

**DIAGNÓSTICO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS QUE JUSTIFICAN
EL DISEÑO DE UN PROGRAMA DE APOYO ESCOLAR EN SEGUNDO DE
PRIMARIA DE UN CEIP DE LA CIUDAD DE SEGOVIA**



Universidad de Valladolid

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES,
EDUCACIÓN, COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y
EMPRESA**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER
CURSO 2013-2014**

**Presentado por Alejandro Aixelá García
Dirigido por:
Dr. D. Santiago Hidalgo Alonso
Dr. D. Darío Pérez Brunicardi
Dra. D^a. Sara Villagrà Sobrino**

Ilustraciones: *The Arrival* (Shaun Tan, 2007)

AGRADECIMIENTOS

Prefiero decir gracias mirando a los ojos, estrechando las manos con alguien o simplemente regalando un abrazo. Es una sensación cálida, cercana, auténtica. Dar gracias significa saber que tienes gente preocupándose por ti, a tu lado, y eso convierte esta sección del trabajo en la mejor de todas.

La educación (que incluye a la docencia pero la supera) es una vocación tardía que ha transformado por completo mi vida. He encontrado en ella, tras sostenerle la mirada al *abismo* que describió Nietzsche (2011), mi *Elemento*, "punto de encuentro entre las aptitudes naturales y las inclinaciones personales" (Robinson, 2013, p. 44) y la mejor de las soluciones posibles a mi marcado desencanto nihilista.

Ser feliz no es, como diría Santiago Hidalgo, "una cuestión baladí".

Debemos afrontar los miedos y aprender a ser valientes. Si te sientes pequeño imagina que eres un gigante dormido que de repente despierta y domina, desde las alturas, todo cuanto le rodea. Poderoso, inquebrantable. El camino, a veces difícil, ya no es obstáculo.

Muchos han sido los que me han acompañado en mi camino evitando que perdiera la senda adecuada. Son muchos los que tendrían cabida en esta singular antesala que precede al cuerpo de la investigación. Siempre serán parte de lo que soy ahora y debo darle las gracias a:

Mis padres, que con su apoyo incondicional han edulcorado los malos momentos de este desafío personal.

A Bibi, que ha vuelto y espero que sea para quedarse.

El Dr. Michael Scorpion, el superhéroe que le falta a la *Marvel* y a *DC*.

Mis amigos, que han sabido aguantar esta etapa de transición y el coste de oportunidad que acarrea.

José Juan Barba, que me vio perdido y me invitó a uno de esos cafés que creo que luego le sientan tan mal, dándome los consejos y el ánimo necesarios desde su modesta y enorme sabiduría para seguir.

Aquellos profesores de máster que han conseguido despertar un interés inesperado por la Investigación desde una perspectiva micro y me han hecho creer en la Educación, desde una perspectiva global. Me queda todo por aprender pero tengo buenos modelos.

También a los antimodelos, en los que debemos identificar más que un elemento de rechazo, una guía de perfeccionamiento de lo que no queremos llegar a ser y por ende de nuestro auténtico yo-maestro.

Especial mención a dos profesores de los que no había recibido docencia (imagino que sabrán quienes son de leer esta líneas) y que han derribado las ideas preconcebidas que fruto de una mescolanza de soberbia personal y acciones que en su momento creí injustas, tenía sobre ellos. Me han enseñado prudencia y humildad, sin que ello implique dejar de luchar por lo que se cree justo.

Gracias a mis tutores, Sara y Darío. Espero que borren la imagen de tutorando díscolo y despreocupado que puedan tener de mí y entiendan que a veces las historias de vida complican el camino. Lo importante es no rendirse.

Por supuesto a Santiago, que siempre fue algo más que un maestro para todos sus alumnos.

A mis compañeros de máster, especialmente al *Club de la Lucha*, una nota de color en este invierno gris, y a Raquel, Rober, Apa y Estela, miembros de pleno derecho de *Arcila*.

Al CEIP donde se desarrolla la investigación y todos cuantos han hecho posible la experiencia. Gracias Antonio, Eloína, José Antonio y especialmente Pilar, maestra de vida.

A las familias que han participado en esta aventura y han remado, junto a nosotros, en la misma dirección. Y a aquellas que, por distintos motivos, no han podido subirse al barco.

Y por supuesto, **a los niños**, artífices de todo esto.

"La educación que demos a los estudiantes mañana no puede ser mejor que la que soñemos hoy"

(Stainback, 2001c).

Deja que te cuente mi sueño...

Resumen

Este trabajo muestra la necesidad de crear un programa de apoyo educativo expresada por la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias) de un Centro de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Segovia.

El investigador, inmerso en el centro como observador participante durante su periodo de prácticas docentes, extrae información suficiente que justifica el diseño e implementación de un programa piloto de apoyo educativo para el grupo de 2º curso de Primaria. Esta información cualitativa es analizada en profundidad, al tiempo que se muestran modelos metodológicos que pueden dar respuesta a las necesidades identificadas. Los resultados del estudio abren nuevas líneas de investigación centradas en la implementación y evaluación de un programa que se denominará Arcila.

Palabras clave

Diagnóstico, comunidad educativa, necesidades educativas, estudio de caso etnográfico, programa de apoyo educativo.

Abstract

The outcome of this work shows the need for creating an educational support program expressed by the educational community (teaching staff, pupils and families) of an elementary and primary education school (Centro de Educación Infantil y Primaria, CEIP) in the city of Segovia (Spain).

The researcher, immersed in the school as a participating observer during his teaching practices, collects the required information to justify the design and implementation of a pilot educational support program for a Year 2 classroom of Primary Education. This qualitative information is analysed in depth while showing methodological models in response to the identified needs. The results of this study open up new lines of research focused in the implementation and evaluation of a program called Arcila.

Keywords

Diagnosis, educational community, educational needs, ethnographic case study, educational support program.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I. PRÓLOGO	15
1. INTRODUCCIÓN	15
2. JUSTIFICACIÓN	18
CAPÍTULO II. OBJETO DE ESTUDIO	21
1. ANTECEDENTES DEL PROYECTO.....	21
2. ARCILA 1.0.....	21
3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	22
4. PARTICIPANTES.....	22
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO	25
1. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA.....	25
1.1 Orientación educativa.....	25
1.1.1 Modelos de orientación educativa.....	28
1.1.2 Competencias desde el prisma de la Orientación.....	32
1.1.3 La orientación educativa y la atención a la diversidad en Educación Primaria	34
1.2 Dinámica de la orientación	34
1.2.1 La acción tutorial: tutor y tutoría.....	35
1.2.2 Los EOEP.....	39
1.2.3 El Plan de Acción Tutorial (PAT).....	39
1.2.4 Líneas de la acción tutorial.....	40
2. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES	45
2.1 Las actividades extraescolares en el marco de la nueva LOMCE	47
3. EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	49
3.1 El Plan PROA.....	49
3.1.1 El Programa de Acompañamiento Escolar.....	50
3.2 El proyecto INCLUD-ED	55
3.3 El Programa Integral de Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia (PIDECS)60	

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	63
1. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA	68
2. DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	78
2.1 Sistema de codificación empleado	78
2.2 Entrevistas a los maestros.....	84
2.3 Entrevistas a las familias	90
2.4 Observación: notas de campo	90
3. RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN	92
4. CONFIGURACIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS	93
CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS	103
1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO	103
1.1 Intervenciones del investigador	103
1.2 Intervenciones del maestro	106
1.3 Intervenciones de las familias.....	107
1.4 Intervenciones del niño.....	108
2. ANÁLISIS INFERENCIAL	109
2.1 Necesidades del investigador.....	109
2.2 Necesidades del maestro.....	118
2.3 Necesidades de las familias	121
2.4 Necesidades de los niños	127
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES	129
1. POSIBLES LÍNEAS DE ACCIÓN FUTURA. PROSPECTIVA.....	133
2. BOCETO DE PROYECTO	134
LISTA DE REFERENCIAS	141
ANEXOS	151
ANEXO 1. MODIFICACIONES DE LA LOMCE A LA LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO, REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.	151
ANEXO 2. PROGRAMAS: EXPERIENCIAS DE ÉXITO.....	153

ANEXO 3: DIARIO (COMPILACIÓN DE DOCUMENTOS PERSONALES DEL <i>PRACTICUM</i> -I Y II- UTILIZADOS EN EL DISEÑO DEL PROGRAMA)	161
ANEXO 4. ENTREVISTAS (TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS A MAESTROS Y FAMILIAS)	248
ANEXO 5. NOTAS DE CAMPO.....	289
ANEXO 6. DEFINICIONES DE CÓDIGOS	307

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados del Programa de Acompañamiento Escolar curso 2009/10	53
Tabla 2. Modelo de codificación de entrevistas	78
Tabla 3. Modelo de ficha de entrevista	79
Tabla 4. Instrucciones de Poland para los transcriptores	81
Tabla 5. Modelo de codificación de notas de campo	82
Tabla 6. Modelo de ficha de notas de campo	83
Tabla 7. Categorización del discurso del investigador	104
Tabla 8. Enumeración temática (del investigador)	105
Tabla 9. Categorización del discurso del maestro	106
Tabla 10. Categorización del discurso de las familias	107
Tabla 11. Enumeración temática (de las familias)	108
Tabla 12. Programas: experiencias de éxito	153
Tabla 13. Ficha de entrevista T1/E/D/F1	248
Tabla 14. Ficha de entrevista T2/E/D/F11	252
Tabla 15. Ficha de entrevista T3/E/D/F9	255
Tabla 16. Ficha de entrevista T4/E/D/F12	258
Tabla 17. Ficha de entrevista T5/E/D/F2	262
Tabla 18. Ficha de entrevista T6/E/D/F6	265
Tabla 19. Ficha de entrevista T7/E/D/F3	269
Tabla 20. Ficha de entrevista T8/E/D/F10	272
Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1	276
Tabla 22. Ficha de nota de campo N1/D/F8	289
Tabla 23. Ficha de nota de campo N2/P/P	290
Tabla 24. Ficha de nota de campo N3/P/I	291
Tabla 25. Ficha de nota de campo N4/D/N	292
Tabla 26. Ficha de nota de campo N5/M/P	293
Tabla 27. Ficha de nota de campo N6/M/X	294
Tabla 28. Ficha de nota de campo N7/D/N1	295
Tabla 29. Ficha de nota de campo N8/D/N2	296
Tabla 30. Ficha de nota de campo N9/P/I	297
Tabla 31. Ficha de nota de campo N10/D/N	298
Tabla 32. Ficha de nota de campo N11/M/P	299

Tabla 33. Ficha de nota de campo N12/D/N11	300
Tabla 34. Ficha de nota de campo N13/D/N	301
Tabla 35. Ficha de nota de campo N14/M/P	302
Tabla 36. Ficha de nota de campo N15/D/N	303
Tabla 37. Ficha de nota de campo N16/D/T2	304
Tabla 38. Ficha de nota de campo N17/P/F3	305
Tabla 39. Ficha de nota de campo N18/P/I	306

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cronograma de la Investigación	66
Figura 2. Diseño de la Investigación	67
Figura 3. Nota a los tutores de TFM	69
Figura 4. Mapa semántico de códigos	97
Figura 5. Principios de Arcila	132
Figura 6. Entrevista a un alumno del programa	134

CAPÍTULO I. PRÓLOGO

1. INTRODUCCIÓN

Lejos de limitarse a un mero trámite académico que certifique la concesión de un título de máster, nuestro trabajo de investigación se presenta como un ejercicio de marcado carácter personal en el que el narrador intenta responder a la inevitable pregunta que todo maestro se plantea en algún momento de su docencia: *¿Cómo puedo mejorar la educación?*

En el marco de esta *fase de ensoñación* imaginamos *Arcila*, un proyecto global de mejora de la calidad educativa en el que participan *todos* y en el que el niño es el destinatario principal, siguiendo el ya conocido axioma de que la educación tiene como objetivo formar personas para desde ahí y a largo plazo, transformar la sociedad. Pero, *¿cómo hacerlo?*

Debemos tener claro que el desarrollo de todo proyecto se segmenta en una serie de fases que podría incluir, entre otras, el diseño, la implementación o la lógica evaluación del programa. Esta investigación se corresponde con la fase de diagnóstico de las necesidades educativas que lo justifican, fase inicial que presenta unos matices que deben ser aclarados para una comprensión óptima del Trabajo Fin de Máster (TFM en adelante).

