas de los padres y madres respecto a la educación de sus hijos están poco trabajadas, lo que también apuntan Orte Amer, Pascual y Vaqué (2014).

En consecuencia, estamos de acuerdo con el argumento de algunos estudios que priorizan la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos, compartiendo responsabilidades en el marco de una comunicación fluida, y estableciendo una relación constructivista y positiva (Fernández & Terrén, 2008; García, Girbés & Gómez 2015; Garreta, 2015; Grau, et al., 2016; Jeynes, 2003; Llevot & Bernad, 2015).

Un aspecto importante para mejorar la relación entre la familia y la escuela es la comunicación fluida, saber escuchar y dar respuesta a sus inquietudes. Algunos estudios hablan de las barreras que surgen en la relación entre las familias de etnias gitanas y la escuela, porque esta cultura se percibe como cerrada en sí misma poco abierta a incorporar cambios y a relacionarse con otros colectivos (Llevot & Bernad, 2016). Uno de los resultados en nuestra investigación muestra que las formas de participación directa en la escuela no se verbalizan, los padres y madres de familia no muestran disponibilidad de ninguna manera, ni se habla del aprendizaje; en consecuencia, en el centro no existe AMPA lo que coincide con otros estudios revisados, tales como Grau, et al. (2015), Lozano (2013) o el de Garreta, 2008).

En cuanto a la falta de participación de la familia, puede estar motivada por otros aspectos (Cordero, 2002; Herraz & Lozano, 2006; Lorenzo & Santos, 2009; Martínez et al., 2012; Meirie, 2004; Rodríguez Izquierdo, 2011), como son el desacuerdo entre los objetivos y expectativas de padres y profesores provocada por la falta de comunicación y las posturas defensivas que empobrecen el diálogo. Nuestros resultados coinciden en la necesidad inmediata de crear una relación con la familia del alumnado, ya que esto facilitaría el proceso educativo. Echeita y Simón (2007) advierten que cuando el centro escolar cuenta con el apoyo y la confianza de la familia es más sencillo para todos superar los conflictos que implica una empresa tan compleja como la educación inclusiva. Además, plantean que familias y estudiantes son diversos lo que implica un trabajo riguroso para considerar y vivir esta diversidad como una riqueza más, no como un problema (Simón & Echeita, 2012).

Para concluir, teniendo en cuenta nuestros resultados la relación del CAES con respecto a sus familias **es casi inexistente** y coincidiendo con los resultados de una de las investigaciones más importantes: INCLUD-ED, es indispensable generar prácticas diferentes y efectivas a las que a lo largo de la investigación nos han contado los participantes sin obtener el acercamiento al centro.

Segunda sección:

1.6 Sobre el análisis de la documentación pedagógico-administrativa del CAES (PEC, PAD-PADIE, PCC–Documento Puente, PGA y la MAC).

Finalmente, los resultados del sexto objetivo analizan la normativa interna y de la administración que regula las características de la educación compensatoria en relación con los CAES.

Como hemos podido deducir del análisis de los documentos del centro PE, PAD-PADIE, PCC–Documento Puente, PGA y la MAC, se utilizan las políticas inclusivas, ya que constituyen el eje vertebrador de toda la actuación educativa acorde con la diversidad del alumnado y que se construyen sobre cinco pilares básicos:

- a) la defensa de los agrupamientos heterogéneos;
- b) la incorporación de las TIC en el aula;
- c) currículo con adaptaciones curriculares;
- d) modelo de convivencia basado en un aprendizaje dialógico, resolución de conflictos y actividades de integración para las familias del alumnado;
- e) formación del profesorado.

Esto concuerda con lo establecido en la Orden de 4 de julio de 2001 de la Conselleria de Cultura y Educación, regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa en la Comunidad Valenciana en centros de Educación Infantil (2º ciclo), Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, y en su apartado segundo considera alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presenta dificultades de inserción escolar por encontrarse en situación desfavorable, derivada de circunstancias sociales, económicas, culturales, étnicas o personales.

Los resultados en este punto están relacionados con los de Fernández (2013), cuando muestra en su estudio del análisis documental de diferentes centros como se destacan las políticas inclusivas y el carácter innovador que permite el proceso de escuelas con políticas inclusivas. Aunque, en nuestros resultados el uso de las políticas inclusivas en los documentos del centro no significa que se hayan conseguido los objetivos plenamente, falta mucho camino para conseguir una escuela inclusiva (Verdugo, 2011).

En el análisis documental realizado se observa interés por dar una contestación adecuada a la diversidad del alumnado y garantizar la búsqueda del éxito escolar, por medio de la baja del absentismo y abandono escolar a través de la adquisición de competencias que les permitan incluirse en la sociedad del conocimiento sin riesgo de exclusión, al igual que lo afirma (Bolívar, 2008).

Por otro lado, la ORDEN 42/2013, de 17 de mayo, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (DOGV núm. 7029 de 22.05.2013), incluye el desarrollo de programas de compensación educativa, así como la asignación de recursos a los centros. Sobre esto, los resultados muestran que el profesorado y el equipo directivo opinan que los recursos son mayores en comparación con otros centros de diferente tipología. Aunque se desarrollan en el CAES diferentes programas de compensación educativa, debemos destacar la carencia de una evaluación continua y detallada, que se realiza de forma muy simple en los documentos analizados al igual que las conclusiones que forman parte de la Memoria Anual; sin tener en cuenta que los planes de mejora son fruto de la evaluación de la calidad de las prácticas (Muñoz & Espiñeira, 2010). Por lo tanto, la evaluación que se debe desarrollar en cada uno de los documentos del centro acerca de los programas y prácticas debe analizar la relación entre los recursos, los resultados y los procesos de una manera detallada y completa para que pueda utilizarse posteriormente en las mejoras de cada documento (Espiñeira, 2008; Ríos, 2003).

Para finalizar, es importante reconocer que el análisis de la documentación del centro ha sido el instrumento que nos ha permitido ver la coherencia entre lo que se decía y lo que realmente se hacía, además de

conocer también el grado de implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa.

2. Conclusiones

En este apartado vamos a exponer las conclusiones referentes a los objetivos de la investigación, a las técnicas utilizadas, el tema de estudio y la normativa legal.

2.1 Respecto a los objetivos de la investigación

En primer lugar, si nos centramos en los objetivos planteados, obtenemos las siguientes conclusiones:

- Las *percepciones del equipo directivo* acerca de las características de un centro con programas de compensación educativa no se ajustan del todo al modelo de escuela inclusiva. En cuanto al perfil del alumnado se puede evidenciar segregación de una minoría étnica relacionada directamente con las condiciones del barrio donde se encuentra ubicado el CAES. Con respecto al alumnado perteneciente a la etnia gitana, es importante tener en cuenta que es el 95% la población de nuestro estudio y que por esta razón debemos concluir acerca de su situación educativa. Como se ha dicho las tasas de abandono escolar y los malos resultados académicos empiezan en los primeros cursos y que generalmente no cambian en los siguientes en las aulas de secundaria. Los problemas de conducta del alumnado que preocupa al profesorado son los que interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionándolos con indisciplina, falta de atención y agresividad. Otra de las características analizadas es el propio profesorado, que tiene una formación acorde a las necesidades y una actitud positiva frente a la escuela inclusiva, pero no comparte las mismas prácticas y como consecuencia no se obtienen resultados generales para todo el centro. En cuanto a los programas de compensatoria las percepciones apuntan a que, por su tipología, obtienen una dotación extra de recursos y estabilidad en la plantilla docente lo que supone una mejora en la efectividad en el desarrollo de los programas. Una de las características donde el equipo directivo muestra mayor preocupación es en la relación con las familias, falta participación y compromiso; es importante mencionar aquí el vínculo que tiene el CAES con la Fundación Secretariado Gitano y que debería seguir funcionando como puente para mejorar y fortalecer las relaciones entre la familia y la escuela. Además, las características de la

escuela inclusiva reivindican su papel compensador de desigualdades sociales, responden a la diversidad de todo el alumnado, respetan y reconocen sus diferencias y sus singularidades, ofreciendo oportunidades educativas y las ayudas necesarias -curriculares, personales y materiales- para el progreso académico y personal del alumnado, todos los centros educativos deben ser de hecho centros de inclusión y han de reunir también condiciones arquitectónicas y físicas.

- Las *actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado* de programas de compensación educativa. La actitud del profesorado es generalmente positiva y se relaciona estrechamente con la formación profesional que recibe y la actitud del alumnado que se motiva al poder aprovechar los recursos materiales con los que cuenta un CAES. Hay que hacer notar que las actitudes positivas o negativas que muestra el profesorado en las aulas pueden convertirse en una barrera o un facilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado la vez que trascienden en la utilización de un mayor o menor uso de estrategias inclusivas. La actitud del maestro es un factor notable y un referente en la consecución de la inclusión, porque a mayor implicación y motivación por parte del maestro es mejor la actitud del alumnado.

- Las *prácticas del profesorado hacia la inclusión del alumnado* de programas de compensación educativa. Hemos podido observar durante las prácticas educativas cómo el carácter transformador de las Actuaciones de Éxito hace posible que surjan rutas para el trabajo colectivo, en la que todos los participantes pueden cooperar, ya que están dirigidas a la mejora de resultados, independientemente de las características del contexto educativo donde se realicen. Además, se ha puesto de manifiesto que en las clases se realizan agrupaciones heterogéneas incorporando a todo el alumnado por medio de un trabajo cooperativo, factor importante teniendo en cuenta las características del alumnado. Es importante que esté conformado por alumnos que se compensen entre sí, porque incluso los que explican al otro realizan un ejercicio de metacognición que puede favorecer y consolidar el conocimiento. En cuanto a las prácticas inclusivas y específicamente las actuaciones de éxito (tertulias literarias y grupos interactivos) hemos podido comprobar que no se abandonan los aprendizajes instrumentales en favor de la enseñanza de valores y habilidades sociales. Pues bien, hemos podido constatar que en el alumnado se produce el efecto contrario; es decir, adquieren de una forma más

significativa aquellos conocimientos que son resueltos de forma cooperativa. Entre los valores que hemos podido observar, encontramos en los alumnos y las alumnas la convivencia, el trabajo en equipo, la confianza, el compañerismo, la colaboración o la cooperación. Se promueven por un lado las habilidades sociales, como la iniciativa o la autoestima, y por otro lado las habilidades comunicativas.

- La *percepción y actitud del alumnado*, durante el estudio se ha ido describiendo que en las clases se han realizado prácticas innovadoras sustentadas en el aprendizaje dialógico y enmarcadas dentro de los principios de las comunidades de aprendizaje, lo que nos permite afirmar que ha aumentado la motivación del alumnado hacia el aprendizaje. Además, ha mejorado la utilización del diálogo por parte del alumnado tanto para debatir y comprender asuntos de tipo académico como para resolver conflictos y relacionarse de forma positiva. Es evidente que el alumnado que ha participado en las actuaciones de éxito reconoce los cambios positivos en las actitudes de sus compañeros y de ellos mismos; es importante tener en cuenta este aspecto para que en las clases donde no se desarrollan también las practiquen. Así pues, podemos decir que la actitud positiva del alumnado genera un clima diferente en el aula que permite mejores resultados académicos.

- La *percepción de la comunidad educativa sobre la participación de la familia*. Respondiendo a nuestro objetivo acerca de la percepción de la comunidad educativa sobre la participación de la familia en el proceso educativo del alumnado, en las diferentes entrevistas realizadas a los participantes todos coinciden en afirmar que la participación es muy escasa y aunque el centro ha realizado diferentes actividades buscando el acercamiento, no se ha logrado. De acuerdo con los resultados obtenidos se puede afirmar que la poca relación entre familia y escuela es considerada una de las principales causas de los problemas escolares. En definitiva, sin la participación de los familiares es poco lo que se puede hacer en busca de la escuela inclusiva, ya que su participación es definitiva en el proceso de cambio. Es importante que el equipo directivo y el profesorado se muestren dispuestos a motivar a las familias en la responsabilidad educativa, guiando y ayudando en el seguimiento escolar del alumnado. Por lo tanto, es preciso establecer un clima de comunicación y colaboración con las familias, favoreciendo que se sientan motivadas y que posibilite la asistencia al centro.