La idea de la necesidad o la conveniencia de diseñar un programa de apoyo escolar responde a las inquietudes educativas del narrador como docente en prácticas. Durante dos años de *Practicum*, el ahora maestro novel experimentó una inmersión total en la dinámica escolar que despertó en él un espíritu investigador sobre su propia práctica docente, el proceso educativo en general y la relación entre los distintos agentes que en él participan.

La experiencia fue registrada en un diario de *Practicum* que incluía una exhaustiva descripción de la realidad vivenciada, en lo que podría entenderse como una recopilación de indicios sobre posibles líneas de actuación frente a las necesidades detectadas.

El hecho de que los dos años de *Practicum* se desarrollaran en el mismo CEIP de la ciudad de Segovia permitió, por un lado, alcanzar un conocimiento profundo de la realidad de centro y supuso, además, consolidar vínculos con algunos maestros y el equipo directivo, lo que justifica la elección de este CEIP como marco idóneo para llevar a cabo la propuesta.

La facilidad en el acceso al campo permitió así ofertar *Arcila* como un programa en construcción que debía configurarse en torno a las necesidades educativas de todos los participantes que decidieran involucrarse en el proyecto, a través de una fase inicial de

diagnóstico (cuerpo del TFM). Esto implicaba aceptar de antemano un programa del que realmente solo se sabía que intentaría adaptarse a las demandas de la comunidad a través de una serie de *actividades únicas*, denominadas así en razón a ese carácter instrumental señalado y la exigencia de un proceso previo de diagnóstico.

Nuestro objetivo era superar la perspectiva única del investigador, recogida en su diario de *Practicum*. Partíamos de la premisa de no ofertar un programa que respondiese a las necesidades de la comunidad educativa desde lo que creíamos eran las necesidades de la comunidad educativa. Nuestro estudio debía apoyarse en otras técnicas de recogida de datos que registraran de modo directo las necesidades reales de todos los participantes.

Arcila es, en este sentido y en el contexto de este trabajo, una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas (familias, tutores, niños e investigador) sobre los intereses y las necesidades educativas de sus participantes. La finalidad primordial de la investigación es generar una comprensión sólida de las posiciones de cada grupo participante que permita modelar un programa coherente con las dificultades detectadas.

Sin olvidar la importancia del diario del investigador como uno de los pilares de este proceso de triangulación, se estableció un período de aproximadamente dos meses destinado a recabar toda la información posible. Durante ese periodo de tiempo se realizaron entrevistas a familias y maestros que habían decidido involucrarse en un programa poco delimitado y construido *ad-hoc*, y se registraron distintas notas de campo en un nuevo diario del investigador basado en la observación directa. Debemos tener claro que aunque el programa no había definido su línea de trabajo había comenzado y existía una interacción directa con sus participantes, aunque ésta estuviera destinada al diagnóstico de sus necesidades a través de una sesiones iniciales que pueden entenderse como de toma de contacto.

Finalizado el período de diagnóstico que centra nuestro TFM se diseñó, implementó y evaluó un programa coherente con las necesidades identificadas, durante un tiempo adicional de cuatro meses. El análisis y los resultados de estas fases posteriores se reservan para futuros informes o una posible tesis doctoral. En todo caso serán convenientemente referenciados en el apartado de prospectiva o posibles líneas de acción futura.

Aclarados estos matices *Arcila* es, como parece intuirse, un programa complejo que exige en esta fase inicial de diagnóstico, exposiciones minuciosas que eviten perder el sentido del TFM dentro de una propuesta de trabajo mayor.

Con la certeza de su potencial educativo, nuestra intención no es la de descubrir esos *Mediterráneos* de los que nos habla la literatura o la de fijar unas metas demasiado ambiciosas e

inalcanzables. En lo que entendemos como una aportación coherente y viable, *Arcila* focaliza su atención inicial en un centro, un curso y un diseño de la investigación segmentado en fases claramente diferenciadas: diagnóstico de las necesidades educativas de los participantes, diseño, implementación y evaluación del programa; de las que, como hemos señalado, solo se analizará la primera.

El programa se ha implementado en un CEIP de la ciudad de Segovia, en las dos líneas correspondientes a segundo curso de Educación Primaria, tras negociar el acceso al campo y presentar una propuesta inicial que recogía la esencia del proyecto y delimitaba el proceso que describimos en estas líneas.

Entendemos esta fase como un necesario ejercicio de validación del proyecto. Los resultados podrán acercarse más o menos a los estándares que definen actualmente la necesidades del proceso educativo pero en todo caso justificarán nuestras decisiones posteriores (en el contexto de un centro determinado) aportando un valor añadido de calidad a nuestro trabajo.

Fullan (2007) nos recuerda que los cambios en educación dependen de lo que piensan y hacen los profesores, algo tan simple y a la vez tan complejo, lo que podría completarse con las palabras de Freire (2010) cuando añade que "los sueños son proyectos por los que se lucha. Su realización no se verifica con facilidad, sin obstáculos" (p. 65). Pensamos que hablar de utopía educativa implica una resignación que conduce a la aceptación de un escenario de marcados matices distópicos. Cambiemos esta forma de pensar.

2. JUSTIFICACIÓN

Dentro de una visión global del proyecto esta fase de la investigación se corresponde con lo que podría entenderse como una versión 1.0 del programa y responde a una doble motivación:

- Una motivación de carácter formal: la necesidad de elaborar un proyecto de investigación o TFM como parte lógica del proceso formativo del investigador, que en nuestro caso y siguiendo la línea establecida por Solís (2011) integrará investigación, innovación y práctica educativa en un ciclo no cerrado que se retroalimenta y reinicia buscando la mejora educativa.
- Una motivación de carácter vocacional: ya que el programa permite compaginar en esta fase diagnóstica los roles de investigador y maestro, anticipando relaciones futuras como la tutoría con las familias, la coordinación con otros maestros o el primer contacto con el niño.

Esta fase de diagnóstico ofrece una gran oportunidad para iniciarse y perfeccionarse en el ámbito de la investigación educativa.

Primero, porque describe procesos que aunque son inherentes a cualquier investigación científica permiten aproximarnos por primera vez o profundizar, en su caso, en temas como la forma de abordar una investigación, la identificación de las metodologías, métodos y técnicas acordes a nuestros objetivos, o la negociación en el acceso al campo o la regulación de un código ético, por citar algunos ejemplos.

Segundo, porque aunque entendamos esta fase diagnóstica como una fase con autonomía o como un ciclo cerrado de investigación con sentido propio que justifica plenamente este TFM, es inevitable identificarla como parte de la secuencia de desarrollo del proyecto en el que se integra, lo que obliga a tener una visión global más rica y completa sobre la investigación educativa ya que carece de sentido diseñar una fase intrínsecamente coherente pero que no lo sea con las demás.

Identificar las necesidades educativas de los participantes en el proyecto exige además al investigador interactuar de forma directa con todos ellos lo que le ayuda a desarrollar una serie de habilidades que se extienden de su yo-investigador a su yo-maestro, dado que su futura condición docente le obligará a mantener una relación continua con otros colegas, los niños o sus familias.

Comprender los contextos educativos es, a menudo, una tarea compleja, difícil de ejecutar y de resultado incierto, pero se ajusta en todo caso a un concepto de investigación científica que se vincula al objetivo de incrementar el conocimiento sobre la realidad educativa.

Las dificultades detectadas durante los dos años de *Practicum* son el origen de la iniciativa que se presenta pero pueden extrapolarse desde la particularidad de un contexto determinado (un CEIP de la ciudad de Segovia) al ámbito educativo general, donde también se reconoce la impronta de la lógica neoliberal propia de la sociedad actual. Valores como el individualismo, la competición o la segregación se imponen a otros como la personalización de la enseñanza, el trabajo cooperativo, la capacidad crítica o la equidad y son aceptados por un individuo que de forma más o menos consciente los asume como válidos y se somete a las directrices de una hoja de ruta vital que le viene impuesta.

En esta línea Santos Guerra (2012) señala que "la escuela no está ubicada en el vacío sino que está inmersa en la sociedad" (p. 23), de la que recibe influencias y demandas.

Ovejero (2004) apunta que si queremos conocer y entender al ser humano de hoy día, su conducta y sus relaciones interpersonales, la problemática del mundo actual, es imprescindible conocer la sociedad en la que está inmerso; "y para poder entender ésta es imprescindible analizar el contexto en que está teniendo lugar, que no es otro que la globalización a nivel económico, el neoliberalismo, a nivel ideológico, y la postmodernidad, a nivel social y cultural" (p. 19).

Bourdieu (1998) destaca cómo la lógica neoliberal ha instaurado un orden social cuya única ley sería la búsqueda del interés egoísta y la pasión individual por el beneficio. Un orden social caracterizado por el individualismo exacerbado, la competitividad extrema, la obsesión por la eficacia, el conformismo social, el olvido de los desfavorecidos, la privatización de los bienes y servicios, el hiperconsumo, la presión de los medios de comunicación o el imperio de las leyes del mercado, y en el que la educación y la escuela se presentan como las bases del cambio.

La sociedad civil debe reinventarse a través de la educación, un camino difícil pero que como señaló Morin (2011) es necesario y debe basarse en la creación de una nueva ciudadanía a través de la educación y la integración de lo viejo y lo nuevo.

Para Ovejero (2004), "la educación, la cooperación y el pensamiento crítico de los ciudadanos siguen siendo instrumentos útiles para resolver los problemas que nos plantea este siglo XXI y la escuela tiene mucho que decir para la solución de tales problemas" (p. 31). Si queremos conseguir otra sociedad diferente y mejor, "la educación en general y la escuela en particular deben ser protagonistas de primer orden" (p. 131).

Todo proceso de cambio exige explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea. Identificado el problema neoliberal y desde el prisma idealista del *buen maestro*, que podría definirse como aquel que sin abandonar sus sueños ha alcanzado plena conciencia sobre la capacidad y responsabilidad de su rol y actúa, el siguiente paso lógico del proceso sería recoger la información necesaria para abordar el problema: investigar, según la definición dada por Booth, Colomb y Williams (2001).

Como recogen Gallo, Beltrán, Hernanz y Sayago (2011), la investigación es la respuesta a la sociedad en la que vivimos. Reconocido el papel de la educación como motor del cambio necesario, la investigación educativa adquiere según Sabariego y Bisquerra (2014) vital importancia en la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos orientados a la comprensión de los procesos educativos, la mejora de la educación y la mejora de la sociedad.

Nuestra pequeña contribución, plasmada en un programa de apoyo educativo, parte de la necesidad de configurar un modelo válido y eficaz de programa que se desmarque de toda influencia o proceso de instrumentalización de la enseñanza tendentes a reproducir y perpetuar el *statu quo* vigente. Nuestro objetivo es adaptarnos a las necesidades reales que emergen de los propios participantes configurando un programa que no se limite a la mejora del rendimiento académico. Se trata, como señala Martínez González (2007), de conocer cómo funcionan realmente las cosas como paso previo a la intervención. He aquí la especial trascendencia del proceso de diagnóstico recogido en la investigación que se presenta.