- *La normativa interna y de la administración* que regula las características de la educación compensatoria. Se puede concluir que, para conseguir igualdad de derechos no basta con formular leyes, como ha sido el caso de España durante muchos años, se debe mantener un compromiso de inclusión, basado en el desarrollo de iniciativas innovadoras y el análisis crítico de los problemas.
- Por este motivo, los maestros deben estar con la disposición de desarrollar nuevas prácticas inclusivas que reflejen mejoría en las diferentes competencias del alumnado.

2.2 En cuanto a las técnicas utilizadas

En segundo lugar, si tenemos en cuenta las técnicas utilizadas para la recogida de datos, consideramos que:

- Los resultados de las *observaciones* realizadas en el CAES, se ajustan a los datos obtenidos en las *entrevistas*. Sin embargo, los documentos del centro muestran una visión de escuela inclusiva alejándose de la realidad del entorno y de las circunstancias excepcionales del centro donde se desarrolló el estudio, que cumple características de una escuela “gueto”, teniendo en cuenta las minorías étnicas que conforman el alumnado y la ubicación aislada. También podemos añadir que la mayoría de las observaciones no participativas fueron de gran ayuda para cumplimentar la información requerida para nuestro estudio.
- La información recolectada a través de las *entrevistas semiestructuradas* a la comunidad educativa ha sido de gran utilidad para nuestra investigación, ya que los participantes expresaron abiertamente sus opiniones acerca de los programas, prácticas y actitudes en busca de una escuela inclusiva.
- Sobre el *análisis documental*, a nivel general no se refleja toda la información relativa a las prácticas pedagógicas, y no se especifican los resultados de las evaluaciones. Hemos de destacar que, aunque se desarrollan diferentes programas y proyectos de compensación educativa, la evaluación no es muy detallada y este aspecto francamente mejorable, no contribuye a la mejora de las prácticas.

Como conclusión, podemos afirmar que el centro debe acercarse más a un modelo de escuela inclusiva, teniendo en cuenta la realidad y el contexto social que lo caracteriza. Resumiendo, se desarrollan programas de

compensación educativa que han ido obteniendo buenos resultados, pero necesitan una mayor cobertura y crear otros nuevos para mejorar la participación e integrar la familia del alumnado que es el aspecto mejorable que se repite en la realidad del proceso educativo.

2.3 Respecto al tema de estudio

En tercer lugar, si nos centramos en el tema de estudio, se observa un avance en las relaciones entre las actitudes del profesorado y las prácticas inclusivas de los alumnos con programas de compensación educativa que actualmente prevalecen y que deben ser cuestionadas por efectivas y suficientes.

Con respecto a las prácticas y actitudes del profesorado, la mejor forma de conseguir que los objetivos se cumplan es a través de la participación y no sólo de todo el profesorado en un mismo proyecto, ya que la cooperación destaca como un elemento favorecedor del proceso de inclusión. Echeita y Simón (2007) dicen que sin la capacidad y respaldo que genera la cooperación es inevitable hablar de educación inclusiva. Entonces, el trabajo en equipo del profesorado, del alumnado, de la comunidad educativa y especialmente la participación de la familia genera un respaldo inigualable para permitir los cambios e innovaciones de la inclusión.

Otra de las variables analizadas es la formación del profesorado que genera condiciones propicias para la inclusión en las aulas. La combinación de cambio de actitud, conocimientos y desarrollo de habilidades para la atención a la diversidad parecen ser relevantes para desarrollar más capacidades en los maestros y maestras y predisponer positivamente su voluntad de educar al alumnado de compensación educativa en aulas inclusivas (Durán & Giné, 2012).

Por tanto, concluimos que la educación inclusiva es una manera distinta de entender la educación y si se quiere la vida misma y la sociedad, se trata de una filosofía de valores (Giné, 2001). También, es un proceso de aprender a aprender de las diferencias. Ahora bien, los programas de compensación educativa deben estar alejados de prácticas segregadoras, ya que se debe diseñar programas que brinden igualdad de oportunidades para todo el alumnado. En este sentido, con el concepto de inclusión definido, sabemos en definitiva que estamos frente una problemática compleja como es el proceso de conformación de un *gueto escolar*, donde solo acuden alumnos/as gitanos, alumnos/as inmigrantes, etc. En consecuencia, la administración educativa debe estudiar cómo erradicar esta realidad que no es tarea fácil, ni de pocos.

2.4 Respecto a los condicionantes normativos

Finalmente, a la hora de analizar los resultados y sacar conclusiones, no podemos desvincularnos de los condicionantes políticos y sociales que configuran la escuela inclusiva, los programas de compensación educativa y lo referente a etnia gitana que es el mayor porcentaje de nuestra muestra de estudio. Hemos de tener en cuenta el avance de la escuela desde la segregación, pasando por la integración y finalmente la búsqueda de la inclusión no ha sido un camino fácil para ningún miembro de la comunidad educativa.

Actualmente, de acuerdo con la ORDEN de 4 de Julio de 2001 (DOGV núm. 4044 de 17.07.2001) entendemos por educación compensatoria aquellas actuaciones que permitan prevenir y compensar las desigualdades educativas con el fin de que los alumnos y las alumnas con necesidades de compensación educativa puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y, superando la situación de desigualdad, puedan alcanzar los objetivos establecidos para cada etapa. Asimismo, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (LOE), se dedica todo un capítulo (II) dentro del Título II, para regular la igualdad en educación y contemplar todo lo relativo a la compensación educativa, así desde el artículo 80 al 83 se habla de los principios de igualdad en educación. Sin embargo y para finalizar, la actual Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), de 9 de diciembre, publicado en el (BOE núm. 295, de 10.12.2013) para la mejora de la calidad educativa y el artículo 14 del Decreto 104/2018, de 27 de julio (Comunidad Valenciana) publicado en el (DOGV núm.8356 07.08.2018) no introducen modificaciones significativas en el apartado que regula la educación compensatoria, por lo que señalamos que todavía existen algunos planteamientos que no se ajustan a la escuela inclusiva, pero de su análisis podemos aprender y mejorar las estrategias que se están desarrollando en el centro.

3. Decálogo de buenas prácticas

Nuestra propuesta va en la línea de construir un decálogo de buenas prácticas inclusivas sobre la compensación educativa, agrupadas en cuatro ejes de actuación: innovación educativa; mejora del clima de centro, resolución de conflictos y prevención de la violencia; fomento de la participación y formación de padres; y formación del profesorado.

A) Innovación educativa

En nuestra investigación hemos podido observar dos estrategias de innovación educativa: centro inteligente con apoyo de las TIC y las actuaciones

de éxito (grupos interactivos y tertulias dialógicas). Estas han demostrado su eficacia, aunque las tertulias dialógicas no han sido eficaces en la etapa de educación Infantil y primeros cursos de la educación primaria. Mantenemos estas dos propuestas, aunque incorporamos otras nuevas que podrían ser complementarias y útiles.

1. Aprovechamiento de las TIC

Partiendo de la idea de que constituye un centro educativo inteligente, con una gran dotación digital, se busca la utilización y aprovechamiento de las TIC. Por lo tanto, Internet se convierte en un recurso muy valioso y conveniente para el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Existen muchas páginas web y portales donde se puede encontrar información sobre prácticas inclusivas dirigidas a alumnado gitano e inmigrante, es necesario conocerlas y considerar su contenido. En este caso sugerimos algunas páginas útiles tales como: Asociación de enseñantes con gitanos, Aula intercultural, Edualter, Fundación Secretariado Gitano entre otras.

2. Actuaciones de éxito

Tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria (primer ciclo), se desarrollan actividades de actuaciones de éxito (grupos interactivos y tertulias dialógicas) como estrategia para mejorar habilidades sociales y el desempeño académico.

Los *grupos interactivos* son útiles tanto en Educación Infantil como en Primaria.

No obstante, respecto a las *tertulias literarias*, pudimos observar que en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria no se obtenían resultados positivos, al contrario, se presentaba indisciplina.

Por ello, proponemos *el yoga* como técnica de intervención para el desarrollo integral de la infancia para alumnos/as de Educación Infantil. El yoga es una oportunidad para desarrollar en los niños/as un conjunto de valores a través del juego y la diversión, mediante los cuales toman conciencia de sus capacidades y adquieren conductas apropiadas para desenvolverse en la vida de manera pacífica. Además, el juego es una necesidad existente en los niños, ayudando a desarrollar la atención y la memoria. Es importante tener en cuenta que esta actividad es una herramienta de juego que estimula la actividad física y despierta en el niño/a una actitud de aceptación hacia sí mismo y hacia los demás, a la

vez que, aprenden a relajarse y a despertar su capacidad de aceptación, memoria y concentración.

3. Programa MUS-E

Este programa busca favorecer la convivencia por medio del desarrollo de las capacidades de los niños y niñas, así como el reconocimiento de la diversidad cultural. Es promovido por la Fundación Yehudi Menuhin España (FYME), y cuenta con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, el Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social y las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, entre ellas la Comunidad Valenciana, en las que se aplica y desarrolla además en Ayuntamientos y otras entidades a nivel municipal.

El objetivo de este programa es el trabajo de las Artes en el ámbito escolar, como herramienta que favorece la integración social, educativa y cultural de los alumnos, alumnas y sus familias, mejorando con ello su rendimiento en el aula.

El MUS-E le da valor de importancia al diálogo y la interacción, así como el desarrollo de la creatividad y la imaginación en la práctica educativa para la mejora de los aprendizajes en la escuela y en el trabajo en valores.

El trabajo se realiza a través de sesiones y talleres impartidos por artistas en activo, de diferentes culturas, con una elevada formación artística y experiencia pedagógica, en los que se intenta que los participantes canalicen su creatividad, refuercen su autoestima y mejoren sus aprendizajes, ya que un niño motivado es un niño que aprende.

4. MAJ KHETANE

Teniendo en cuenta que el 95% del alumnado del CAES pertenece a etnia gitana hemos pensado en que sería pertinente conocer este material interactivo que busca dar a conocer el pueblo gitano y propiciar una convivencia y común comunicación intercultural.

Como se explica en la guía de uso: “es un recurso didáctico que permite introducir en las aulas, de una manera asequible y general, la cultura e historia de los gitanos españoles. Es un material de consulta que puede ser utilizado en la programación ordinaria del equipo docente para ampliar cualquier tema del currículo con las aportaciones y el punto de vista de lo gitano”.

B) Mejora clima del centro, prevención de la violencia y resolución de conflictos

5. Prevención de la violencia y resolución de conflictos

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación observamos que uno de los aspectos que se han ido mejorando a través de las actuaciones de éxito es el manejo de los conflictos dentro y fuera del aula. Pero, creemos es necesario crear un programa que refuerce y mejore la convivencia de la realidad escolar.

Hay que tener en cuenta que cada hecho conflictivo exige unas intervenciones que apuntan a la prevención, intervención y resolución de conflictos. Para favorecer la prevención, se parte de la idea de que cualquier persona, de cualquier religión, nivel de estudios, cultura, etnia, etc., tiene una inteligencia cultural que le permite participar en la búsqueda de una solución consensuada e implica que toda la comunidad participe en un diálogo que permita descubrir los orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad.

En base a lo expuesto, adquiere relevancia desarrollar un proceso normativo encargado de elaborar y consensuar, entre todos y todas, una serie de normas de la comunidad que englobe la manera en la que conviven e interactúan todos los miembros de la comunidad educativa.

6. El uso de la mediación como alternativa para el fomento de la comunicación y la inclusión

La mediación puede constituir un eficaz instrumento para la generación de oportunidades de comunicación y entendimiento en la comunidad educativa. Con respecto al rol del mediador, se podría utilizar teniendo en cuenta en primer lugar el alumnado inmigrante que no conozca el castellano lo que supone importantes problemas de adaptación, donde ayudaría a establecer contacto y mejorar la comunicación entre profesorado y familia. En segundo lugar, el alumnado perteneciente a etnia gitana, donde el rol a desempeñar se podría encargar de mediar en cuestiones de faltas de asistencia, participación en la escuela de padres, conflictos y participación en actividades del centro entre otras.

7. El voluntariado del centro

El rol del voluntario en la escuela inclusiva es fundamental porque permite el acercamiento y participación de la comunidad educativa en general. En su labor destaca la consigna de que ningún compañero puede quedarse atrás en el proceso de aprendizaje. Además, facilita la interacción entre familiares de culturas distintas y con ello la valoración de la escuela como lugar de encuentro. Es importante, tener en cuenta que el voluntario puede ser un familiar o un miembro de la comunidad y que puede colaborar fuera y dentro del aula, por lo que se beneficia tanto el ámbito escolar como el social. En relación a las prácticas a asumir por estos agentes, pueden participar en las actuaciones de éxito, en las jornadas de puertas abiertas y como mediadores en diferentes situaciones de convivencia.

C) Participación y formación de padres

8. Escuela para Padres y Madres

La relación entre las familias y el centro ha sido una de las prioridades y aunque se han realizado varias actividades, no se ha conseguido establecer un acercamiento que beneficie a la comunidad educativa. El proyecto de la escuela de padres y madres no ha obtenido buenos resultados en el centro y como consecuencia ha desaparecido. Pero, es innegable que esta estrategia es necesaria para acercar la familia a la escuela, teniendo en cuenta las necesidades de las familias para poder cumplir las expectativas y, si es necesario, buscar la colaboración con otras organizaciones que brinden formación y/o ayuden a captar el interés por participar.

Otro aspecto que beneficiaría la relación entre centro y familias es la creación del AMPA como base para iniciar una red de colaboración que permita conocer el profesorado, mejore la comunicación con el centro, participe en el seguimiento educativo y pueda colaborar en la resolución de situaciones conflictivas.

Es importante mencionar que la Fundación Secretariado Gitano funciona como puente para mejorar y fortalecer las relaciones entre la familia y la escuela. Mediante los proyectos que se realizan con las familias gitanas se busca implicarlas y contribuir a reducir las tasas de abandono temprano y garantizar la participación los niños y niñas gitanos en la educación.

D) Formación del profesorado

9. Formación del profesorado y de la comunidad educativa en temas de interculturalidad.

Es importante realizar prácticas formativas sobre la interculturalidad ya que el alumnado aprende a valorar y conocer la propia y otras culturas. Por lo tanto, se debe relacionar el currículo con la educación intercultural, teniendo presente que estas prácticas no se realicen en el centro únicamente un día o una semana, sino que se conviertan en objetivo diario o continuado.

Como señaló Besalú (1999): “El objetivo de una propuesta curricular intercultural debería ser el de comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, el de ayudar a los alumnos a entender el mundo desde diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás”. Mediante estas prácticas se debe impulsar el desarrollo de competencias interculturales, tales como ponerse en el lugar del otro, discutir, dialogar, empatizar, ayudar y llegar a acuerdos comunes.

10. Redes de aprendizaje intercentros

Actualmente, según la página de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, se cuenta con 45 CAES de los cuales 41 pertenecen a régimen público y 4 a régimen privado. Nuestra propuesta busca mejorar la educación, a través de la formación de redes provinciales y de comunidad que se reúnan regularmente. En estos encuentros es importante compartir las experiencias, diseñar y desarrollar materiales entre maestros con situaciones o problemáticas similares, ya que de esta manera se pueden hacer transferencias de estrategias que hayan obtenido buenos resultados en el ámbito educativo. Además, estas redes se pueden utilizar para que los maestros trabajen de forma conjunta en el planteamiento de propuestas escolares que faciliten el tránsito del alumnado del nivel de primaria al de secundaria que es otro de los aspectos de preocupación y que necesitan estrategias para mejorar en los resultados.

4. Limitaciones y dificultades encontradas en este trabajo

Llegados a este punto de nuestra investigación es el momento de reflexionar sobre los límites y dificultades a los que hemos enfrentado durante su elaboración. Seguidamente expondremos las inquietudes y retos futuros que se desprenden de esta investigación.

La primera limitación se remonta al inicio del trabajo, tratando de ampliar la muestra de estudio dentro del CAES, ya que como algunas clases realizaban prácticas tradicionales consideraban que no había nada novedoso que observar y en otras las maestras no deseaban participar porque había indisciplina y no lograban terminar las actividades propuestas. Sin embargo, los datos que hemos recabado en las aulas que han participado y las interpretaciones que brindamos pueden servir de punto de inicio, de experiencias que salen a la luz, para estudios con poblaciones mayores.

En cuanto al método del estudio de casos proporciona algunas ventajas, como la profundidad y el detalle con que puede analizarse un caso único. Pero al mismo tiempo reduce las posibilidades de transferencia de los fenómenos identificados. En nuestro caso dicha transferencia será más directa en los centros que funcionan como CAES y tienen un porcentaje alto de alumnado perteneciente a etnia gitana. De todos modos, y con las debidas precauciones, pensamos que en su conjunto pueden ser tenidas seriamente en cuenta en otros contextos.

Otra de las limitaciones sin duda fue basarnos en un análisis de datos únicamente cualitativo, ya que hemos realizado la recogida de datos de entrevistas, observaciones y documentación legislativa, administrativa y pedagógica. Entonces, consideramos que podría haber sido conveniente utilizar algunos instrumentos cuantitativos que nos hubiera permitido completar la información; por ejemplo, un cuestionario dirigido a la totalidad del profesorado del centro.

Por otro lado, para llevar a cabo nuestra investigación, uno de los principales problemas con el que nos hemos encontrado ha sido los obstáculos a la hora de realizar las entrevistas a madres de familia, la mayoría no asistían y no cancelaban las citas para evitar nuestro desplazamiento y pérdida de tiempo hasta el centro. También, tuvimos que pedir autorización a los padres y madres de alumnos/as gitanos para participar en los grupos de discusión, ya que ellos no están de acuerdo con la relación que se pueda establecer entre payos y sus hijos, después de obtener las debidas autorizaciones de sus padres pudimos conocer las opiniones de estos alumnos. Pudimos evidenciar, en esos momentos, que la relación entre familia y centro es casi nula, como se puede confirmar también en las diferentes entrevistas realizadas al equipo directivo y maestros, perjudicando todo el entorno educativo.

La revisión de investigaciones sobre el estudio de las actitudes, percepciones y prácticas del profesorado en cuanto a la inclusión de los

alumnos con programas de compensación educativa se encuentra muy limitada, ya que no hay estudios relacionando todos estos elementos, generalmente se estudian por separado o solo relacionando dos de estos en el campo educativo. Por otra parte, se hace necesaria más investigación sobre programas de compensación educativa con resultados positivos relativos a la inclusión educativa y alejados de un estilo segregador.

5. Líneas futuras de investigación

Llegando al final de nuestra investigación, teniendo en cuenta lo anterior y la bibliografía que hemos revisado acerca de las actitudes, prácticas del profesorado y programas de compensación educativa sobre la inclusión, podemos sugerir futuras investigaciones que relacionen estas variables y que, además, permitan concretar si los programas desarrollados son efectivos para la educación inclusiva.

Por otra parte, parece interesante realizar un estudio centrado en el maestro o maestra de compensatoria, acerca de las competencias y funciones que debe desempeñar, entre las que destacamos la docencia relacionada con el ámbito de la Atención a la Diversidad Social y Cultural y a las necesidades de compensación educativa, ya que en ocasiones si estas funciones no están definidas en el centro educativo, se puede caer en el rol de un maestro suplente.

Por último, y no menos importante, sigue siendo necesario realizar un trabajo longitudinal que involucre la comunidad educativa y permita avanzar en conseguir una buena relación de colaboración entre las familias del alumnado perteneciente a etnia gitana y el centro. Es fundamental conocer la opinión y actitud de todos los implicados en el proceso educativo y encontrar las prácticas adecuadas de acercamiento entre las familias y el CAES, ya que esto mejoraría notablemente la escuela en todos los aspectos. Además, se podría complementar con el tema del voluntariado dentro de la escuela, que es un tema de interés y poco estudiado en nuestro entorno, y que puede abordarse desde muchas perspectivas: desde el aprovechamiento de los contextos culturalmente diversificados o desde la perspectiva de la escuela y entorno. Abrir la escuela a la comunidad permite la superación de las desigualdades que limitan el progreso del alumnado perteneciente a grupos vulnerables.

Sabemos que posiblemente pueden existir otras líneas de investigación y tenemos claro que sólo se ha caminado un camino corto y que es necesario continuar esta línea de estudio, donde se pongan de manifiesto las actitudes, prácticas y los programas de compensatoria en busca de una escuela justa, igualitaria e inclusiva.

REFERENCIAS

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

- Abajo Alcalde, J. (1997). *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Abajo Alcalde, J. (2004). Infancia gitana y paya: convivencia y conflictos en la escuela. *Revista Pedagógica*, 18, 97-116.
- Abajo Alcalde, J., & Carrasco Pons, S. (2005). En la encrucijada (y II). El éxito escolar del alumnado gitano. I Tchatchipen: lil ada trin tchona rodipen romaní. *Revista trimestral de investigación gitana*, 50, 34-44.
- Abrisketa, J. (2014). El derecho a la educación y los derechos en la educación en España: Análisis Crítico de la LOMCE. *American Research Institute for Policy Development*, 2(4), 29-60. doi:1015640/imjcr. v2n4a2.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de educación inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Alegre, M.A. (2007). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M.A. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, 113 (31), 1157-1178.

- Alegre, M., Benito, R., & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar. La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1-26.
- Alfageme, A., Chao, & García, B. (2015). Notas sobre los gitanos y la formación de escuelas-gueto en España. *Expressa extensão*, 20 (1), 32-43.
- Alonso, M.J., & Araoz, I. (2011). *El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Cinca.
- Álvarez, C., Fernández, E., & Osoro, J.M. (2012). Educational tranforming and teacher trainging. Coímbra: ATEE.
- Álvarez, M.V., González, M.M., & San Fabián, J.L. (2010). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Recuperado de <http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es/documentos/infancia-gitana.pdf>.
- Álvarez, C., González, L., & Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *Actas del V Congreso Mundial de Estilos y Aprendizajes. "Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias"*. Santander.
- Álvarez, A., Parra, I., & Gamella, J.F. (2016). Why do most Gitano/Romani students not complete compulsory secondary education in Spain? Uncovering the view of the educational community using concept mapping. *SHS Web of Conferences*, 26, 01110.
- Álvarez, A., Parra, I., & Gamella, J.F. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 113–127.
- Apud, I. (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antípoda: Revista de Antropología y Arqueología*, 16, 213.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la, percepción que tienen las personas. *Horiz, Pedegóg.* 8 (1), 9-22.
- Arias, B., Verdugo, M.A., Gómez, L., & Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M.A. Verdugo y R. Schalok, *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 61-88). Salamanca: Amaru Ediciones, Colección Psicología.
- Arnaiz, P. (1996). Las Escuelas son para Todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25–34.

- Arnaiz, P. (2019). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía*, 1(14), 57-71.
- Arnaiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>.
- Arnal, J. (2010). *Metodología cualitativa en educación*. Barcelona: Labor.
- Arteaga, B. (2006). *La educación adaptativa: una propuesta para la mejora del rendimiento en Matemáticas de los alumnos de enseñanza obligatoria*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Asencio, I., Biencinto, Ch., García, D., & García, M. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de educación*, 358, 258-281.
- Aubert, A., Flecha, A., Flecha, R., García, C., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191–211.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002): "Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature". *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The Influence of Teaching Experience and Professional Development on Greek Teachers' Attitudes towards Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 367-389. doi: [10.1080/08856250701649989](http://dx.doi.org/10.1080/08856250701649989)
- Azorín, C., Arnaiz, P., & Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (75), 1021-1045.
- Bagant, S., & Moliner, L. (2005). Factores de éxito escolar de alumnado de etnia gitana en opinión de sus profesores. *Onzenes Jornades de Foment de la Investigació. Fòrum de Recerca*, 11, 1-11.
- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2012). *Disabilities studies and the inclusive classroom. Critical practices for creating least restrictive attitudes*. Nueva York: Routledge.