CAPÍTULO II. OBJETO DE ESTUDIO

1. ANTECEDENTES DEL PROYECTO

En mayo de 2011 se puso en marcha *Aprendiendo Juntos*, un programa de apoyo escolar que respondía al interés de un grupo de futuros maestros por contribuir desde su ideal de educación a la mejora de la misma.

Un equipo formado por diez maestros de distintas especialidades (Naturaleza, Entorno y Sociedad, Educación Física y Música) impartió docencia bajo la modalidad de actividades extraescolares en segundo y tercer ciclo de un CEIP de la ciudad de Segovia durante hora y media semanal en el periodo comprendido entre octubre de 2011 y mayo de 2012.

El trabajo se centró en el uso de metodologías activas de enseñanza, para estos maestros en formación aquellas que conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y autodirigido en el que el contexto se convierte en factor determinante en la actitud, la motivación y la comprensión del niño

Aunque la experiencia fue muy enriquecedora para estos alumnos de grado y la acogida positiva por parte de niños, familias y centro, la escisión del grupo en referencia a la línea de trabajo que debía adoptar *Aprendiendo Juntos* en cursos posteriores supuso la disolución del programa en el verano de 2012. Un programa cuya esencia pretendemos recuperar con *Arcila*.

2. ARCILA 1.0

Arcila se concibe como un plan de acción, "algo mucho más profundo que su consideración como una relación o enumeración de temas de aprendizaje o de actividades a llevar a cabo" (Pérez Juste, 2014, p. 61).

Un programa educativo así entendido es complejo y duradero en el tiempo y como hemos señalado en epígrafes anteriores exige una actuación sistemática y planificada a lo largo de varias etapas que sustentarán y serán la base de los futuros procesos de desarrollo y perfeccionamiento.

La fase de diagnóstico de las necesidades de los participantes centra nuestro trabajo. Es la base del TFM, define sus objetivos y cierra un ciclo completo de investigación.

Repetir estas premisas enunciadas anteriormente se justifica con la necesidad de garantizar una comprensión adecuada por parte del lector que identifique esta fase de diagnóstico como una

entidad autónoma pero que no debe perder la referencia del proceso en el que se integra. El objetivo es evitar con ello cualquier interpretación errónea de los datos que se presentarán.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación es:

- Identificar las necesidades educativas de los participantes de un programa piloto de apoyo educativo denominado *Arcila*, que se inicia y debe configurarse a través de este proceso de diagnóstico.

Por participantes se entienden los maestros, las familias y los niños que voluntariamente han decidido involucrarse en el programa y el propio investigador.

Como hemos señalado ya, el diagnóstico de las necesidades educativas precede al diseño definitivo del programa por lo que dentro de esta misma fase y en lo que entendemos como una secuencia lógica de desarrollo del proyecto, fijamos como objetivos secundarios o complementarios de nuestra investigación los siguientes:

- Definir a partir de los resultados obtenidos las posibles líneas de actuación que guíen el diseño del programa.
- Diseñar un boceto inicial que aporte una visión global definitiva sobre el sentido del proyecto (fundada en las necesidades diagnosticadas y entendida como útil herramienta en posibles acciones futuras de difusión del programa).

4. PARTICIPANTES

Para evitar confusiones en la interpretación de los términos empleados o el rol que desempeñan los participantes se presenta a continuación una breve descripción de cada uno de ellos.

- Investigador: responsable del proceso de investigación. Debe recoger un volumen de información significativa que permita identificar las necesidades educativas del resto de agentes implicados en el proyecto: maestros, familias y niños.
- Maestros: maestros cuyos alumnos se involucran en el programa. No son los encargados de ejecutar el programa sino que orientan la labor del investigador exponiendo sus propias necesidades y facilitando el acceso a información relevante relacionada con las familias y los niños que tutorizan.
- Familias: padres y madres, o tutores legales de los niños. Exponen sus propias inquietudes y aportan una valiosa información sobre las necesidades del niño, al presuponerse que son quienes mejor las conocen.

- Niños: destinatarios principales del programa. Toda la información que se registra atiende a las demandas de la comunidad educativa global pero tienen en la figura del niño el nexo de unión que da sentido a la investigación. No debemos olvidar que *Arcila* es un programa concebido para el niño.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

Arcila se presenta bajo la modalidad de actividades extraescolares pero se vincula directamente con los objetivos de la enseñanza reglada de carácter formal.

Para realizar una adecuada diagnosis de las necesidades de los participantes de la investigación entendemos necesario abordar y profundizar en el campo de la orientación y la tutoría, así como en el de otras experiencias y estudios sobre actividades extraescolares de apoyo educativo especialmente significativos.

En este sentido, la tendencia de este tipo de programas durante los últimos años tanto a nivel nacional como internacional (proyectos como INCLUD-ED, PROA, etc.) ha sido el diseño de unas prácticas que van más allá de la simple mejora del rendimiento académico y promueven acciones de carácter inclusivo destinadas a alcanzar la formación integral efectiva del niño y superar las desigualdades sociales presentes.

Realizaremos una revisión de la literatura intentando dibujar una visión global (siempre en el marco de la Educación Primaria) donde poder integrar nuestro proyecto, ahondaremos en la conceptualización de las actividades extraescolares y completaremos el capítulo analizando algunas de esas experiencias de éxito señaladas. Todo desde la lógica perspectiva de la propia investigación.

1. ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

1.1 Orientación educativa

La falta de precisión al delimitar los principios y las funciones de la orientación, sus objetivos, modelos, áreas, contextos de intervención, agentes de orientación y métodos asociados, ha derivado, como destacan Cano, Castillo, Casado y Ponce de León (2013a), en un difícil y confuso proceso de conceptualización del término que los autores resuelven con una propuesta de definición que intenta responder a las siguientes cuestiones:

- ¿A qué hace referencia el concepto en cuestión?
- ¿Cómo se manifiesta dicho concepto en la práctica de la función orientadora y tutorial?
- ¿Hacia qué tipos de objetivos apunta y qué finalidad persigue?
- ¿Qué dimensiones de la persona total del alumno potencia?
- ¿Qué tipo de profesionales prestan esta clase de ayuda y cómo lo hacen?
- ¿Qué técnicas e instrumentos utilizan para cumplir con su cometido?

Cano et al. (2013a) concluyen que la orientación educativa ha de entenderse así como:

Un proceso de ayuda y de asistencia permanente, continua, excesiva, dinámica y sistemática, prestada por personal cualificado (intra y extracentro) mediante un conjunto de servicios y funciones prioritariamente preventivas, compensatorias, de asesoramiento y de apoyo técnico; que utiliza métodos, técnicas e instrumentos adecuados; que se ofrece al alumno individualmente y al grupo-clase colectivamente con el fin de que estos puedan resolver, satisfactoriamente, los problemas que la vida social les plantee, en orden a conseguir el desarrollo de su autoconcepto, su autocomprensión, su plena madurez, su personal bienestar y su integración en la comunidad. (p. 28).

Aunque son muchos los enfoques y definiciones que han abordado la orientación educativa, todos parten de los conceptos de intervención y orientación psicopedagógica.

Cano et al. (2013a) afirman que "[estos dos términos] constituyen la plataforma base en la que se asientan y desde la que se proyectan todas y cada una de las prácticas orientadoras independientemente del matiz que tengan cada una de ellas" (p. 29).

Intervención y orientación psicopedagógicas cumplen una importante función en términos de diagnóstico y evaluación (dos de las funciones más significativas de la orientación educativa) y se presentan como dos términos dependientes en tanto que en un proceso educativo integral, siempre que orientamos la acción, lo hacemos interviniendo y, cada vez que intervenimos, lo hacemos orientando.

La intervención psicopedagógica se define así como:

Un proceso de ayuda y asistencia permanente o transitoria, prestada por equipos de profesionales cualificados (intra y extracentro), mediante un conjunto de servicios y funciones psicopedagógicas de marcado carácter terapéutico y centrados en alumnos con hándicaps específicos (físicos, psíquicos y sensoriales) y con necesidades educativas fundamentalmente compensatorias (derivadas de factores sociales, escolares, económicos, culturales, étnicos, geográficos o de otra índole), con el fin de que, a través de planes de actuación, puedan alcanzar, dentro del sistema educativo y en la medida de lo posible, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos y, en la sociedad, la igualdad e integración comunitaria. (Cano et al., 2013a, pp. 29-30).

Tomando como referencia a Bisquerra (2012) utilizaremos el concepto de orientación psicopedagógica para referirnos a lo que coincide en la práctica con la orientación educativa, "un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida" (p. 16).

Bisquerra (2012) entiende la *ayuda para el desarrollo humano* como "el desarrollo profesional (*career development*), personal, social, familiar, emocional, moral, físico, etc. Es decir, el desarrollo en todos los aspectos de la vida (personalidad integral)" (p. 16). Y define la orientación como:

Un proceso continuo, que debe ser considerado como parte integrante del proceso educativo, que implica a todos los educadores y que debe llegar a todo el alumnado, y no solo a los que tienen problemas o dificultades. Debe atender a todos los aspectos del desarrollo personal y durante todo el ciclo educativo. (p. 16).

Para Cano et al. (2013a) la orientación psicopedagógica es:

Un proceso intenso, continuo y sistemático de ayuda especializada y científica, preferentemente preventivo, aunque también puede ser terapéutico, integrado, siempre que sea posible, en la acción educativa y en la función tutorial a través de los distintos niveles de concreción del currículo; dirigido a todos los alumnos con objeto de apoyarlos en la resolución de cuantas situaciones problemáticas y deficitarias se les vayan presentando, a lo largo de su paso por el sistema educativo, en los ámbitos personal, académico y vocacional, a fin de que consigan su autonomía, desarrollen su autoconcepto y adquieran un alto grado de madurez personal que los comprometa con una acción de mejora a favor de una sociedad más crítica, justa, solidaria, democrática, pacificadora e integradora de la diversidad. (Cano et al., 2013a, p. 30).

Pujolàs (2004) nos remite al concepto de escuela inclusiva cuando señala en la línea de estos autores que al igual que sucede en la orientación, de lo que se trata es de que "puedan aprender juntas, y convivir, personas con capacidades y sin discapacidades, y en general, personas diferentes, sean cuales sean sus diferencias" (p. 27).

En este sentido Puigdemívol (2007) incide en la necesidad de superar el modelo homogeneizador vigente en la escuela actual. Un modelo que elude la realidad social y que desaprovecha el potencial educativo implícito en una educación en la diversidad.

Los planteamientos de Bisquerra (2012), Cano et al. (2013a), Puigdemívol (2007) o Pujolàs (2004) nos remiten a ese ideal educativo que ha impregnado nuestra formación inicial docente y que señala como fin último de la educación el desarrollo integral de todas las potencialidades del niño (físicas, cognitivas, volitivas, afectivas, sociales, estéticas y, en su caso, trascendentes) como paso necesario para integrarse efectivamente en sociedad y, desde ahí y a largo plazo, transformarla.

En todo caso y según señalan Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro (2008), independientemente de su autoría, las definiciones que aporta la literatura sobre la orientación psicopedagógica presentan unos rasgos comunes (Bisquerra, 2012; Cano et al., 2013a; Santana, 2009; Vélaz de Medrano, 2012; etc.):

- La consideración de la Orientación como una ciencia de la intervención psicopedagógica que tiene distintas fuentes disciplinares.
- La concepción de la intervención orientadora como un proceso de ayuda que debe llegar a todas las personas y que no se encuentra delimitado en el espacio ni en el tiempo.
- Tiene una finalidad común: el desarrollo personal, social y profesional del individuo en su contexto.
- La Orientación es un proceso que se desarrolla dentro y junto con el propio proceso educativo, profesional y vital del sujeto, y no como una intervención aislada.
- La Orientación no es trabajo solo del orientador u orientadora, sino que la totalidad de agentes educativos y sociales deben estar implicados.
- Predomina un modelo sistemático de intervención psicopedagógica, es decir, la intervención por programas comprensivos e integrados en el currículo o, en su caso, en el programa de desarrollo comunitario.
- Los principios de prevención, desarrollo e intervención social son los que caracterizan el proceso de Orientación. (p. 34).