- Ballester Brage, L. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Ballone, L.M., & Czerniak, C.M. (2001): "Teachers' Beliefs about Accommodating Students' Learning Styles in Science Classes". *Electronic Journal of Science Education*, 6(2), 1-44.
- Barthey, S. (1982). *Principios de percepción*. México D. F: Trillas.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, P., & Panagiotis (2006). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 201-209.
- Berruezo, R. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 20 (2), 179-2017.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blanco, R., & Duck, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-55.
- Blasco Calvo, P. (2018). *Respuestas a la diversidad en la escuela inclusiva. De la teoría a la práctica*. Valencia: Nau Llibres.
- 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. doi: 10.1080/13603110903030089
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Revista digital de contenidos educativos*, 1, 4-32.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión*. Traducción castellana *Guía para la evaluación y la mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación de escuelas*. España: CSIE.

- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urries (Coords), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. Vi Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T., & Ainscow, M., & Kingston, D. (2007). *Index para la inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. España: CSIE.
- Bravo, C. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza de Cartago en Costa Rica*. (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la Educación Inclusiva en Canadá. Cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 1-15.
- Calatayud, M.A. (2018). Los agrupamientos escolares a debate. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 5-14. doi: 10.15366/tp2018.32.001
- Calduch Cervera, R. (2012). Métodos y Técnicas de Investigación en Relaciones Internacionales (Curso de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid.
- Calvo, M.I, Verdugo, M.Á., & Amor, A.M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113.
- Cañizares, Y. (2013). Auto-conocimiento de los estilos de aprendizaje, aspecto esencial en la actividad de estudio. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 11(3), 123-137.
- Carabaña, J. (2008). El impacto de la inmigración en el sistema educativo español. *ARI*, 63, 1-11).
- Carda, R., & Larrosa, F. (2004). *La organización del centro educativo. Manual para maestros*. Alicante: Club Universitario.
- Cárdenas, R., Terrón, T., & Monreal, M. (2019). Educación Primaria y alumnas gitanas. Análisis de las barreras sociales en contextos de exclusión. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 75-91.
- Cardona, M.C. (2004). Getting ready for inclusion: Is the stage set in Spain? En *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Congreso llevado a cabo en San Diego, Estados Unidos.

- Cardona, M.C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Cardona, M.C. (2006). *Educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Carrington, S., & Robinson, R. (2006). Comunidad escolar inclusiva: ¿por qué es tan compleja? *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 323-334. doi: 10.1080 / 13603110500256137
- Casanova, M.A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 18, 8-24.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona: Grao.
- Comunidades de Aprendizaje. (2014). Web de Comunidades de aprendizaje. Recuperado de http://utopiadream.info/ca/?page_id=14
- Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28(3), 1–16.
- Cordero, J.M., Pedraja, F., & Simancas, R. (2015). Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables. *Revista de Educación*, 370, 172-198.
- Cordero, T. (2002). Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 2(2), 1-17.
- Córdoba, C. (2009). Alumnos extranjeros y elección del centro. *El discurso de directores y madres en dos ciudades de Andalucía. III Jornadas de Sociología. Desigualdad en las sociedades contemporáneas*.
- Cotrina, M. (2009). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de personas con discapacidad. En P. Samaniego (coord.), *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica*. Quito, Ecuador: Cinca. 73-103.
- Coyne, I.T. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful and Theoretical Sampling, Merging or Clear Boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26, 623-630.
- Chamseddine, M. (2018). Polarización escolar en España. Retos e implicaciones. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 9, 189-205.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. London: SAGE.

- 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, Alicante.
- Clough, D., Clough, P., & Lindsay, G. (1991). *Integration and the Support Service*. London: Routledge. doi.org/10.4324/9780203220795
- Dahrendorf. R. (1990). *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*. Madrid: Mondadori.
- De Botton, L., Girbes, S., Ruiz, L., & Tellado, I. (2014) Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning. *Improving Schools*, 17(3), 241-249.
- De la Rosa, L. (2017). Objetos convertidos en sujetos: encuentros con voces excluidas dentro de una asignatura sobre inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 209-223. doi: org/10.6018/reifop.20.3.260111
- De Miguel D.M. (1984). Investigaciones en torno a Educación Compensatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 2(3), 41-58.
- Delgado, B., & Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*. Madrid: McGraw-Hill, 35-66.
- Derrington, C. (2007). Fight, flight and playing white: An examination of coping strategies adopted by Gypsy Traveller adolescents in English secondary schools. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 357-367.
- Domínguez, J., & Pino, M. (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 123-134.
- Duque, E.; Holland, Ch., & Rodríguez, J. (2012). Mixture, streaming e inclusión: tres formas de agrupar al alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 28-30.
- Durán, D., Echeita, G., Giné, C., Miguel, E., Ruíz, C., & Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for Inclusion) en el Estado Español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3(1), 464-467.
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A., & Santiviago, C. (2015). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios*, 2(1), 31-39.

- EADSNE (2003). *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Bruselas: EADSNE.
- Echeita, G., & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L. Pérez. (Eds.), *Tratado sobre Discapacidad* (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson & Aranzadi.
- Eichinger, J., Rizzo, T., & Sirotnik, B. (1991). Changing Attitudes Toward People with Disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 14(2), 121–126. <https://doi.org/10.1177/0888406491014002>
- Elboj, C, Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C., & Niemelä, R. (2010). Sub-communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive groups. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 177-189.
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 108-141.
- Escudero, J.M. (2010). *La educación compensatoria y la organización escolar: ¿un problema marginal o una prioridad de centros?* Recuperado de www.nodo50.org/movicaliedu/escuderoeducompe.PDF
- Escudero, J.M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación*, (55), 85-105.
- Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural. Barcelona: Graó.
- Espiñeira Bellón, E.M. (2008). *Evaluación de la Calidad de la Atención a la diversidad en un Centro Educativo de Galicia. Plan de Mejoras*. (Tesis Doctoral). Universidad de A Coruña.
- Farrington, D. (2005). Childhood origins of Antisocial Behavior. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, (12), 177-190.
- FEAPS (2009a). *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid: Cuadernos de Buenas prácticas FEAPS.
- FEAPS (2009b). *HORA para la inclusión: herramienta orienta a la reflexión y acción para el desarrollo de la inclusión desde los Centros de Educación Especial*. Madrid: Cuadernos de Buenas prácticas FEAPS.

- Fernández, M., & Terrén, E. (2008), Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández, O. (2006). Educating for difference in a Romany community in Spain: an exercise in integration, *Intercultural Education*, 17(4), 373–390.
- Fernández, M., & Grau, C. (2016) La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, 34, 141-156.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Colección Estudios Sociales, 29. Recuperado de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf.
- Fernández Enguita, M. (2010). *La institución escolar y el pueblo gitano: un desafío renovado*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., & Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “La Caixa”.
- Fernández Morate, S., & García García F. (2000). *Historia del Pueblo Gitano*. (Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. IES “Camino de la Miranda”). Palencia: Imprenta Sandoval.
- Fernandez Morate, S. (2007) Análisis histórico de la escolarización del alumnado gitano en Palencia, Bases para una educación intercultural. http://sosporte.centros.educa.jcyl.es/mentenimiento.html?sitio/upload/Segundo_Fernandez_Morate.pdf
- Ferrandis, M., Fortes, M., & Grau, C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2014). Desarrollo de competencias interculturales en la formación del profesorado en Andalucía. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 160-179.
- Flecha, J.R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, J.R. (2000). *Sharing Words*. Lanham, M.D: Rowman & Littlefield.
- Flecha, J.R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed. Actas del Simposio Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural. Badajoz: Universidad de Extremadura.

- Flecha, J.R., & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Revista de Educación de Castilla y La Mancha*, 4, 72-76.
- Flecha, J.R., García, R., & Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista De Educación*, 360, 140-161.
- Flecha, J.R., & Molina, S. (2013). Aportaciones del proyecto INCLUD-ED a la mejora de la gestión educativa. Recuperado de http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=16089
- Flecha, J.R., Padrós, M., & Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- Flecha, J.R., & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE*, 1, 11-20.
- Flecha, J.R. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Flick, U. (2011). Introducción a la colección: Investigación Cualitativa. En S. Kvale, *Las entrevistas en investigación cualitativa* (pp. 11-16). Madrid: Ediciones 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 Inclusión Educativa*, 7(2), 27-36.
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R). Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(1), 50-65.
- Fundación Secretariado Gitano (2013). *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado*. Recuperado de <http://www.gitanos.org/upload/92/20/EstudioSecundaria.pdf>
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with ATLAS.ti*. London: SAGE Publications Ltd.pdf
- Gall, M.D., Borg, W. y Gall, J.P. (1996). Research methods. En M.D. Gall, W.R. Borg, y J.P Gall (Eds.). *Educational Research: and introduction* (6ªed). Nueva York: Logman Publishers.
- Gamella, J. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación, Recuperado de [http:// www.educatolerancia.com/pdf/Historias de éxito_ Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana.pdf](http://www.educatolerancia.com/pdf/Historias_de_éxito_Modelos_para_reducir_el_abandono_escolar_de_la_adolescencia_gitana.pdf)

- García., L., Martínez, M., & Sauquillo, P. (2012). Towards a culture of coexistence: Meditation as a socio-educational tool, *cultura y Education*, 24(2), 207-217. doi: [10.1174/113564012804932092](https://doi.org/10.1174/113564012804932092)
- García Pastor, B. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García Pastor, B. (2009). "Ser gitano" fuera y dentro de la escuela. *Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Madrid: CSIC. Colección Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares.
- García, L., & Ríos, O. (2014). Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191. doi: 10.1080/02660830.2014.11661665.
- García, R., S. Girbés, & G. Gómez (2015). "Promoting Children's Academic Performance and Social Inclusion in Marginalized Settings: Family and Community Participation in Interactive Groups and Dialogic Literary Gatherings." In *World Education Research Yearbook 2015*, edited by L. D. Hill and F. J. Levine, 30–57. New York: Routledge.
- García, R. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Garreta, J. (2008). Familias inmigradas-escuela: proximidades y distancias, *Cuadernos de Pedagogía*, 380, 90-93.
- Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Ajuntament de Lleida.
- Garreta, J. (2014). La participación de la familia en la escuela: una cuestión pendiente. *Revista de estudios sociales y sociología aplicada*, 171, 101-124.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en la educación infantil y primaria. *Revista de la asociación de Sociólogos de la Educación*, 1, 71-85.
- Gartner, A., y Kerzner Lipsky, D. (2002). Educación inclusiva en los Estados Unidos. *Revista de Educación*, 327, 107-121.
- Garzón, P. et al. (2016): "Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado". *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 25-45. doi: 10.5569/2340-5104.04.02.02.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giménez Adelantado, A. (2003). *La escolarización de la infancia gitana en 120 municipios de Andalucía*. Universitat Jaume I de Castelló.

- Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. Trabajo presentado en *III Congreso de Atención a la Diversidad en el sistema Educativo*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., & Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: Hipatia.
- 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*, 3(2), 125-135.
- González, M. (2012). La legislación educativa y los alumnos con discapacidad: necesidad de actualización. *Anuario Facultad de Derecho, Universidad de Alcalá*, V, 81-105.
- González, R. M., & Guinart, S. (Eds.) (2011). *Alumnado en situación de riesgo social* (Vol. 8, Colección Escuela Inclusiva: alumnos distintos, pero no diferentes). Barcelona: Graó.
- González-Torres, M.C. (2003). Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales. *ESE. Estudios sobre educación*, 5, 61-83.
- Gonzalez, T., Mendez, R., & Rodríguez, M. (2009). Medidas de atención a la diversidad: legislación, características, análisis y valoración. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(3), 79-105.
- Guba, G.E., & Lincoln, Y.S. (1982). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- Gurrea Casamayor, T. (1997). *Regulación de la educación compensatoria en España. Origen, influencias y situación actual en el conjunto de otras respuestas educativas a la población escolar con necesidades especiales*. Trabajo presentado y defendido en Conference: "Education Law and Policy In An Urban Society", organizado por la European Association for Education Law and Policy, celebrada en Rotterdam (The Netherlands), 19 y 20 diciembre del año 1997. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/229749.pdf>
- Gutiérrez, M., Jenaro, C., & Martín, V. (2014). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(3), 186-201.

- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Grau Rubio, C. (Coord.) (2005). *Educación Especial: Orientaciones prácticas*. Málaga: Aljibe.
- Hakvoort, I., Larsson, K., & Lundstrom, A. (2018). Teachers' Understandings of Emerging Conflicts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, doi:10.1080/00313831.2018.1484800
- Haro, R. (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: Claves para desarrollar una educación inclusiva. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 189-199.
- Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, P. (2004). *Metodología de la investigación*. Chile: McGraw Hill.
- Herraz, M., & Lozano, S. (2006). *Técnicas de resolución de conflictos. Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe.
- Herzog, T. (2003) *Defining nations: Immigrants and citizens in early modern Spain and Spanish America*, New Haven, CT, Yale. University Press.
- INCLUD-ED project. 2006–2011. Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education. 6th Framework programme. Citizens and Governance in a knowledge-based society. Cit4-Ct-2006-028603. Brussels: Directorate-General for Research, European Commission.
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: MEC. Recuperado de <http://www.nesetweb.eu/sites/default/files/actuaciones-de-exito-en-las-escuelas-europeas.pdf>.
- Iniesta, A. (1981). *Los gitanos problemas socioeducativos*. Madrid. España: Narcea de Ediciones.
- INICO (2009). *Cuestionario sobre inclusión educativa en España*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.
- Iranzo, P., Tierno, J.M., & Barrios, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación*, 26(2), 229-257.
- Jaussi, M.L., & Luna, F. (2002). Experiencias de éxito. *Cuadernos de Pedagogía*, 316, 39- 67.
- Jeynes, W.H. (2003). A META-ANALYSIS the Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.

- Jiménez Trens, M., Díaz Allué, M., & Carballo Santaolalla, R. (2013). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Contextos Educativos*, 8-9, 33-50. doi:10.18172/con.556
- Iyanga, A., & Cerdá, M. (2017). *La Educación Inclusiva: Perspectiva Histórica y Situación Actual*. Valencia: Tirant humanidades.
- Krueger, R.A. (1991) *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- La Parra-Casado, D., & Jiménez González, N. (2016) *Sastipen aj Rroma: Desigualdad en salud y comunidad gitana*. Alicante: Universidad de Alicante.
- León, B., Felipe, E., Gómez, T., Gonzalo, M., & Latas, C. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 53-65.
- Levinson, M.P. (2007). Literacy in English gypsy communities: Cultural capital manifested as negative assets. *American Educational Research Journal*, 44(1), 5-39. doi: 10.3102/0002831206298174.
- Leyser, Y., Kapperman, G., & Keller, R. (1994) Teacher attitudes toward mainstreaming: a cross-cultural study in six nations. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), 1-15. doi: 10.1080/0885625940090101
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.
- López, E. (2006). Educación compensatoria: efectos recientes de un estudio clásico (High/Scope). En *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación*, 12(1), 3-31. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n1/RELIEVEv12n1_5.htm
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 09(08), 69-74.
- Lorenzo, M., & Santos, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de educación*, 350, 277-300.
- Loza Aguirre, M. (2004) "Tertulias literarias". *Cuadernos de pedagogía*, 341, 66-69.

- Lozano, J., Cerezo, M., & Alcaráz, S. (2015). *Plan de Atención a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(1), 57-70.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 99-110. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>.
- Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Álvarez, P. (2016). (Im)Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11. doi: 10.1016/j.pragma.2016.01.004
- Lu, C.J., & Shulman, S.W. (2008). Rigor and flexibility in computer-based qualitative research: Introducing the Coding Analysis Toolkit. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 2(1), 105-117.
- Luna, F. (2007). Aprender en Grupos Interactivos. *Cuadernos de pedagogía*, 308, 18-23.
- Macías, F., & Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación. Investigar para excluir o investigar para transformar. *Internacional Journal of sociology of Education*, 1(1), 71-92.
- Marshesi, A., & Díaz, T. (2007). Las emociones y los valores del profesorado. *Cuadernos de la Fundación SM*. 93-101.
- Martín, E. (2010). Actores y mecanismos de categorización de los hijos de familias inmigrante en la escuela. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 41-58.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Martínez Sánchez, A. (1979). *Comunicación y participación*. Valencia: Nau Libres.
- Martínez, M., & Alfageme, A. (2004). Integración socioeducativa del alumnado gitano en la escuela española. *Revista española de Educación Comparada*, 10, 299-323.
- Martínez González, A., & Gómez Gutiérrez, J. (2013). *Escuelas inclusivas singulares*. Madrid: Grupo 5.

- Martínez, M., Cachón, J., Zagalaz, M.L., & Molero, D. (2012). Los problemas de aprendizaje escolar de los niños gitanos desde la perspectiva del profesorado de primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 365-382.
- Martínez Abellán, R., Haro Rodríguez, R.D., & Escarbajal Frutos, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(1), 149-164.
- Martínez, J.L., Mondéjar, J., & Palomares, M. (2013). El absentismo en la escolaridad obligatoria en Castilla-La Mancha. *Praxis Sociológica*, 17, 267-281.
- Mateus, L., Vallejo, D., Obando, D., y Fonseca, L. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.
- Mena, L., Fernández, M., & Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010. 119-145.
- Merton, R., Fiske, M y Kendall, P. (1956). *Social Work*, Volume 1, Issue 3, July 1956, Page 117, <https://doi.org/10.1093/sw/1.3.117-a>
- Miquel, E. (2013). El uso del Index for inclusion para cambiar las prácticas educativas en los centros de Catalunya. En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp.127-160). Barcelona: Horsori.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education: social contexts*. London: David FULTON publishers Ltd.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de las comunidades de aprendizaje hacia la mejora educativa. *Revista de educación*, 337, 235-250.
- Moliner, G. (2014). Una mirada sobre los escenarios de resistencia creativa ante la segregación y la exclusión del alumnado. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 16-29.
- Monjas, M. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Montánchez, M.L. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio Exploratorio*. (Tesis Doctoral). Universitat de València.
- Monzón, J. (2011). Asesoramiento hacia la escuela inclusiva y formación en centros. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 70, 111-126.

- Morán de Castro, C., Molina, S., & Siles, G. (2012). Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 2, 13-18.
- Moreno, (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.
- Morote, D., Peirats, J., y Marín, D. (2018). Absentismo y atención a la diversidad, causas y consecuencias en educación infantil. En A.B. Mirete Ruiz, C. de P. Chereguini, B. Galián Nicolás & A. López García (Eds.), *Las otras dos i de la Educación Infantil: Investigación e Innovación* (pp. 39-52). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Morais, M., Burguera, J., Arias Blanco, J., & Peña Suárez, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 71-86. doi:org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23154
- Moya, M. (1999) Percepción social y de personas. En J.F. Morales (Ed.), *Psicología social* (pp. 47-61). Madrid: McGraw-Hill.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M.D. Hurtado y F.J. Soto (coords.), *25 Años de integración Escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario* (pp.1-24). Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1) ,63-79.
- Muntaner, J.J., Pinya, C., & De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 18(1), 141-159.
- Muntaner, J.J., Rosselló, L., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1) 31-50.
- Muñoz, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz, J.M., & Espiñeira, E.M. (2010). Plan de mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 245-264.
- Myers, M., McGhee, D., & Bhopal, K. (2010). At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 533- 548.

- Nadal, M.J. (2015). *Los sistemas de apoyo en escuelas inclusivas de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Valenciana*. (Tesis doctoral). Universitat de València.
- Navarro Barba, J. (2002). *La compensación educativa: marco, realidad y perspectivas*. Presentado en Formación específica en compensación educativa e intercultural para agentes educativos. Murcia.
- Nieto Moro, C. (2013). Experiencias de transformación social: comunidades de aprendizaje. el papel de los familiares como voluntariado en los grupos interactivos. (Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/1032/348>
- Nirje, B.A (1969). The Normalization Principle. En R.J., Flynn & K.E Nitsch (Eds,) *Normalization, Social Integration and Community Services* Baltimore: University Park Press, 31-50.
- Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Fase 1. La Educación Inclusiva en España. Marco normativo y políticas públicas. Madrid: Observatorio Estatal de la Discapacidad.
- Ocampo, C, y Cid, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*. 30 (1), 11-130. doi:org/10.6018/rie.30.1.11432
- Ojala, M., & Padrós, M. (2012). Actuaciones educativas de éxito, universales y transferibles. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 18-19.
- Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Signos*, 43, 279-294.
- Orte, C., Amer, J., Pascual, B., & Vaqué, C. (2014). *La perspectiva de los profesionales en la evaluación de un programa de intervención socioeducativa en familias*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 24, 163-182.
- Ortiz, M. (2010). Ineficacia de las medidas para garantizar la igualdad de oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(3), 1-7.
- Ortiz, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *Revista Empiria de Metodología de Ciencias Sociales*, 28, 59-78.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>

- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools: Contributions from Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916–922.
- Parra, I., Álvarez, A., & Gamella, J. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(1) 35-60.
- Parra, I., Álvarez, A., Bautista, F., & Gamella, J. (2018). Matrimonio temprano, segregación escolar y retraso curricular en el abandono escolar de la minoría gitana española. *II Simposio Iberoamericano de Pedagogía social en Colombia*.
- Parsons, S., & Hallam, S. (2014). The impact of streaming on attainment at age seven: evidence from the Millennium Cohort Study. *Oxford Review of Education*, 40(5), pp. 567-589. doi: 10.1080/03054985.2014.959911.
- Pascual, F. (2016). Orientación educativa. Modelo Vs Práctica Profesional: ¿Dónde vamos? ¿Hacia dónde vamos? En J.L. Castejón Costa (coord.), *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (pp. 110-117). Alicante: ACIPE.
- Patterson, G., & Yoerger, K. (2002). A developmental model for early and late onset delinquency. In J. Reid, G. Patterson y J. Snyder (Eds), *Antisocial behavior in children and adolescents: a developmental analysis and model for intervention* (pp. 147-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Newbury Park, CA, Sage Publications.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Payá, R.A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de future. *Revista de educación inclusiva*, 3(2),125-142.
- Pedraja, F., Santín, D., & Simancas, R. (2016). The impact of immigration in schools on grade retention in Spain: a differences approach. *Applied Economic*, 48, 1978-1990. doi: 10.1080/00036846.2015.1111989-
- Pedraz, et al., (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/book/9788490224458/investigacion-cualitativa>.
- Peirats, J. (2006). Variantes organizativas generadas por las tecnologías de la información. Un estudio en los centros de primaria de la comunidad valenciana. (Tesis doctoral). Universitat de València, España.

- Peirats, J., & López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28. 197-211. Enlace web <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Peirats, J. (2016). Educación Compensatoria. En B.F. Trujillo Reyes, A. Rodríguez Ousset, M. de la Torre Gamboa y A. Salmerón Castro (coord.), *Diccionario de Filosofía de la Educación* [en línea]. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://go.uv.es/bySJiU7>
- Peirats Chacón, J., & Marín Suelves, D., (2018). Evolución de la Educación Especial: desde los orígenes hasta el modelo inclusivo. En D. Marín Suelves y I. Fajardo Bravo (coords.), *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (pp. 27-53). Valencia: Tirant humanidades.
- Pérez, M., Antúnez, A., & Burguera, L. (2017). Factores que inciden en el abandono escolar del alumnado gitano: perspectiva de profesionales clave. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 55-76.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perrenoud, P. (2002). Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. En J.B. Duarte (dir.), *Igualdades e Diferença*. Ed. Universitarias Lusófanos.
- Poland, B. (1995). Transcription Quality as an Aspect of Rigor in Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 1, 290-310.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Quintana, J.M. (1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Pulido, C., & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. Special Issue: Communicative acts for social inclusion, *Signos*, 43(2), 295-309.
- Pliego, N., & Valero, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Hekademos*, 18, 77-90.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- Quintana, J.M. (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- Rahona López, M., & Morales Seguera, S. (2013). Diferencias en el rendimiento académico de nativos e inmigrantes en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1(6), 72-90.