¿No se corresponden todos los principios enunciados sobre la orientación con las causas que llevan a plantear la necesidad de un proyecto como *Arcila*?

1.1.1 Modelos de orientación educativa

Como sucedía al definir la orientación educativa, al hablar de modelos podemos aludir a distintas perspectivas y diferentes significados.

Álvarez González y Bisquerra (2003) definen los modelos de orientación educativa como "[una] representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de

intervención en orientación" (p. 55). Una guía para la acción, ya que su función consiste en proponer líneas de actuación práctica.

En este sentido Cano et al. (2013) completan la aportación destacando que "son marcos de referencia idóneos para diseñar y analizar la acción. Se sitúan entre la teoría y la práctica, entre lo abstracto y lo concreto, entre lo posible y lo real" (p. 112).

Definir modelos atendería, en el marco de la investigación, a la necesidad de superar el sentido teórico de nuestra propuesta a través de planteamientos concretos de actuación.

Podemos encontrar distintas clasificaciones de modelos según el criterio utilizado. Vélaz de Medrano (2012) señala que:

Hay quien ha adoptado un *criterio histórico* (Beck, 1973; Rodríguez Moreno, 1986, 1988 y 1995), *racional* (Parker, 1968), *según el tipo de ayuda* (Meyers y otros, 1979), *psicológico* (Patterson, 1978; Sancho, 1987), *según el tipo de relación orientador-orientando* (Escudero, 1976), *en función del tipo de intervención* (Rodríguez Espinar, 1986; Rodríguez Espinar y otros, 1993; Álvarez Rojo, 1994; Repetto et al., 1994; Sobrado, 1997; Jiménez y Porras, 1997, entre otros). Asimismo, hay autores que emplean varios criterios para clasificar los modelos: como *el carácter teórico, el tipo de intervención y el tipo de organización o institución* (Álvarez González, 1991a y b, y 1995; Bisquerra, 1992 y 1997a y b; y Álvarez y Bisquerra, 1997), o bien *el enfoque psicológico, la concepción de la enseñanza y del aprendizaje, las finalidades de la Orientación, el ámbito de la intervención, y la relación profesional y grado de dependencia entre orientador y orientado/s* (Monereo, 1996). (p. 111).

La clasificación que establecen Álvarez González y Bisquerra (2003) es la que más se ajusta a la esencia del TFM. Una clasificación basada en tres criterios distintos y no excluyentes: el carácter teórico del modelo, el tipo de intervención y el tipo de organización o institución en la que se lleva a cabo; y que se concreta en los modelos clínico, de programas y de consulta que describiremos a continuación. Se añade además un modelo de intervención mixto que los autores denominan *modelo psicopedagógico*.

Modelo clínico

También conocido como Modelo *Counseling* o Modelo de Atención Individualizada.

Como señalan Álvarez González y Bisquerra (2003), se trata de una intervención especializada que "tiene por objetivo prioritario satisfacer las necesidades de carácter personal, educativo y socio-profesional del individuo" (p. 60).

Cano et al. (2013) destacan que:

[Este] modelo de intervención "directa e individualizada" y de corte fundamentalmente "terapéutico", aunque en ocasiones (poco frecuentes) puede tener una dimensión preventiva, se basa en la relación personal y empática que se establece, con carácter puntual, entre el orientador (tutor) y el orientado (alumno) como una alternativa válida para afrontar la acción orientadora. (p. 118).

Modelo de programas

Vélaz de Medrano (2012) define el programa de orientación como "un sistema que fundamenta, sistematiza y ordena la intervención psicopedagógica comprensiva orientada a priorizar y satisfacer las necesidades de desarrollo o de asesoramiento detectadas en los distintos destinatarios de dicha intervención" (p. 256).

El modelo de programas supera el tradicional enfoque diagnóstico y terapéutico de la orientación introduciendo la prevención y el desarrollo personal.

Este apartado adquiere especial importancia en relación con nuestro TFM ya que como recogen Cano et al. (2013):

Solo a través de la intervención por Programas es posible dar cabida a los presupuestos implícitos en los principios de prevención, desarrollo e intervención social, porque es el único modelo que proporciona un carácter netamente educativo a la orientación e implica los diferentes agentes de la comunidad educativa. (p. 124).

Watts (1979, citado en Cano et al., 2013) defiende la idea de que el diseño y elaboración de los programas de orientación puede cimentarse en su inserción en los objetivos y contenidos de currículo, es decir, la integración total del programa de orientación en la programación curricular de aula. En este sentido *Arcila*, aunque debe definirse a través de esta investigación de diagnóstico, responde a la necesidad inicial de complementar el currículo desarrollado en el

día a día del aula. El proyecto así entendido se convierte en el marco idóneo de intervención, en la línea que establece Sanz Oro (1999), para quien la orientación, en tanto que propuesta de equipo, se ha de entender, concebir y aplicar como un programa educativo en el que estén implicado no solamente los orientadores sino, también, los demás profesionales de la educación y otros profesionales.

Vélaz de Medrano (2012) establece una posible clasificación de programas que podrían ajustarse a las potenciales necesidades identificadas en este estudio:

- Programas para el desarrollo personal y social (aprender a ser, a comportarse y a convivir): autoconcepto y autoestima; educación en valores; habilidades sociales y de vida; toma de decisiones y resolución de problemas.
- Programas de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje (aprender a aprender, a pensar, a leer comprensivamente, a recordar, a atender): desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual; adquisición de técnicas de estudio; desarrollo de estrategias metacognitivas aplicadas al estudio; desarrollo cognitivo; desarrollo de estrategias metacognitivas generales; Metacognición y comprensión lectora; motivación.
- Programas de atención a la diversidad: personas en situación de exclusión, socialmente desfavorecidas y/o pertenecientes a minorías étnicas o culturales; personas con discapacidad o problemas de aprendizaje.
- Programas de Orientación familiar en el centro educativo.

Modelo de consulta

Cano et al. (2013) definen la consulta como "[una] relación entre dos personas con estatus profesionales similares (consultor y consultante) que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar a una tercera persona (alumno), a una institución o, simplemente, para la elaboración de un programa" (p. 132).

Es importante señalar que la función del orientador no se limita a la de asesorar y formar al orientado sino que también debe hacerlo con el resto de los agentes educativos y de orientación (profesores, tutores, padres y la propia institución escolar) convirtiéndolos así en eficaces colaboradores de la acción orientadora.

Modelo psicopedagógico

Álvarez González y Bisquerra (2003) lo definen como "un modelo mixto de intervención cuyas coordenadas en los ejes de referencia son las siguientes: intervención prioritariamente indirecta (consulta), grupal, interna, proactiva cuya intervención directa se hace por programas" (p. 63).

El objetivo último de este tipo de modelo es la integración curricular de los contenidos de la orientación a través de la fusión del modelo de programas y el modelo de consulta. El modelo clínico quedaría relegado así a casos excepcionales.

La intervención tomaría como referencia el modelo de programas siendo función de la consulta potenciar la intervención mediante programas de carácter comprensivo, dando lugar a lo que Álvarez González y Bisquerra (2003) definen como "sistemas de programas integrados (SPI). Programas [que] son realizados siempre que sea posible por parte del profesorado y los tutores; pero [que], en ciertas ocasiones, [requerirán de] la intervención del orientador" (p. 64).

1.1.2 Competencias desde el prisma de la Orientación

Conforme avanzamos en nuestra exposición parece clara la necesidad de una educación que no se limite a una enseñanza y un aprendizaje centrados en los contenidos disciplinares y que atienda, en cada individuo, el desarrollo singular de sus cualidades, capacidades o competencias.

Bisquerra (2012) define las competencias como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia" (p. 16), pero que deben integrar el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser*.

Si como señala el autor la finalidad de la orientación es contribuir al pleno desarrollo de la personalidad integral de cara a poder afrontar los retos de la vida cotidiana con más probabilidades de éxito se hace imprescindible desarrollar unas competencias distintas (y complementarias) a las habituales (las profesionales y académicas).

Bisquerra (2012) acuña en este sentido y bajo el nombre de *competencias básicas para la vida* una colección de competencias que no se contemplan específicamente desde las áreas académicas y entre las que se pueden citar:

Competencias sociales (asertividad, escucha activa, comunicación efectiva, agradecimiento, respetar el turno de palabra, disculparse, pedir permiso, negociar, etc.), competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, regulación de la ira, regulación del estrés, manejo de la depresión, empatía, autoestima, relajación, etc.), prevención y solución de conflictos, estrategias de afrontamiento, elegir profesión, tomar decisiones, gestión del tiempo y un largo etcétera, [y] que tienen lugar en el amplio campo de la orientación. (p. 17).

Se trata de perfilar un enfoque que contemple al mismo tiempo: conocimientos, habilidades, emociones, actitudes, valores, etc.

Como destaca Pérez Gómez (2014):

Las finalidades de la escuela han de concentrarse en el propósito de ayudar a cada aprendiz a construir su propio proyecto vital (personal, social, académico y profesional), a transitar su propio camino desde la información hasta el conocimiento y desde el conocimiento hasta la sabiduría. Por ello, una vez superada la adquisición de las denominadas materias y recursos instrumentales, los códigos básicos de comprensión lingüística, matemática, artística y psicomotriz, en lugar de estándares comunes, iguales para todos, habría que hablar de estándares de valor equivalente, flexibles y aplicables a las múltiples y diferentes combinaciones de las trayectorias personales de cada aprendiz. (párr. 11).

Estas competencias que describe Bisquerra (2012) y que indirectamente referencia Pérez Gómez (2014) se ajustan al modelo definido por el *Proyecto DeSeCo* (Definición y Selección del Competencias clave, OCDE, 2005), uno de los mejores estudios sobre análisis y propuestas de competencias que en su momento puso en tela de juicio las concepciones clásicas del término contemplándolo como algo más que conocimientos y destrezas, una respuesta a la compleja sociedad actual y a la diversidad de escenarios que plantea y afectan al individuo.

De este modo además de las competencias básicas tradicionales distinguiríamos otro conjunto de competencias necesarias para la vida personal y social.

Bolívar y Pereyra (2006) destacan en este sentido cómo además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículo, hay otras competencias necesarias para el bienestar individual y social.

Desde la perspectiva DeSeCo y la definición establecida por Rychen y Salganik (2006) se entiende así por competencia la capacidad para responder con éxito a exigencias complejas en un contexto particular, movilizand o conocimientos y aptitudes cognitivas, pero también aptitudes prácticas, así como componentes sociales y comportamentales como actitudes, emociones, valores y motivaciones.

1.1.3 La orientación educativa y la atención a la diversidad en Educación Primaria

La *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013) es una modificación de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE, 2006). Esta última sigue vigente con las modificaciones introducidas por la LOMCE y en lo referente a la orientación en el marco de la Educación Primaria debemos señalar cómo la LOMCE mantiene el espíritu de las leyes educativas anteriores en lo relativo a la necesidad y derecho del niño a recibir esa orientación.

En el Capítulo I sobre *Principios y fines de la educación* se señala la importancia de la orientación educativa y profesional de los estudiantes "como medio necesario para el logro de una formación especializada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores" (art. 1.f)).

Como indica el art. 2.2 del Capítulo I deberá prestarse una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, en especial, a la orientación educativa y profesional.

La Disposición final primera del mismo cuerpo legal recoge una modificación del art. 6 de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (1985), siendo la nueva redacción la siguiente: "se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos: (...) d) Recibir orientación educativa y profesional" (Disposición final primera, 1.3.d)).

La acción tutorial se extiende a todas las edades y niveles de la escolarización e implica a todos los agentes que intervienen en el proceso. Como deja claro la legislación es imprescindible que desde la educación se acompañe y oriente a los alumnos como medio hacia su crecimiento integral como persona.

1.2 Dinámica de la orientación

Bisquerra (2002) es firme al destacar que "la orientación es una función, no una persona" (p. 271). Esta aseveración exige una estructura que trabaje a distintos niveles y que tal y como señala Sabaté (2009) "se concreta en la estructura tríadica que caracteriza a nuestro sistema de orientación: acción tutorial, departamentos de orientación y equipos de apoyo externo" (p. 21). Nuestro análisis para la Educación Primaria se centrará en la acción tutorial y los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP).

1.2.1 La acción tutorial: tutor y tutoría

En línea con el epígrafe anterior debemos señalar que la acción tutorial no puede entenderse como una acción puntual, inconexa o desordenada.

Tal y como señalan Giner y Puigardeu (2008) se trata de:

Un engranaje participativo de los diferentes agentes educativos que participan de la educación de [los] alumnos, [cuyo] objetivo final es incidir en el alumno o alumna, en su crecimiento personal, en su encaje en la sociedad y en la construcción de la realidad que le envuelve. (p. 21).

Como podemos observar la construcción de este marco teórico avoca a un modelo educativo basado en la adquisición de unos conocimientos que superan el *saber* y el *saber hacer* tradicionales y exigen una aproximación al *saber ser* y el *saber estar*. Un camino hacia el desarrollo integral como persona del niño en el que la función tutorial guiada por el tutor constituye una pieza clave.

Existen numerosas acepciones sobre tutor y tutoría en la literatura.

Riart (2009) define al tutor como "la persona capacitada para orientar al alumno (al estudiante) y al grupo-clase, dinamizadora de las personas que interactúan con el alumnado y gestora administrativa de sus tareas hechas en unas condiciones adecuadas" (p. 27).

Para Giner y Puigardeu (2008) es "la persona que acompaña en el crecimiento de cada uno de sus alumnos, que le orienta y le guía para que éste consiga lo mejor de sí mismo, utilizando diferentes recursos y estrategias que están a su alcance" (p. 22).

Todo maestro, además de sus funciones como tal, "está implicado en la acción tutorial, haya sido, o no, designado tutor de un grupo de alumnos" (MEC, 1992a, p. 29). Esto implica como señalan Cano et al. (2013) que el maestro-tutor no solo debe ser una persona con capacidad intelectual y cierta formación psicopedagógica sino que además "ha de ser una persona enraizada en unos profundos valores éticos, morales y profesionalizadores que ha de saber compartir, en perfecta sintonía, con el alumnado y las familias mediante una acción tutorial de acompañamiento, de observación y asesoramiento continuo" (p. 158).

En torno a ésta figura del tutor se genera un interesante debate.

Por un lado, existe una corriente de pensamiento popular que sostiene que la figura docente no siempre se ajusta a la definición dada y que no son pocas las experiencias que, condicionadas

por el sistema educativo imperante, definen un modelo de maestro al servicio de un proceso de enseñanza instrumentalizado y de mercado.

Sin embargo, y como señala Soler (2014), la sociedad y las propias familias miran hacia los maestros como los únicos artífices posibles del cambio. Desean que sean competentes en su oficio y no solo por sus conocimientos científicos sino también por su capacidad de transmitir valores humanos que ayuden a sus hijos a mejorar su autoestima, a conocerse y a aceptar sus sentimientos y sensaciones.

Con carácter general y en el marco de este TFM y de una educación inclusiva, debemos apostar por potenciar la función tutorial de un docente tutor de personas más que tutor de disciplinas, única vía para el desarrollo integral del alumno que venimos reclamando en estas líneas.

En relación con las funciones del tutor, Riart (2009) enumera una posible clasificación por bloques:

- Función de la ejecución del Plan de Acción Tutorial (PAT), orientado a los alumnos, familias y otros agentes educativos: coordinar el proceso evaluativo del grupo; facilitar la integración de los niños/as en el grupo-clase; facilitar la participación de los alumnos en las actividades del centro y las sociales del contexto; coordinar las actividades de los otros docentes que entren en el aula.
- Función formativa grupal: enseñar a aprender con autonomía, aprender a aprender; enseñar a conocerse y a convivir (bloque de inteligencia emocional); aprender a elegir un espacio de realización personal. Orientación vocacional, Profesional y Ocupacional.
- Función de atención a la diversidad y a la singularidad: atención a las dificultades de los alumnos (aprendizaje curricular, social, emocional, etc.) derivadas de una situación personal; recoger las inquietudes del alumnado y de sus problemas; informar a los padres, a los otros docentes y a los propios alumnos de la actividad docente y del rendimiento, crecimiento y maduración de la persona; orientar al alumnado sobre sus posibilidades, tendencias, estilos; favorecer el autoconocimiento, el autoconcepto y la aceptación; hacer de mediador en situaciones de conflicto, de la misma manera que se es mediador, en los procesos del aprendizaje.
- Orientar a las familias: implicando a las familias en el Proyecto Educativo del Centro; implicando a los padres y madres en las actividades de aprendizaje y de orientación; facilitando la cooperación familias-centro; facilitando la cooperación docentes-familia.

Y resume la función tutorial diciendo que es:

- Acompañamiento orientativo y asesor del alumnado hacia su desarrollo global.
- Es una acción educativa y dinamizadora.
- Hacia el alumno persona y hacia el grupo-clase.
- Implica trabajo conjunto con los otros tutores y maestros o docentes.
- Implica incidir de manera clara sobre los padres/madres o tutores legales. (p. 33).

La tutoría también ha sido definida de múltiples formas:

Para Cano et al. (2013) la tutoría es:

Un proceso de asesoramiento y ayuda sistemática y de carácter pedagógico (también puede tener una dimensión psicopedagógica), dirigida a todos los alumnos desde los primeros momentos de su escolaridad, y a sus familias como agentes implicados en la educación, con el objeto de propiciar y favorecer una relación de concordancia armónica entre las potencialidades individuales de los alumnos y las posibilidades de la oferta educativa, a fin de que logren una formación de calidad en términos de desarrollo personal y de éxito académico total. (p. 147).

Como señala Sabaté (2009):

La tutoría es el nivel más básico y, al mismo tiempo, más importante de la orientación. Atiende a la totalidad del alumnado ya que se considera inherente al proceso educativo e instructivo [y debe] ser la base de todo el Proyecto Educativo de Centro y, por tanto, debe estar bien diseñada, planificada y organizada. (p. 21).

En todo caso se trata de una acción continuada, programada, integral y colaborativa entre la comunidad educativa.

Todas estas definiciones dejan intuir la necesidad de una educación personalizada como requisito de la escuela para *todos*. Pujolàs (2004) corrobora esta afirmación al señalar que "para que una escuela sea realmente para todos no tiene más remedio que dirigirse personalmente a cada uno de los que forman parte de ella , y responder [así] a las necesidades específicas y personales de cada uno" (p. 48).

Es importante destacar las funciones y objetivos que distintos autores atribuyen a la acción tutorial.

Álvarez y Bisquerra (1996) destacan como principales funciones de la acción tutorial en la Educación Primaria las siguientes:

- La inserción de los alumnos en el grupo-clase.
- La adaptación escolar.
- La prevención de las dificultades de aprendizaje.
- La vinculación de la escuela con la familia.
- El desarrollo de hábitos básicos.

Las funciones de la acción tutorial determinan los objetivos resultantes y en este sentido Ortín (2009) establece que estos objetivos deben girar en torno a los siguientes ejes:

- Educación en la vida, desde la vida y para la vida.
- Atención a la diversidad.
- Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Interacción entre los agentes implicados (alumnos, padres y madres, profesorado y entorno inmediato).

Y que se pueden concretar en:

- Favorecer la educación integral de la persona, potenciando todas sus dimensiones.
- Conocer las características personales, familiares, emocionales y escolares de los alumnos para facilitar un mejor conocimiento e integración.
- Atender a la diversidad de alumnos y situaciones elaborando las adaptaciones necesarias.
- Individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecer el desarrollo de los hábitos básicos de trabajo, autonomía y responsabilidad.
- Facilitar la integración en los procesos escolares y sociales a través de la interacción del grupo, dinamizando la vida socioafectiva del grupo-clase.
- Contribuir a una buena relación en el seno de la comunidad educativa mediante una coherente interacción de los diferentes agentes (alumnos, padres y madres, profesores y entorno inmediato). (pp. 126-127).

1.2.2 Los EOEP

Como destacan Cano, Castillo, Casado y Ponce de León (2013b), "las acciones de orientación educativa se llevan a cabo, con carácter especializado, por los servicios de orientación y, con carácter generalizado, por los tutores" (p.85).

En el Marco de la Comunidad de Castilla y León existen tres tipos de equipos de orientación educativa y psicopedagógica siendo los propios EOEP los responsables de las etapas de Educación Infantil y Primaria.

Los equipos de orientación educativa y psicopedagógica generales son los responsables de la orientación en los centros de Educación Infantil y Primaria que escolarizan alumnos entre 3 y 12 años. A través del asesoramiento colaboran con los centros en el cumplimiento de los objetivos educativos, especialmente en lo referido a la atención a la diversidad, al alumnado con necesidades específicas de apoyo y a la determinación de necesidades educativas especiales, al tiempo que favorecen el desarrollo global y la inserción social de los alumnos con servicios de su sector.

1.2.3 El Plan de Acción Tutorial (PAT)

Como señala Vélaz de Medrano (2012):

La toma de decisiones colegiada en el marco de un Proyecto Educativo y Curricular común, y la necesidad de integrar la acción tutorial en el currículo y, por tanto, en el horario escolar, exige la previsión y sistematización de las actividades de tutoría en un Plan que clarifique y armonice la intervención de los distintos agentes implicados. (pp. 190-191).

La elaboración del PAT corresponde al tutor (asesorado en su caso por el consultor y/o el coordinador de ciclo) que se encarga a su vez de su desarrollo, en coordinación con el equipo docente y otros agentes que puedan incidir en su grupo-clase.

El PAT se configura así como el documento que recoge la organización y funcionamiento de las tutorías que se realizarán en el centro. Vélaz de Medrano (2012) indica que "el objetivo de la planificación de la acción tutorial es contribuir al desarrollo integral del alumno para que alcance un nivel de madurez que le permita incorporarse de forma activa, creativa y responsable a la sociedad" (p. 191).

El MEC (1995b, citado en Vélaz de Medrano, 2012) establece en este sentido como finalidades del PAT:

- El desarrollo personal del alumno mediante: la adquisición o desarrollo de las capacidades previstas en la Etapa, su proceso de socialización en la dinámica de centro y su orientación académica y profesional.
- Asegurar la interrelación cooperativa entre las distintas actividades del profesorado en relación con las familias y el entorno del alumno. (p. 191).

El desarrollo integral del alumno se convierte en el fin de un PAT que contempla:

- El desarrollo de todos los aspectos de la personalidad.
- La atención a la diversidad.
- La preparación para la vida.
- La prevención de las dificultades de aprendizaje con objeto de evitar abandonos, fracasos e inadaptaciones escolares.

1.2.4 Líneas de la acción tutorial

Como señala Vélaz de Medrano (2012), todo programa de tutoría debe contemplar unas líneas de actuación cuyo diseño corresponde fundamentalmente al maestro-tutor y que son:

- Enseñar a pensar y a aprender.
- Enseñar a ser persona.
- Enseñar a convivir.
- Enseñar a tomar decisiones.