- Ramos, P. (2011). *Atención educativa y transición a la vida adulta de jóvenes con bajo rendimiento académico*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.
- Redondo, G., & Elboj, C. (2018). Liderazgo y creación social. *Revista Internacional de Organizaciones*, 21, 109-125.
- Reyes, T. (2000). *Métodos Cualitativos de Investigación*. Universidad de Puerto Rico.
- Ríos de Deus, M. (2003). *Evaluación de la Calidad del PAS en la Universidad de A Coruña* (Tesis Doctoral). Universidad de A Coruña (inédita).
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga. Aljibe.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39(1), 69-80.
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 115-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200008>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003), *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rumberger, R., & Lin, S. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Recuperado de <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>.
- Rustemier, S., & Booth, T. (2005). *Learning about the Index in use; a study of the Index for inclusion in schools and LEAs in England*. Bristol: CSIE.
- Sabino, C. (1987). *Cómo hacer una tesis (Guía para elaborar y redactar trabajos científicos)*. Caracas: Panapo.
- Sales, A. (2012). Creando redes para una Ciudadanía Crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68.
- Sales, A., Moliner, O., & Traver, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusive desde proceso de investigación acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Sánchez, A. et al. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2). 169–178.
- Sandín Esteben, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval Mena, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 11, 149-159.

- San Martín, A., Peirats, J., & Gallardo, M. (2014). Centros educativos inteligentes. Luces y sombras sobre las políticas de transferencia de tecnología y las prácticas docentes. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(3), 63-79.
- Santiago, C., & Ostalinda, M. (2012). School segregation of Romani students in Spain. Recuperado de <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/School-segregation-report-EN-17-Julio-2012-FINAL-1.pdf>
- Santos, M., & Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Santos, M.A., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97- 110.
- Savage, L., & Wienke, W. (1989): "Attitude of secondary teachers toward mainstreaming". *The High School Journal*, 73(1), 70–73.
- Serrano, M., Díez, J., & Guasch, M. (2019). Análisis de las características de la formación de familiares con colectivos vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 35-54. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4218/5269>
- Sevilla Santo, D., Martín Pavón, M., & Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113.
- Sheldon, S. (2003). Linking School–Family–Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Sheldon, S. (2007). Improving Student Attendance with School, Family, and Community Partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 267-275.
- Simón, C., & Echeita, G. (2012). La alianza entre las familias y la escuela en la educación del alumnado más vulnerable. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 344, 31-34.
- Sistema estatal de indicadores de la educación (2019). Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. SOLER, M. (comp.), Contextos de alfabetización inicial. Barcelona: ICE/ Horsori.

- Stainback, S., & Stainback, S. (1989). Un solo sistema, una única finalidad: la integración de la Educación Especial y de la Educación Ordinaria. *Siglo Cero*, 121, 26-28.
- Stainback, S., & Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- TALIS 2018 (2019). Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Madrid: MEFP.
- Tamayo, A. (2018). *El desarrollo de las habilidades sociales y su incidencia en la solución de conflictos*. (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales, Colombia.
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, M. Blanco y L. Hernández (coord.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Madrid: Fundación MAPFRE.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: analysis types and software tools*. New York, The Falmer Press.
- The Warnock Report (1978). *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Educations of Handicapped children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery.
- Timmons, V. (2007). Towards inclusive education in Canada. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education* (133-146). Dordrecht: Springer.
- Timo, S. (2018) Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland, Scandinavian. *Journal of Educational Research*, 1-13. doi: 10.1080/00313831.2018.1541819
- Tójar Hurtado, J. (2006), *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*, Madrid: La Muralla.
- Torres, J.A., & Fernández, J. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. España, Salamanca.

- UNESCO (2004). *Booklet 2: Working with Families and Communities to Create an ILFE*. París: UNESCO. Recuperado de <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/ilfe/generic/ILFE-2.pdf>
- UNESCO (2005). *Pautas para la inclusión: Asegura el acceso a la educación para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Valero, D., Redondo, G., & Elboj C. (2018) Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 787-802.
- Vallés, M.S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vallés, M.S. (2009). *Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona.
- Valls, R., & Mulcahy, C. (2012). El proyecto Includ-ed. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 14-16
- Valls. R., Prados. M., & Aguilera A. (2014). El Proyecto INCLUED-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
- Valls R., & Kyriakides L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.
- Van Reusen, A., Shoho, A., & Barker, K. (2000). High school teacher attitudes toward inclusion. *High School Journal*, 84, 7-20.
- Varela, J. (2007). *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Barcelona: Morata.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Verdugo, M.A., & Parrilla, A. (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la inclusión educativa. *Revista de Educación*, 349, 15-22.

- Verdugo, M.A. (2011). Implicaciones de la Convención de la ONU (2006) en la educación de los alumnos con discapacidad. *CEE Participación Educativa*, 18, 25-34.
- Vicuña, K.D. (2013). *Percepciones y actitudes de profesores de primero a séptimo año de Educación General Básica del Distrito Educativo 4 hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores de uno de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis de maestría). Universidad Casa Grande, Ecuador.
- Villalobos, E., & Zalakain, J. (2010). Delimitación conceptual de la inclusión social. En L.C. Pérez Bueno (Ed.), *Discapacidad, Tercer Sector de inclusión Social* (pp. 25-49). Madrid: CERMI.
- Vigo, B., & Soriano J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269.
- Vislie, L. (2003). Integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Waldron, N., & Mcleskey, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.
- Warnock, M. (1978). Informe sobre las necesidades educativas especiales, *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- Williams, S., & Donald, F. (2010). The school counselor's role in school dropout prevention. *Journal of Counseling and Development*, 88(2), 227-235.
- Zirkel, P.A. (2010). *The Two Competing Approaches for Calculating Compensatory Education under the IDEA: An Update*. Recuperado de <https://perryzirkel.files.wordpress.com/2017/05/calculation-of-comped-article.pdf>
- Zorrilla, S., & Torres, M. (1992). *Guía para elaborar la Tesis*. México: McGraw-Hill.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857. Disponible en: http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm

Ley 14/ 1970 de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (BOE n.187, de 6 de agosto de 1970).

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de Minusválido (LISMI) (BOE n. 103 de 30.04.1982).

Real Decreto 1174/ 1983, del 27 de abril (BOE n.112, 11/05/1983).

El Real Decreto 2298/1983, de 28 de julio (BOE n. 205, 27/08/1983).

La Orden de 29 de octubre de 1983, (DOGV10/12/1983).

Ley 5/1983, de 30 de diciembre (DOGV n. 138 de 30/12/1983).

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. (BOE n. 65, de 16 de marzo de 1985).

La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, de 3 de julio. (BOE n. 159, de 4 de julio de 1985).

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE n. 238, de 4 de octubre de 1990).

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, (BOE n. 131 de 2.06. 1995).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. (BOE n. 278, de 21 de noviembre de 1995).

El Real Decreto 299/1996, 28 de febrero, (BOE n. 62, de 12/03/1996).

La Orden de 4 de julio de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación de la Generalitat Valenciana (DOGV 17.07.2001).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (BOE n. 307, de 24 de diciembre de 2002).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE n. 106 de 4/5/2006).

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, (BOE n. 293 de 8/12/2006).

El Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre (BOE n. 4 de 4/01/2007).

La Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo (BOE n. 83 de 6/04/2010).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE n. 295, de 10 de diciembre de 2013).

Resolución de 1 de julio de 2016, (DOGV n. 7826 de 12/07/2016).

Ley 8/2017, de 7 de abril, (DOGV n. 8059 de 09/06/2017).

Decreto 104/2018, de 27 de julio, (DOGV n.8333 06/07/2008).

ANEXOS

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

Anexo 1: Guion de las entrevistas (equipo directivo, equipo psicopedagógico, maestros, alumnos, padres de familia y voluntarios).

Anexo 2: Guía de observación de las prácticas.

Anexo 3: Tablas de registro del análisis documental.

Anexo 4: Claves utilizadas en la muestra.

Anexo 5: Transcripción de las entrevistas.

Anexo 6: Tablas de registro de las observaciones.

Anexo 7: Tablas de registro del análisis documental.

Nota: Los anexos 5, 6 y 7 se encuentran en el CD-ROM adjunto.

ANEXO 1:

GUÍAS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

Entrevista Equipo Directivo

Estimado Directivo:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas: (Nombre, formación profesional, experiencia laboral y número de años desempeñando su cargo como directivo) A través de la entrevista.

2. PROGRAMAS, RECURSOS Y APOYO AL PROFESORADO

- a. ¿Cuáles son los programas que realiza el centro para educación compensatoria?
- b. ¿Cuál ha sido la evolución de los programas de compensatoria en el centro?
- c. ¿Cómo se realiza la evaluación de los programas y qué resultados se han obtenido?
- d. ¿Cómo realiza la organización del centro para atender a los alumnos de compensatoria?
- e. ¿Las actividades organizadas por el centro educativo van dirigidas al desarrollo de una educación inclusiva?
- f. ¿Cuáles son los recursos con los que cuenta el centro para realizar las actividades de los programas de compensatoria y cuáles son sus carencias?
- g. ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes de compensatoria en el centro y cuáles son sus características generales?

6. ORGANIZACIÓN Y PROFESORADO

- a. ¿Considera suficientes las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes para la inclusión de los estudiantes?
- b. ¿Percibe algún tipo de diferencia entre los maestros con mayor y menor años de experiencia laboral en educación compensatoria?
- c. ¿Existe un proyecto de formación profesional de centros y cuál es la mayor preocupación de los docentes?
- d. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los docentes que asisten a las aulas de compensatoria son actuales y motivadoras?
- e. ¿Cuáles son los profesionales que apoyan a los tutores?
- f. ¿Considera que la educación inclusiva responde a las necesidades actuales de los estudiantes de compensatoria?
- g. ¿Se realizan actividades extraescolares con los estudiantes de compensatoria?

7. ALUMNOS CONFLICTOS Y FRACASO ESCOLAR

- a. ¿Cuáles son los problemas de comportamiento/conflictos más recurrentes entre los estudiantes de compensatoria y los otros que asisten al centro?
- b. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los directivos para corregir los problemas de comportamiento comunes entre los estudiantes?
- c. ¿Cuáles son los problemas que presenta la aplicación del plan de convivencia?
- d. ¿Cuáles son las estrategias frente al fracaso escolar?

8. FAMILIA

- a. ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia frente a las estrategias que utiliza el colegio para enfrentar los problemas de los estudiantes?
- b. ¿Cómo es la relación de los padres de familia y las directivas del colegio?
- c. ¿Existe alguna clase de problemática entre las familias y el resto de la comunidad educativa?
- d. ¿Las familias de los estudiantes participan activamente en desarrollo integral de los estudiantes?

9. RELACIONES DEL CENTRO CON EL ENTORNO

- a. ¿Existe algún tipo de relación con otros centros de compensatoria?

- b. ¿El centro educativo recibe apoyo de otras instituciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas?
- c. ¿Cuáles serían sus sugerencias para los programas que desarrolla el centro educativo?
- d. ¿Considera fundamental el papel del psicopedagogo en los programas de educación compensatoria?

GUIÓN ENTREVISTA

Entrevista a Maestro de Educación Infantil

Estimado Maestro de Educación Infantil:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas:(Nombre, formación profesional, experiencia laboral y número de años desempeñando su cargo como maestro de infantil)

1. PROGRAMAS, RECURSOS Y APOYO AL PROFESORADO

- a. ¿Cuáles son los programas de apoyo en Educación compensatoria que realizan para los estudiantes de infantil?
- b. ¿Cómo se realiza en Educación Infantil la evaluación de los programas y qué resultados se han obtenido?
- c. ¿La organización educativa del centro de Educación Infantil favorece el desarrollo de las características de la educación inclusiva?
- d. ¿Las actividades organizadas por la etapa de Educación Infantil van dirigidas al desarrollo de una educación inclusiva?
- e. ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes de compensatoria en su aula y cuál es su perfil?

- f. ¿Los programas de compensatoria de Educación Infantil cuentan con los recursos necesarios para su desarrollo y cuáles son sus carencias?

2. ORGANIZACIÓN Y PROFESORADO

- a. ¿Considera suficientes las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes para la inclusión de los estudiantes?
- b. ¿Percibe algún tipo de diferencia entre los maestros con mayor y menor años de experiencia laboral en educación compensatoria?
- c. ¿Existe un proyecto de formación profesional para enseñar a los estudiantes de compensatoria?
- d. ¿Cuáles son los profesionales que apoyan a los maestros de infantil?
- e. ¿Considera que la educación inclusiva responde a las necesidades actuales de los estudiantes de compensatoria?
- f. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los maestros de infantil son actuales y motivadoras?