El desarrollo de las capacidades que configuran estas líneas de actuación responde a una serie de necesidades del alumnado que enumeran Álvarez y Bisquerra (1996):

- a) La necesidad de todo individuo de tomar decisiones vocacionales y de cualquier otro tipo a lo largo de toda la vida.
- b) La creciente complejidad de la sociedad y de la estructura laboral, lo cual hace difícil para el individuo asimilar y organizar los datos para tomar decisiones.
- c) La necesidad del autoconocimiento y la autoestima como factores condicionantes del desarrollo personal.
- d) Una necesidad de búsqueda de valores que den sentido a la vida.
- e) Los rápidos cambios tecnológicos que exigen una adaptabilidad y una capacidad de respuesta por parte del sujeto.
- f) Un compromiso de la sociedad por desarrollar el talento de todos. (p. 11).

Enseñar a pensar y a aprender

Vélaz de Medrano (2012) asocia ser capaz de pensar con "[la capacidad] de manejar y aplicar el conocimiento de un modo eficaz" (p. 211). Una capacidad compleja integrada por un conjunto de habilidades y estrategias condicionada por la cantidad de conocimientos de los que se disponga; el propósito es "que el alumno llegue a *saber*, a *saber pensar* y a *saber cómo se piensa*" (p. 211), correlacionando en última instancia el *aprender a pensar* con el *aprender a aprender*.

Martínez Beltrán (1995) afirma que:

La escuela sigue siendo un lugar para aprender. Pero, además, para aprender a aprender y reaprender lo aprendido... no basta con saber cosas, con repetir lo que se enseña-aprende; hemos de enseñar a estar en actitud de búsqueda, de selección, de tratamiento de la abundante información que existe. El simple conocer no nos da garantía de hacernos personas; esto debe ir acompañado del conocimiento de los propios recursos o capacidades, de los propios procesos de aprendizaje, del dominio de la realidad por la estructuración de la misma... Y todo esto pensado desde el todos, enseñar a pensar y repensar a todos... Vamos creyendo cada vez más en la modificabilidad cognitiva de cualquier persona. (p. 12).

Como destaca Vélaz de Medrano (2012) el desarrollo de las capacidades cognitivas (memoria, razonamiento, etc.) y metacognitivas (conciencia y control de nuestras capacidades cognitivas, de su funcionamiento, operatividad y estructura) se concreta en actividades de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas y que están coordinadas por el tutor. Entre esas capacidades que se deben desarrollar se incluyen:

- La atención.
- La memoria.
- El análisis y la síntesis.
- La planificación de la tarea.
- La asociación y la diferenciación.
- La abstracción.
- La formulación y comprobación de conjeturas.
- El pensamiento inductivo y deductivo.
- La reversibilidad del pensamiento.
- La representación y simbolización.
- El procesamiento de la información en la resolución de problemas.

- La comprensión y la expresión oral y escrita.
- La comprensión de la ambigüedad y de la contradicción.
- El espíritu crítico.
- La creatividad.
- Las estrategias metacognitivas (de concienciación, planificación y control de las propias capacidades cognitivas). (pp. 212-213).

La función más importante del tutor en este sentido es proveer a todos los alumnos de los medios que garanticen la oportunidad de aprender a pensar.

Vélaz de Medrano (2012) destaca el importante papel de las técnicas de estudio en el proceso de enseñar a pensar y a aprender, definiéndolas como:

Todos aquellos recursos y estrategias que deben aprender los alumnos para ser capaces de estudiar con eficacia, y cuyo objetivo final es que éstos desarrollen la "conciencia de cómo estudian", a fin de que puedan controlar y mejorar ese proceso. Dicho de otro modo, se trata de que puedan "aprender a aprender", lo que es una consecuencia de haber "aprendido a pensar y a repensar". (p. 213).

La adquisición de estrategias generales de aprendizaje implica mucho más que aprender una serie de habilidades o rutinas. Se trata de adquirir unas estrategias que permitan controlar y usar nuestras habilidades para aprender y que dependen de unos conocimientos previos y el desarrollo de los procesos cognitivos y metacognitivos básicos.

Pozo Muncio (1994) señala en este sentido que es importante no olvidar que "la repetición ciega o mecánica de ciertos recursos o hábitos no supone en ningún caso una estrategia de aprendizaje" (p. 203).

Aprender y utilizar estrategias de aprendizaje se vincula al desarrollo de la autonomía en el trabajo intelectual y da la oportunidad al niño de aprender a trabajar en equipo.

Esta afirmación puede contemplarse desde otra perspectiva. Cuanto mayor sea el número de alumnos capaces de autoformarse, mayor posibilidad para los maestros de atender a los alumnos menos autónomos, optimizando recursos y brindando así la educación personalizada que hemos descrito en párrafos anteriores como necesaria.

Hemos podido comprobar además en la práctica (*Proyecto Aprendiendo Juntos*) cómo vincular contenidos curriculares a la realidad vivenciada por el niño puede despertar su interés y motivación, y con ello influir directamente en su rendimiento.

Enseñar a ser persona: conocimiento de sí mismo y desarrollo de la personalidad

Se trata de ayudar al niño en la construcción de su identidad personal, en llegar a ser uno mismo. La educación y la orientación que apuestan por el desarrollo de la personalidad del niño constituyen como señala Vélaz de Medrano (2012) "el impulso más importante para llegar a ser persona, [y además] buena persona" (p. 216).

Los aspectos significativos de la identidad personal son: la imagen corporal, el desarrollo del yo, el concepto de sí mismo y la autoestima.

Para poder intervenir en esta línea Vélaz de Medrano (2012) remarca:

La necesidad de [conocer a] los destinatarios de la Orientación, [ofreciendo así] al alumno la ayuda necesaria para que sea capaz de descubrirse a sí mismo, garantizando un autoconocimiento que le permita descubrir sus posibilidades, intereses, motivaciones, aficiones, actitudes, expectativas, logros, nivel de madurez para futuras elecciones, etc. Para ello será imprescindible y necesario trabajar todos los ámbitos de su personalidad, llevando a cabo actuaciones tanto a nivel individual como grupal que nos aseguren el conocimiento de sus facetas personal y social. (p. 217).

Y destaca cómo la construcción de la identidad personal y la autovaloración positiva deben favorecerse en todos los ámbitos de la enseñanza siendo fundamental no solo el papel del tutor sino también el del resto de modelos que pueda tener el niño.

Enseñar a convivir y a comportarse

Vélaz de Medrano (2012) relaciona enseñar a convivir con "la idea de que toda persona necesita para su pleno desarrollo relacionarse con las demás, adquirir unas habilidades sociales, saber comportarse en diferentes situaciones y saber relacionarse en distintas circunstancias" (p. 218).

En este sentido la acción tutorial se orientará a lograr que el alumno alcance un cierto nivel de integración en distintos ámbitos, y tanto con sus iguales como con los adultos. El niño debe aprender a convivir más allá del contexto escolar afianzando las relaciones interpersonales en sus otros escenarios sociales de interacción, empezando por el ámbito familiar.

Vélaz de Medrano (2012) recuerda que en el logro de estos fines es necesario ayudar al niño "a que sea capaz de incorporarse de forma activa y responsable a la sociedad y ello requiere respetar, aceptar, comprender, en definitiva, tolerar" (p. 219). Esto exige una educación en

valores que parta de la tolerancia cuya responsabilidad se extiende del tutor al resto de la comunidad educativa.

Podríamos aludir aquí a la inteligencia emocional que definió Goleman (2010) y que Steiner, Devós y Laguna (2014) referencian al señalar cómo la mayoría de los expertos en la materia coinciden en que las emociones juegan un papel muy importante en el éxito de muchos aspectos de la vida. La inteligencia emocional se configuraría así como una habilidad que implica conocer y comprender las emociones propias pero también la de otras personas, destacando la importancia de la empatía y de la capacidad de gestión emocional.

Enseñar a tomar decisiones

Vélaz de Medrano (2012) define el enseñar a decidir al alumno como el proceso orientado "a que éste sea capaz de tomar decisiones personales, académicas, vocacionales y laborales" (p. 219), en un ejercicio que exige un equilibrio entre las posibilidades y deseos del alumno y la oferta del entorno, "[que garantiza] desde la acción orientadora, que el sujeto sea capaz de elegir de forma ajustada y adecuada a su desarrollo como persona" (p. 219).

Cómo sucedía en los epígrafes anteriores esta línea de actuación tampoco es exclusiva de los tutores siendo vital la responsabilidad compartida del resto de la comunidad educativa.

Potenciales intervenciones dirigidas a la toma de decisiones son:

- Asesoramiento individualizado ante problemas que bloqueen la toma de decisiones.
- Conocimiento de la situación y circunstancias personales del niño.
- Favorecer y entrenar la capacidad de reflexión, análisis, pensamiento, consecuencias de una acción, etc.
- Estudio de las ventajas e inconvenientes de una decisión personal, académica, vocacional o laboral.

2. ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Arcila se presenta bajo la modalidad de actividades extraescolares, para Márquez Pernia (2009): "una forma de reforzar en el alumno determinadas materias, cualidades, valores, que durante el día a día no se pueden desarrollar completamente" (p. 9).

Las actividades extraescolares se han identificado tradicionalmente con actividades realizadas fuera del centro o a lo sumo con actividades de centro fuera del horario lectivo, tras finalizar la jornada escolar. *Arcila* se desarrolla, en esta fase diagnóstica, durante dos días a la semana (martes y jueves), en horario de 17 a 18 horas y en las mismas aulas que los niños participantes en el programa reciben docencia durante la jornada escolar. Volvemos a insistir, esta fase de diagnóstico presenta la peculiaridad de que se acompaña de un inicio virtual del programa en el que las primeras sesiones se destinan a identificar las necesidades que contribuirán a su diseño y desarrollo.

Sicilia (1998) profundizó en la acepción del término *extraescolar* y la consecuente delimitación de este tipo de actividades, a las que categorizó como:

- Actividades situadas fuera de los elementos curricularmente definidos en los diferentes decretos de enseñanza con implicaciones organizativas nunca curriculares.
- Actividades practicadas fuera de la organización y dirección del centro educativo.
- Actividades realizadas fuera del recinto de la escuela.
- Actividades diseñadas para ser llevadas a cabo durante el tiempo en el que no se desarrolla el horario lectivo, rígido y con clases, y que pretenden continuar con la evolución del alumno.

La evolución y reconceptualización de las actividades extraescolares ha invalidado muchos de los indicadores de esta enumeración.

Márquez Pernia (2009) destaca cómo es imposible concebir este tipo de actividades como un proceso ajeno al centro cuando el propio Proyecto de Centro las considera indispensables en el desarrollo del alumnado y un complemento indispensable de la propia actividad escolar desde los primeros niveles, destacando su potencial educativo. ¿Cómo concebir así la planificación y el desarrollo de estas actividades ajenas al sistema?

Desde ese marco normativo y escolar una acepción válida y actualizada de las actividades extraescolares las definiría como:

El conjunto de prácticas realizadas en las instalaciones educativas, [que están] perfectamente articuladas desde el Proyecto de Centro [y cuya] finalidad es continuar con el proceso educativo del alumno, impulsadas por los Departamentos o maestros o por otra institución social (AMPA, asociaciones, ayuntamientos. (Márquez Pernia, 2009, p. 10).

Las actividades extraescolares se caracterizan así según Márquez Pernia (2009) por pertenecer a la propia actividad del centro.

- Son las desarrolladas fuera del horario lectivo, salvo en casos excepcionales.
- Siendo de carácter formativo, no tienen carácter obligatorio.
- Son promovidas y organizadas por el Colegio con la colaboración del AMPA, Ayuntamiento, Diputación, etc.
- No serán discriminatorias y no tendrán carácter lucrativo.
- Deben ser actividades coherentes con el Proyecto Educativo de Centro y servir para su correcto desarrollo. En la planificación de dichas actividades se definen los objetivos, los responsables, el momento, el lugar de realización, la forma de participación del alumnado y el costo presupuestado [el éxito de estas actividades se condiciona a una adecuada gestión de los recursos humanos, materiales y funcionales disponibles]. (pp. 13-14).

Las actividades extraescolares se acercan al ideal de formación integral del niño fomentando su participación, entretenimiento y desarrollo, en todas sus vertientes. Un modo de ampliar su horizonte cultural, usar su tiempo libre o preparar su inserción en la sociedad.

En este sentido Bonal y Tarabini (2012) destacan la importancia de esta educación no formal en la integración completa del niño en el modelo social actual. Un modo de responder a lo que ellos denominan *competición por las credenciales educativas de mercado*, entendidas como el marco competitivo y segregador de vida que rige la dinámica social y que justifica el notable aumento de este tipo de actividades durante los últimos años.

Sin embargo, aunque Bonal y Tarabini (2012) destacaban el incremento exponencial de las actividades extraescolares durante la primera década del siglo, análisis más recientes muestran un cambio en la tendencia.

Bergós (2014) presenta un reciente estudio de la Fundación Adsis titulado *El futuro comienza hoy* y que ofrece datos significativos sobre los efectos de la crisis económica actual en la

infancia. La investigación arroja cifras preocupantes que acercan al 20% el porcentaje de niños a partir de los doce años que sufren lo que se ha denominado como una *privación material severa* y que se concreta en un descenso del rendimiento (vinculado a factores afectivos como la motivación, las expectativas o el autoconcepto) y del acceso a la formación extraescolar, al acentuarse la brecha que separa a los alumnos con distintos entornos socioeconómicos.

Ese complemento a la educación formal que se supone perfecciona la formación integral del niño (dinamizando su integración social) pierde así su sentido como elemento inclusivo de atención a la diversidad contemplado bajo el prisma de la igualdad de oportunidades para todos.

Existe una gran variedad de actividades extraescolares. Una posible clasificación sería la que establece Márquez Pernia (2009) al distinguir entre:

- Actividades relacionadas con la actividad física y el deporte.
- Actividades relacionadas con la expresión artística y corporal.
- Actividades relacionadas con la informática y las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Actividades de idiomas.
- Actividades de apoyo al estudio y al refuerzo educativo (*Arcila* podría incluirse en este grupo).

2.1 Las actividades extraescolares en el marco de la nueva LOMCE

Las actividades extraescolares han quedado definidas con carácter general a través de la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (1985), en la forma que recoge su art. 51:

1. El régimen de conciertos que se establece en el presente Título implica, por parte de los titulares de los centros, la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas objeto de los mismos.
2. En los centros concertados, las actividades escolares complementarias y las extraescolares y los servicios escolares no podrán tener carácter lucrativo. El cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades escolares complementarias deberá ser autorizado por la Administración educativa correspondiente.
3. En los centros concertados, las actividades extraescolares, así como las correspondientes cuotas que deban aportar los usuarios, deberán ser aprobadas por el Consejo Escolar del centro y comunicadas a la Administración educativa correspondiente. Estas actividades no podrán formar parte del horario escolar del

centro. Las Administraciones educativas establecerán el procedimiento de aprobación de los servicios escolares que presten los centros y de sus correspondientes cuotas. El cobro de ambos tipos de actividades podrá contribuir al mantenimiento y mejora de las instalaciones.

4. Las Administraciones educativas regularán las actividades escolares complementarias extraescolares y los servicios escolares de los centros concertados, que en todo caso tendrán carácter voluntario.

Este artículo, que remite al art. 88 de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (2006) y al art. 88 de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (2013), que no modifica la redacción de la ley a la que sucede, recoge en esencia el derecho del alumnado a disfrutar de estas actividades.

Aunque no modifica a la anterior la nueva ley sí introduce pequeñas modificaciones en *Ley Orgánica 8/1985* (1985), recogidas en las disposiciones finales del nuevo cuerpo legal (ver Anexo 1. Modificaciones de la LOMCE a la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*).

3. EXPERIENCIAS DE ÉXITO EN EDUCACIÓN INCLUSIVA

El desarrollo del marco teórico se ha centrado hasta el momento en abordar a través de una completa revisión de la literatura distintos aspectos relacionados con los procesos de orientación y tutoría y las actividades extraescolares. Esta exposición teórica debe acompañarse de alguna manera por distintas experiencias que hayan demostrado la aplicabilidad práctica y efectiva de los contenidos tratados y que, con distintos matices, puedan constituirse como un referente sólido y contrastado para nuestro proyecto.

Se presentan a continuación tres importantes experiencias de éxito en educación inclusiva de obligada referencia en la investigación. Los criterios utilizados en la elección de estos casos han sido su gran impacto (ya sea a nivel internacional, nacional o local) y su potencial transferibilidad a *Arcila*.

Junto a estos tres casos se adjunta además una completa cronología con un listado de cerca de doscientos programas y experiencias de éxito que deben servir de referencia al investigador en la conformación de un programa de calidad que parte, lógicamente, de las necesidades identificadas en esta investigación de diagnóstico (ver Anexo 2. Programas. Experiencias de éxito).

3.1 El Plan PROA

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte describe el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) como "un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, que pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos" (MEC, 2014). De entre los planes que oferta analizaremos el Programa de Acompañamiento Escolar, de aplicación en la Educación Primaria.

La situación de desventaja educativa de algunos alumnos tiene a menudo su origen en circunstancias de carácter personal o sociocultural, asociadas con frecuencia a situaciones de riesgo o marginación en el entorno en el que viven.

Para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la educación. Así pues, la educación debe entenderse cada vez más como una responsabilidad colectiva, desarrollada a lo largo de toda la vida y con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive.

Como señala Rivière (2007), la organización, el funcionamiento y los recursos de los colegios e institutos están concebidos para enfrentarse a las necesidades ordinarias de los alumnos. Con ello dan respuesta a las necesidades derivadas del desarrollo del currículo y normalmente pueden atender a la diversidad de los alumnos. Sin embargo, la presencia en los centros de una cantidad significativa de alumnos que, sin pertenecer a uno de esos colectivos, requieren una dedicación mayor de la ordinaria puede condicionar las posibilidades de éxito no sólo con estos alumnos, sino con todos.

El Plan PROA ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los demás actores de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

Se persiguen tres objetivos estratégicos: lograr el acceso a una educación de calidad para todos, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local.

3.1.1 El Programa de Acompañamiento Escolar

Como hemos señalado en párrafos anteriores el Plan Proa se concreta, en el caso de la Educación Primaria, en el Programa de Acompañamiento Escolar, destinado al último ciclo (5º y 6º curso) de la etapa de Educación Primaria.

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte indica que:

El “Programa de acompañamiento escolar” responde a la necesidad de mejorar los índices de éxito escolar en determinados centros de Educación Primaria que reciben alumnos en situación de desventaja socioeducativa. Para conseguir esta mejora se pretende actuar sobre una parte de los alumnos de estos centros, en campos que se consideran esenciales para que las perspectivas escolares de estos alumnos aumenten. Se persigue con ello, también, incidir en la totalidad del centro, en la medida en que la actuación sobre determinados colectivos de alumnos puede mejorar el clima del centro y cambiar las expectativas sobre el futuro escolar de todos. (MEC, 2014).

Rivière (2007) destaca que:

Se trata de un plan de ayuda a aquel alumnado que presenta retraso escolar o serias dificultades en materias instrumentales. El apoyo se efectúa fuera de la jornada lectiva y se centra en los factores concretos que obstaculizan el ritmo de aprendizaje. El perfil del acompañante es el de alguien próximo al alumno, pero

no un igual, ante quien pueda rendir cuentas sin dificultad y que lo ayude a mejorar los hábitos de trabajo. (p. 64).

Y profundiza señalando que:

El acompañamiento ha de focalizarse en todo aquello que está obstaculizando el aprendizaje o que impide que se desarrolle al ritmo que se espera. Es preciso, en primer lugar, actuar en la adquisición de los hábitos que facilitan el trabajo personal y que lo hacen eficaz, especialmente los asociados a la lectura y a la organización del tiempo, y a las destrezas relacionadas, por ejemplo, con el uso de los recursos intelectuales, como son el razonamiento, la organización de la información y la memoria. En segundo lugar, el acompañamiento debe actuar en la adquisición de valores y de actitudes que evitan que se amplíe el desfase: disposición al trabajo, valoración del trabajo hecho, curiosidad, ganas de aprender, etc. Por último, es preciso enfrentarse a las dificultades planteadas por los aprendizajes básicos no realizados o, al menos, crear las condiciones para que en el aula ordinaria se pueda avanzar en esos aprendizajes con ayuda de los profesores. (p.65).

El Programa de Acompañamiento Escolar introduce la figura del acompañante como pilar en su dinámica de desarrollo. El tipo de actuación que se requiere de él no es en principio docente y como indica Rivière (2007) "la mayor parte de las tareas que tienen encomendadas están más relacionadas con el apoyo, el empuje y el seguimiento que con la enseñanza de contenidos del currículo" (p. 65).

Un buen perfil de acompañante es, pues, alguien a quien los alumnos perciben con proximidad suficiente como para admitir bien la presión que debe ejercer sobre ellos, alguien ante quien pueden sin dificultad rendir cuentas con frecuencia y manifestarle abiertamente su percepción de por qué no van bien las cosas. Así, el acompañante no es un igual, pero es alguien en quien el acompañado confía en que puede aportarle algo que favorezca su evolución escolar. Es, en definitiva, alguien con una distancia suficiente para influir sobre los hábitos de trabajo pero no demasiado, para evitar que los alumnos entiendan que el acompañamiento es una repetición de la situación ordinaria del aula. (pp. 65-66).

El programa contempla no obstante que el acompañamiento lo hagan profesores del centro, que sustituirían algunas de las características citadas por Rivière (2007) por una aportación profesional que permitiría un mayor acercamiento al currículo.

El Programa de Acompañamiento Escolar se inició de manera experimental en el último trimestre del curso 2004/05 en 143 colegios de Educación Primaria de ámbito nacional dependientes de ocho administraciones educativas. En el curso siguiente participaron en el programa dieciséis comunidades autónomas con 307 colegios de Educación Primaria y 152 institutos de Educación Secundaria. Las evaluaciones que se han ido haciendo de su funcionamiento y resultados han aconsejado mantener sus características. Se presenta a continuación una síntesis del último informe de resultados disponible sobre la evaluación del PROA, curso 2009/10 (Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, 2011).

1. Los centros participantes en el PROA en el curso 2009/10 disponen de información inicial suficiente sobre la finalidad y características del Programa que facilitan su puesta en marcha. En el caso del Programa de Acompañamiento Escolar la tendencia marcada por los resultados es favorable a los centros que llevan dos o tres cursos en el Programa, y de forma clara para los monitores y profesores tanto en Primaria como en Secundaria.
2. El 58.5% de los 1.214 coordinadores del Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria y el 47.2% de los 552 en Secundaria informa que su centro fue seleccionado por la Administración para participar en el Programa en el curso 2009/10.
3. Los centros informan de arbitrar procedimientos para la detección intencional de las necesidades a las que el PROA puede dar respuesta como marco para la búsqueda de soluciones contextualizadas a sus características, situaciones y problemas.
4. La selección de las figuras de apoyo (profesores y monitores externos) en el Programa de Acompañamiento Escolar se valora de forma altamente positiva por los coordinadores de los programas. De acuerdo con la información de los coordinadores, en Primaria las modalidades de trabajo con monitores, con profesores del centro y mixta, han tenido una distribución de 45%, 39% y 16%, respectivamente.
5. No se ha detectado la existencia de una línea de formación asociada a la implantación del Programa y promovida por las administraciones educativas que facilite un mejor desempeño de las funciones de los profesores y monitores que participan en el Programa.
6. El perfil del alumnado participante en el caso del Programa de Acompañamiento Escolar responde al de un alumno con aprendizajes deficitarios en las áreas instrumentales, seguido de hábitos de estudio no adecuados para el trabajo escolar. En el Programa de Acompañamiento Escolar, tanto en Primaria como en Secundaria, los centros que llevan tres cursos en el Programa priorizan que el alumnado no cuente con un entorno socio familiar favorable al trabajo escolar ni hábitos de estudio.