3. CONFLICTO Y FRACASO ESCOLAR

- a. ¿Cuáles son los problemas de comportamiento más recurrentes entre sus estudiantes?
- b. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para corregir los problemas de comportamiento comunes entre los estudiantes?
- c. ¿Cuáles son las estrategias frente al fracaso escolar?

4. FAMILIA

- a. ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia de sus alumnos frente a las estrategias que utiliza para enfrentar los problemas de los estudiantes?
- b. ¿Cómo es la relación de los padres de familia y los maestros de infantil?
- c. ¿Cuáles son los problemas más frecuentes en Educación Infantil con respecto a los estudiantes de compensatoria?
- d. ¿Las familias de los estudiantes participan activamente?

5. RELACIONES CON EL ENTORNO

- a. ¿Tienen relación con otros centros de educación compensatoria?
- b. ¿El centro educativo recibe el apoyo necesario de otras instituciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas?
- c. ¿Cuáles serían sus sugerencias para los programas que desarrolla el centro educativo?

GUIÓN ENTREVISTA

Entrevista Maestro de Educación Primaria

Estimado Maestro de Educación Primaria:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas: Nombre, formación profesional, experiencia laboral y número de años desempeñando su cargo como maestro de primaria.

PROGRAMAS, RECURSOS Y APOYO AL PROFESORADO

- a. ¿Cuáles son los programas de apoyo que realiza el centro para los estudiantes de primaria?
- b. ¿Cómo se realiza la evaluación de los programas de compensatoria en Educación primaria y qué resultados se han obtenido?
- c. ¿La organización educativa del centro favorece el desarrollo de las características de la educación inclusiva?
- d. ¿Las actividades organizadas por la etapa de educación primaria van dirigidas al desarrollo de una educación inclusiva?
- e. ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes de compensatoria en su aula y cuál es su perfil?
- f. ¿Los programas de compensatoria de Educación Primaria cuentan con los recursos necesarios para su desarrollo y cuáles son sus carencias?

2. ORGANIZACIÓN Y PROFESORADO

- a. ¿Considera suficientes las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes para la inclusión de los estudiantes?
- b. ¿Existe un proyecto de formación profesional para los maestros de educación primaria?
- c. ¿Considera que la educación inclusiva responde a las necesidades actuales de los estudiantes de compensatoria?
- d. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los maestros de primaria que asisten a las aulas de compensatoria son actuales y motivadoras?

3. CONFLICTO Y FRACASO ESCOLAR

- a. ¿Cuáles son los problemas de comportamiento más recurrentes entre los estudiantes?
- b. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para corregir los problemas de comportamiento comunes entre los estudiantes?
- d. ¿Cuáles son las estrategias que desarrolla frente al fracaso escolar en educación compensatoria?

4. FAMILIA

- a. ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia de sus alumnos frente a las estrategias que utiliza Educación primaria para enfrentar los problemas de los estudiantes?
- b. ¿Cómo es la relación de los padres de familia y los maestros de primaria?
- c. ¿Las familias de los estudiantes participan activamente en el proceso educativo de sus hijos?

5. ENTORNO Y SUS RELACIONES

- a. ¿Tiene relación con otros centros de educación compensatoria a nivel primaria?

b. ¿El centro educativo recibe el apoyo necesario de otras instituciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas?

c. ¿Cuáles serían sus sugerencias para los programas que desarrolla el centro educativo?

GUIÓN ENTREVISTA

Entrevista Maestro de Compensatoria

Estimado Maestro de Compensatoria:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas: ¿Cuál es su nombre, formación profesional, experiencia laboral y número de años desempeñando su cargo como maestro de refuerzo?

1. PROGRAMAS, RECURSOS Y APOYOS AL PROFESORADO

a. ¿Cuáles son los programas que realiza el centro para los estudiantes de compensatoria?

b. ¿Cómo se realiza la evaluación de los programas y qué resultados se han obtenido?

c. ¿La organización educativa del centro favorece el desarrollo de las características de la educación inclusiva?

d. ¿Las actividades organizadas por el centro educativo van dirigidas al desarrollo de una educación inclusiva?

e. ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes de compensatoria en el centro y cuál es su perfil?

f. ¿Los programas de compensatoria cuentan con los recursos necesarios para su desarrollo y cuáles son sus carencias?

2. ORGANIZACIÓN Y PROFESORADO

a. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que utiliza para desarrollar valores de respeto frente a las diferencias?

- b. ¿Considera suficientes las prácticas pedagógicas que desarrollan los maestros de refuerzo para la inclusión de los estudiantes?
- c. ¿Percibe algún tipo de diferencia entre los maestros con mayor y menor años de experiencia laboral en educación compensatoria?
- d. ¿Cree que los maestros de refuerzo tienen la formación profesional necesaria para enseñar a los estudiantes de compensatoria?
- e. ¿Considera que la educación inclusiva responde a las necesidades actuales de los estudiantes de compensatoria?
- f. ¿Considera que las prácticas pedagógicas de los maestros de refuerzo son actuales y motivadoras para los estudiantes?

3. CONFLICTO Y FRACASO ESCOLAR

- a. ¿Cuáles son los problemas de comportamiento más recurrentes entre sus estudiantes?
- b. ¿Cuáles son las estrategias que utilizan los maestros para corregir los problemas de comportamiento comunes entre los estudiantes?
- c. ¿Existe alguna clase de problemática entre las familias y el resto de la comunidad educativa?
- d. ¿Cuáles son sus estrategias pedagógicas frente al fracaso escolar de sus estudiantes?

4. FAMILIA

- a. ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia de sus estudiantes frente a las estrategias para enfrentar los problemas de los estudiantes?
- b. ¿Cómo es la relación de los padres de familia y los maestros de refuerzo?
- c. ¿Las familias de los estudiantes participan activamente en el proceso educativo de los estudiantes?

5. RELACION CON EL ENTORNO

- a. ¿Existe alguna relación con otros centros educativos que desarrollen programas de compensatoria?

b. ¿El centro educativo recibe el apoyo necesario de otras instituciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas?

c. ¿Cuáles serían sus sugerencias para los programas que desarrolla el centro educativo?

GUIÓN ENTREVISTA

Equipo Psicopedagógico- Orientador/a

Estimado miembro del equipo Psicopedagógico:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas: ¿Cuál es su nombre, formación profesional, experiencia laboral y número de años desempeñando su cargo como parte del equipo psicopedagógico?

1. PROGRAMAS, RECURSOS Y APOYO AL PROFESORADO.

a. ¿Cuáles son los programas que realiza el centro para educación compensatoria?

b. ¿Cómo es la participación del equipo psicopedagógico en los programas de compensatoria?

c. ¿Cómo se realiza la evaluación de los servicios del equipo psicopedagógico y qué resultados se han obtenido?

d. ¿Cuáles son los estudiantes que utilizan los servicios del equipo psicopedagógico?

e. ¿Las actividades organizadas por el centro educativo van dirigidas al desarrollo de una educación inclusiva?

f. ¿Cuál es el porcentaje de estudiantes de compensatoria en el centro y cuál es su perfil?

2. ORGANIZACIÓN Y PROFESORADO

- a. ¿Cómo está conformado el equipo psicopedagógico?
- b. ¿Cuáles son los servicios del equipo psicopedagógico?
- c. ¿Cuál es la actitud de los estudiantes frente al apoyo del equipo psicopedagógico?
- d. ¿Considera suficientes las prácticas que desarrollan los miembros del equipo psicopedagógico para la inclusión de los estudiantes?
- e. ¿Existe una relación de trabajo del equipo psicopedagógico y los tutores?
- f. ¿Considera que la educación inclusiva responde a las necesidades actuales de los estudiantes de compensatoria?

3. CONFLICTO Y FRACASO ESCOLAR

- a. ¿Cuáles son los problemas de comportamiento más recurrentes entre los estudiantes?
- b. ¿Cuáles son las estrategias que utiliza para corregir los problemas de comportamiento comunes entre los estudiantes?
- c. ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia frente a las estrategias que utiliza el colegio para enfrentar los problemas de los estudiantes?
- d. ¿Cómo es la relación de los padres de familia y los miembros del equipo psicopedagógico?
- e. ¿Existe alguna estadística de deserción escolar?

4. FAMILIA

- a. ¿Cuál es la respuesta de los padres de familia frente a las estrategias que utiliza para enfrentar los problemas de los estudiantes?
- b. ¿Cómo es la relación de los padres de familia y los miembros del equipo psicopedagógico?
- c. ¿Existe alguna clase de problemática entre las familias y el resto de la comunidad educativa?

d. ¿Las familias de los estudiantes participan activamente en desarrollo integral de los estudiantes?

5. RELACIONES CON EL ENTORNO

a. ¿Existe algún tipo de relación con otros centros de educación compensatoria entre los equipos de sicopedagogía?

b. ¿El centro educativo recibe el apoyo necesario de otras instituciones para el desarrollo de las prácticas pedagógicas?

c. ¿Cuáles serían sus sugerencias para los programas que desarrolla el centro educativo?

GUIÓN ENTREVISTA

Entrevista Equipo Directivo- Jefe de estudios

Estimado Directivo:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los programas, prácticas o actividades que desarrollaron que se desarrollaron en el centro?
2. ¿Cómo percibe la actitud del profesorado frente a las prácticas pedagógicas o actuaciones de éxito que se desarrollaron en el centro?
3. ¿Cree que la actitud del profesorado puede influenciar el desarrollo de las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el centro?
4. ¿Por qué cree que algunas clases obtienen mejores resultados en las prácticas pedagógicas que otras?
5. ¿Cómo percibe la actitud de los estudiantes frente a las prácticas pedagógicas que se realizan en centro?
6. ¿Qué tal es el nivel de participación de las familias de los estudiantes en las actividades que realiza el centro?

7. ¿Cree que las actuaciones de éxito han contribuido a un cambio social y de convivencia en el centro?
8. Se han evidenciado cambio de comportamiento en los estudiantes que participan en las actuaciones de éxito. ¿Cuáles son los aspectos que han mejorado?
9. ¿Cuáles son las organizaciones que han participado en el desarrollo de las prácticas pedagógicas?
10. ¿Considera que los maestros tienen los recursos necesarios para desarrollar las prácticas pedagógicas en el centro?
11. ¿Existe participación de otras instituciones en el desarrollo de las prácticas pedagógicas del centro?
12. ¿Se realiza evaluación de las prácticas pedagógicas?

GUION ENTREVISTA

Entrevista grupo de estudiantes

Estimados estudiantes:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas.

1. ¿Le gusta participar en las tertulias literarias? ¿Por qué?
2. ¿Le gusta participar en los centros interactivos? ¿Por qué?
3. ¿Qué tal le parece que vengan voluntarios a ayudar en clase?
4. ¿Cómo es la participación de los compañeros en las actividades de la clase?
5. ¿Cree que sus compañeros han mejorado su comportamiento y relación en la clase?
6. ¿Comentan en casa a los padres o familiares las actividades que se realizan en el colegio?
7. ¿Le gustaría que su familia participará en las actividades del colegio?

8. ¿Le gustaría que el próximo año siguieran realizando tertulias literarias y grupos interactivos?
9. ¿Cuál es su opinión acerca del trabajo que realizan las profesoras en las actividades?
10. ¿Por qué cree que es importante aprender a convivir con todas las personas que nos rodean?
11. ¿Qué aprendió de nuevo este año?

GUIÓN ENTREVISTA

Entrevista a padres de familia

Estimados padres de familia:

Con el objetivo de conocer su percepción sobre las actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa de los alumnos de los centros con programas de compensación educativa, le solicito que responda las siguientes preguntas.

1. ¿Por qué cree que es importante que su hijo asista al colegio?
2. ¿Conoce acerca de las actividades que se realiza el centro?
 - Tertulias literarias
 - Grupos de aprendizaje
 - Acompañamiento escolar
 - Alfabetización de padres adultos
3. ¿Cree que estas actividades ayudan al aprendizaje de los estudiantes?
4. ¿Su hijo comenta acerca de las actividades que se realizan en el colegio?
5. ¿Cree que los padres de familia deben asistir al centro e integrarse en algunas actividades?
6. ¿Qué piensa sobre el trabajo que hacen los maestros en el centro?
7. ¿Recibe algunas clases de apoyo de instituciones o personas para la educación de sus hijos?

8. ¿Cómo percibe la actitud de otros padres de familia sobre la educación de sus hijos en este centro?
9. ¿Cómo describe la relación entre las familias y el centro educativo?
10. ¿Tiene alguna sugerencia para el centro sobre las actividades?

Entrevista a voluntaria de actuaciones de éxito

1. ¿Cómo llegó a ser voluntaria en las actuaciones de éxito que realiza este centro?
2. ¿Qué fue lo que más le llamó la atención de las actuaciones de éxito?
3. ¿Para participar en las actuaciones de éxito recibió algún tipo de formación?
4. ¿Al realizar las primeras observaciones de las actuaciones de éxito que fue lo más le llamó la atención?
5. ¿Observó algún tipo de resultado en las actuaciones de éxito?
6. ¿Piensa que le faltaron orientaciones para participar en estas actividades?
7. ¿El voluntario realmente tiene autoridad sobre los estudiantes?
8. ¿Cómo percibe la actitud de los maestros del centro, frente al desarrollo de las actuaciones de éxito?
9. ¿A partir de su experiencia cómo crees que estas actividades favorecen a los estudiantes?
10. ¿Cómo voluntaria que puede decir a las familias de los estudiantes para que participen en las actuaciones de éxito que se realizan?
11. ¿Cuáles cree que son los requisitos para ser un voluntario?
12. ¿Le parece importante que las actuaciones de éxito tengan un seguimiento?
13. ¿Qué le aporta esta experiencia a nivel personal?

ANEXO 2:

GUÍA DE OBSERVACIÓN SOBRE LAS ACTITUDES Y PRÁCTICAS DEL PROFESORADO EN CENTRO CON PROGRAMAS DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA (CAES)

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Observación número:	Tiempo de la práctica:	Fecha y horario de la clase:
Nombre de la práctica:	Clave del profesor:	Número de alumnos:

2. DESARROLLO DE LA PRÁCTICA

Durante el desarrollo de la práctica de compensación educativa se observan las siguientes características.	SI	NO
2.1 Se realizan agrupaciones heterogéneas, buscando la integración del alumnado.		
2.2 El aula deja de ser un espacio de relación únicamente profesorado y alumnado, donde la comunidad puede participar.		
2.3 Se incluyen todos los recursos necesarios para que todo el alumnado acceda a los conocimientos necesarios para su aprendizaje.		
2.4 Durante la práctica se acelera el aprendizaje aumentando el tiempo de trabajo efectivo.		
2.5 El voluntario que acompaña al grupo, se encarga de generar el diálogo entre los compañeros, permitiendo que se ayuden y aceleren el aprendizaje de todo el grupo.		
2.6 Se realiza un seguimiento del trabajo y evolución de cada grupo.		
2.7 La práctica mejora la convivencia, formación del alumnado y los aprendizajes instrumentales.		
2.8 Los integrantes del grupo cumplen las actividades planteadas.		
2.9 Se genera un intercambio enriquecedor que permite construir nuevos conocimientos.		

2.10 Al finalizar la sesión hay una puesta en común de cómo ha ido y se toma nota de las cuestiones a mejorar.		
---	--	--

OBSERVACIONES DE LA SESIÓN:

ACTITUDES DURANTE LA PRÁCTICA

Se observan diferentes actitudes del maestro y estudiantes durante la práctica.	SI	NO
3.1 La interacción entre los integrantes del grupo es cordial y se observan actitudes de colaboración y solidaridad.		
3.2 La actitud del alumnado frente al voluntariado es de aceptación.		
3.3 La actitud del maestro busca alcanzar los máximos exigibles.		
3.4 El maestro actúa frente a los posibles conflictos de convivencia que se puedan presentar durante la práctica.		
3.5 El maestro interactúa con sus estudiantes en el desarrollo de la práctica.		
3.6 Las actitudes del maestro y los estudiantes influyen en el desarrollo de la práctica y el alcance de sus objetivos.		
3.7 Se observa reducción de conflictos en el aula y mayor dedicación a actividades de aprendizaje.		

OBSERVACIONES DE LA SESIÓN:

EL VOLUNTARIADO QUE ASISTE A LA PRÁCTICA

Participación del voluntariado durante la práctica	SI	NO
4.1 Los voluntarios que asisten a las actividades pertenecen a la comunidad educativa.		
4.2 Los voluntarios asisten puntualmente a las actividades.		
4.3 Los voluntarios que asisten son externos de la comunidad educativa.		
4.4 Los voluntarios orientan las actividades y permiten la participación de los estudiantes.		
4.5 El voluntario evalúa el desempeño de cada uno de los estudiantes y del trabajo en grupo.		
4.6 El voluntariado tiene una formación de los principios del aprendizaje dialógico y del funcionamiento de los grupos.		

OBSERVACIONES DE LA SESIÓN:

ANEXO 3:

TABLA DE REGISTRO PARA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

TIPO DE DOCUMENTO: Proyecto Educativo de Centro

FECHA

DE

CONSULTA:

ELABORADO POR: El equipo directivo

ELEMENTOS QUE CONTIENE EL DOCUMENTO	SI	NO
Tipología del alumnado		
Descripción de los Programas de compensatoria		
Criterios relacionados con materiales y recursos didácticos		
Criterios de organización espacio temporal		
Incluye el PAD (Plan de Atención a la Diversidad) este incluirá las medidas de apoyo y refuerzo, las adaptaciones del currículo y de acceso al mismo y los programas específicos		

CATEGORÍAS EN EL DOCUMENTO Y CRITERIOS POR VALORAR	MD	D	I	DA	TDA
¿EL documento es coherente a la realidad sociocultural del barrio y sus implicaciones en las demandas educativas?					
¿Contiene un seguimiento y revisión periódica de los programas y actividades de compensatoria pertinente con la finalidad de mejorar el funcionamiento del centro?					
¿Los elementos que incluye el documento son suficientes?					

¿Este documento se encuentra a disposición del claustro o comunidad educativa?					
¿Es un documento de carácter general con decisiones curriculares que permiten atender la diversidad a medio-largo plazo?					
¿Define las directrices generales y pautas de actuación de todos los miembros de la comunidad escolar con el fin de mejorar el funcionamiento del centro?					
¿Facilita la participación en las instituciones escolares de los diferentes agentes externos e internos de la comunidad? ¿Contiene un modelo organizativo estructural: las funciones y el funcionamiento de los órganos colegiados y cargos unipersonales?					
¿Plantea los principios de identidad que orienten la definición de los planes pedagógicos, convivencia y organización?					
¿El PAD contiene un análisis de la situación de partida, valoración de necesidades, objetivo, estrategias, recursos, seguimiento y evaluación?					

MD= muy en desacuerdo, D= en desacuerdo; I=indeciso; DA=de acuerdo; TDA?= totalmente de acuerdo

OBSERVACIONES:

¿El documento es coherente con las entrevistas y observaciones realizadas a los profesionales del centro?

TABLA DE REGISTRO PARA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

TIPO DE DOCUMENTO: Proyecto Curricular de Centro

FECHA

DE

CONSULTA:

ELABORADO POR: El equipo directivo y profesores

ELEMENTOS QUE CONTIENE EL DOCUMENTO	SI	NO
Tipología del alumnado		
Descripción de los Programas de compensatoria		
Criterios relacionados con materiales y recursos didácticos		
Contiene decisiones curriculares que permiten atender la diversidad a medio-largo plazo.		
Se considera un instrumento fundamental para la gestión de la autonomía curricular del centro		

CATEGORÍAS EN EL DOCUMENTO Y CRITERIOS POR VALORAR	MD	D	I	DA	TDA
¿EL documento es coherente a la realidad sociocultural del barrio y sus implicaciones en las demandas educativas?					
¿Contiene un seguimiento y revisión periódica de los programas y actividades de compensatoria pertinente con la finalidad de mejorar el funcionamiento del centro?					
¿Los elementos que incluye el documento son suficientes?					
¿Este documento se encuentra a disposición del claustro o comunidad educativa?					

TABLA DE REGISTRO PARA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

TIPO DE DOCUMENTO: Plan General de Centro

FECHA

DE

CONSULTA:

ELABORADO POR: Coordinado por el equipo directivo, de acuerdo con las propuestas del consejo escolar, claustro de profesores y asociaciones de padres y madres de familia.

ELEMENTOS QUE CONTIENE EL DOCUMENTO	SI	NO
Tipología del alumnado		
Descripción de los Programas de compensatoria		
Concretan el PEC y PCC a corto plazo-un curso escolar		
Incluye la planificación organizativa del centro que se hace en un periodo de tiempo determinado (un año escolar)		
Es aprobado por el director y el seguimiento periódico del cumplimiento lo hace el equipo directivo, el profesorado y el consejo escolar del centro.		

CATEGORÍAS EN EL DOCUMENTO Y CRITERIOS POR VALORAR	MD	D	I	DA	TDA
¿El documento es coherente a la realidad sociocultural del barrio y sus implicaciones en las demandas educativas?					
¿Contiene un seguimiento y revisión periódica de los programas y actividades de compensatoria pertinente con la finalidad de mejorar el funcionamiento del centro?					
¿Los elementos que incluye el documento son suficientes?					
¿Este documento se encuentra a disposición del claustro o comunidad					

TABLA DE REGISTRO PARA ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

TIPO DE DOCUMENTO: Memoria Anual del Centro

FECHA

DE

CONSULTA:

ELABORADO POR: El equipo directivo, consejo escolar y claustro de profesores.

ELEMENTOS QUE CONTIENE EL DOCUMENTO	SI	NO
Tipología del alumnado		
Descripción de los Programas de compensatoria		
Concretan el PEC y PCC a corto plazo-un curso escolar		
Recoger las conclusiones relevantes del análisis y evaluación del PGA y su grado de cumplimiento		
Presenta resultados finales como contenidos de un análisis y base de proyectos futuros		

CATEGORÍAS EN EL DOCUMENTO Y CRITERIOS POR VALORAR	MD	D	I	DA	TDA
¿El documento es coherente a la realidad sociocultural del barrio y sus implicaciones en las demandas educativas?					
¿Contiene un seguimiento y revisión periódica de los programas y actividades de compensatoria pertinente con la finalidad de mejorar el funcionamiento del centro?					
¿Los elementos que incluye el documento son suficientes?					
¿Este documento se encuentra a disposición del claustro o comunidad educativa?					
El consejo escolar, el claustro y el					

ANEXO 4:

SIGLA	FUENTE	TECNICA
MI1	Maestra de Infantil 1	Entrevista Observación
MI2	Maestra de Infantil 2	Observación
MPPC1	Maestra de Primaria Primer Ciclo 1	Entrevista Observación
MPPC2	Maestra de Primaria Primer Ciclo 2	Observación
MPSC1	Maestra de Primaria Segundo Ciclo 1	Entrevista
MPSC2	Maestra de Primaria Segundo Ciclo 2	Observación Entrevista
MPTC1	Maestra de Primaria Tercer Ciclo 1	Observación
MPTC2	Maestra de Primaria Tercer Ciclo 2	Observación Entrevista
MCTC	Maestra Compensatoria Tercer Ciclo	Entrevista
EDD1	Equipo Directivo Director	Entrevista
EDD2	Equipo Directivo Director	Entrevista
EDJE	Equipo Directivo Jefe de Estudios	Entrevista
OPC	Orientador infantil y primer ciclo de primaria	Entrevista
OSC	Orientador segundo y tercer ciclo de primaria	Entrevista
A1	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
A2	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
A3	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
A4	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión
A5	Estudiante Tercer ciclo	Grupo de discusión

Actitudes, percepciones y prácticas del profesorado sobre inclusión educativa en un centro de compensación educativa

MF	Padre de Familia	Entrevista
VTC1	Voluntario Tercer Ciclo	Grupo de discusión
VTC2	Voluntario Tercer Ciclo	Entrevista