7. Los participantes comparten la percepción de que el nivel de planificación del PROA en los centros es alto, satisfactorio y que, además, contribuye a un desarrollo organizado del Programa. En el Programa de Acompañamiento Escolar, los objetivos están claramente definidos, si bien podrían ser susceptibles de mejora en cuanto a la medición de los logros.
8. La importancia de la coordinación y comunicación internas y la proyección del centro en el entorno para contar con la colaboración de otros agentes refuerza el funcionamiento del Programa. A juicio de los coordinadores, el Programa de Acompañamiento cuenta con poca colaboración de otras instituciones, siendo particularmente críticos con los centros de profesores (o denominaciones análogas según el territorio), organismos tales como el ayuntamiento, la universidad o asociaciones, y también con la inspección. Esta colaboración es mejor valorada en el caso de los técnicos responsables del Programa.
9. Se detectan percepciones compartidas generalizadas sobre la incidencia positiva del Programa en áreas que potencian el aprendizaje escolar del alumnado.
10. Resultados académicos conseguidos por el alumnado participante en el curso 2009/10 en el Programa de Acompañamiento Escolar. El 88.95% de los alumnos participantes en el Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria promociona de curso. El 5.17% no promociona y el 4.98% restante abandona el Programa. Comparando los centros en función de la experiencia encontramos que la diferencia entre los que llevan dos cursos en el Programa de Acompañamiento y los que llevan sólo uno es algo más de un 3.7% de diferencia, siendo el porcentaje más alto en los centros de última incorporación. El tamaño de las muestras podría estar justificando en parte esta diferencia.

Tabla 1. Resultados del Programa de Acompañamiento Escolar curso 2009/10

ACOMPANAMIENTO ESCOLAR EN PRIMARIA			
Sobre la muestra total: 16.946 alumnos			
Promociona	89.85%		
No promociona	5.17%		
Abandona	4.98%		
Según número de cursos en el Programa			
	1 curso (125 centros)	2 cursos (87 centros)	3 cursos (478 centros)
Promociona	91.79%	88.04%	89.71%
No promociona	4.15%	6.30%	5.28%
Abandona	4.44%	6.10%	4.95%

Tomado de: Evaluación del PROA, curso 2009/10. Informe de resultados (Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional y Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, 2011)

11. La percepción de eficiencia del Programa de Apoyo y Refuerzo es considerablemente positiva. El Programa de Acompañamiento, no obstante, suscita distintas valoraciones en función de los informantes. El Programa de Acompañamiento se comporta de forma ligeramente más eficiente para los profesores que para los monitores y coordinadores de los Programas, siendo algo más alta esta percepción en Secundaria que en Primaria. Sin embargo, este Programa no parece comportarse de forma eficiente a juicio de los tutores, lo que ha podido ser detectado tanto en Primaria como en Secundaria.

12. Grado de satisfacción general alto con la participación en el PROA para la práctica totalidad de los implicados en el curso 2009/10 y con manifestaciones mayoritarias sobre la conveniencia de que los centros continúen desarrollando el Programa en sucesivos cursos escolares.

3.2 El proyecto INCLUD-ED

Tomaremos como referencia para ilustrar INCLUD-ED los artículos de Valls (2012) y Gómez y Soler (2012) publicados en el número 429 de la revista *Cuadernos de Pedagogía*.

El proyecto INCLUD-ED (*Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*) ha sido una de las investigaciones más amplias (y que ha contado con mayores recursos) sobre el sistema escolar en Europa. Con una duración de cinco años, ha sido desarrollada por un equipo de más de cien investigadores de catorce países europeos.

Los Programas Marco de la Comisión Europea son los instrumentos con los que esta institución promueve y financia la investigación de excelencia en el ámbito europeo. Se trata de programas plurianuales que establecen las prioridades y criterios de la investigación científica en Europa, en todos los campos de conocimiento, buscando que respondan a los principales retos sociales, tecnológicos y económicos de nuestra sociedad.

El proyecto INCLUD-ED fue financiado por el VI Programa Marco (2002/06). Concretamente, fue el único proyecto integrado aprobado en la convocatoria del 2005 dedicado a la educación y específicamente a las *Estrategias educativas para la inclusión y cohesión social, y su relación con otras políticas sociales*.

Como destacan Rodríguez Navarro, Ríos y Racionero (2012), "a nivel nacional e internacional se identifica un giro en la educación compensatoria y en la Educación Especial consistente en pasar de intervenciones educativas de carácter segregador a intervenciones de carácter inclusivo" (p. 73).

El objetivo general de este proyecto consiste en identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, así como las estrategias educativas que generan mayor exclusión social. Se trata de explicar, como señala Flecha (CIMIE, 4 de julio, 2014), lo que yo hago con esos *otros* y *otras*, de cómo se genera un espacio de creación social en el marco vigente de Horizon 2020 (plan actual de investigación europea).

Para lograrlo, el programa INCLUD-ED se estructuró en subproyectos que respondían, respectivamente, a seis preguntas:

1. ¿Qué sistemas educativos y reformas han generado aumento del fracaso escolar y cuáles han conseguido bajos índices de fracaso escolar?
2. ¿Qué prácticas educativas (a nivel de sistema, escuela y aula) incrementan el fracaso escolar y qué otras conducen al éxito educativo?
3. ¿Qué impacto tiene la inclusión o exclusión educativa en la inclusión o exclusión en otras áreas de la sociedad, como empleo, vivienda, salud o participación política?
4. ¿Cómo afecta la inclusión o exclusión a los grupos sociales más vulnerables y, particularmente, a las mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidad?
5. ¿Qué intervenciones mixtas entre educación y otras áreas de política social contribuyen a superar la exclusión y promover la cohesión social en Europa?
6. ¿Cómo contribuye la participación de la comunidad en educación a fortalecer las conexiones entre la educación y las diversas áreas sociales?

A lo largo de los diferentes subproyectos, algunos de ellos con una duración de meses y otros de años, el equipo investigador ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de la literatura científica internacional, de políticas y documentos legislativos de todos los países europeos, de estudios estadísticos internacionales (PISA, PIRLS, TIMSS) y de otras fuentes secundarias.

Se han desarrollado también veinte estudios de caso en centros de distintos niveles educativos (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional y Programas de Educación Especial) de distintos países de la Unión Europea y seis estudios longitudinales, de cuatro años, en centros que cuentan con una participación relevante del entorno.

Además, se han elaborado encuestas y estudios estadísticos con organizaciones no gubernamentales, así como entrevistas y relatos de vida a personas de perfiles muy diversos: grupos vulnerables, profesionales, responsables de la Administración, etc.

Estas estrategias y técnicas de investigación se han implementado bajo el enfoque de la metodología comunicativa de investigación (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006), que implica el trabajo conjunto e igualitario con los actores y colectivos implicados en la investigación. El equipo investigador pone en diálogo todo el conocimiento acumulado por la comunidad científica internacional sobre la temática con las experiencias, conocimientos y voces de las personas participantes.

En el caso de INCLUD-ED, esto se ha hecho incorporando una perspectiva igualitaria en el desarrollo del trabajo de campo (entrevistas, observaciones, grupos de discusión, etc.), en el que se debatían y discutían estos dos tipos de conocimientos, y con consejos asesores formados por

personas representantes de los grupos vulnerables estudiados. También se han establecido grupos de trabajo con diferentes colectivos, como profesorado universitario de formación del profesorado o profesorado de diferentes niveles, y un panel de expertos, que han permitido validar periódicamente los resultados obtenidos.

Los resultados finales de INCLUD-ED se presentaron en el Parlamento europeo en dos ocasiones, se han organizado también presentaciones en múltiples conferencias y seminarios, y se ha llevado a cabo también una rueda de prensa con medios de treinta países europeos. En la conferencia final, que tuvo lugar en diciembre del 2011, intervinieron, junto con los investigadores e investigadoras, entre otros, un padre que había estado en prisión, una niña de diez años y una profesora de uno de los centros estudiados. Los representantes políticos y académicos que se encontraban en la sala los escucharon atentamente y tomaron nota para mejorar las políticas educativas.

En referencia al modelo inclusivo contemplado en este marco teórico y en relación con los resultados de INCLUD-ED, Rodríguez Navarro et al. (2012) apuntan que:

Según la investigación científica, la opción de más éxito en términos de rendimiento académico y mejora de la convivencia es la *inclusión*. En el aula, la inclusión implica el aprovechamiento de la heterogeneidad de niveles de competencia entre estudiantes y la reorganización de los recursos humanos existentes, utilizándolos para incluir en lugar de segregar. (p. 73).

Además del impacto social y personal en las vidas de niñas y niños y sus familias, razón última de la investigación educativa, y su indiscutible valor científico, INCLUD-ED ha tenido también un relevante impacto político, motor del posible cambio futuro.

En este sentido Gómez y Soler (2012) recogen, en orden cronológico, las diferentes resoluciones políticas del Consejo Europeo y de la Comisión Europea que tienen por objetivo la implementación en los estados miembros de políticas y actuaciones de no segregación del alumnado, participación de las familias y enfoques educativos como las comunidades de aprendizaje:

- *Resolución del Parlamento europeo, de 2 de abril de 2009, sobre la educación de los hijos de los inmigrantes (2008/2328 (INI))*

El Parlamento enfatiza en la necesidad de mejorar las medidas para la integración. En concreto, subraya la necesidad de integrar a los inmigrantes y otras categorías sociales, como el pueblo gitano, en la sociedad. La integración tiene que basarse en los principios de igualdad de oportunidades en la educación, garantizando el acceso igualitario a la educación. Cualquier solución tanto temporal como permanente, que esté basada en la segregación, tiene que ser rechazada. El Parlamento también considera que para conseguir el propósito de favorecer la integración del alumnado inmigrante en la sociedad es necesario involucrarlos en un amplio abanico de actividades extracurriculares.

- *Conclusiones del Consejo europeo, de 11 de mayo de 2010, sobre la dimensión social de la educación y la formación (2010/C135/02)*

En estas conclusiones, respecto a la educación de la primera infancia y la educación escolar, se invita a todos los estados miembros de la Unión Europea a promover planteamientos educativos de éxito para todo el alumnado, incluyendo a aquel con necesidades educativas especiales, a través de la transformación de las escuelas en comunidades de aprendizaje, las cuales se nutren de un sentido de inclusión y de apoyo mutuo y donde los talentos de todo el alumnado son reconocidos.

- *Comunicación de la Comisión Europea de 31 de enero de 2011, Tackling early school leaving: a key contribution to the Europe 2020 Agenda*

Esta comunicación plantea la recomendación de promover escuelas como comunidades de aprendizaje de acuerdo a una visión común de valores y objetivos básicos sobre el desarrollo escolar. Fomenta el compromiso del alumnado, el profesorado, las familias y otros agentes sociales, y apoya la calidad y el desarrollo escolar. Las comunidades de aprendizaje inspiran tanto a profesorado como a alumnado a perseguir la mejora y asumir el proceso de aprendizaje. Crean condiciones favorables tanto para reducir el abandono escolar como para apoyar al alumnado en riesgo de abandonar.

- *Resolución del Parlamento europeo, de 9 de marzo de 2011, sobre la Estrategia de la Unión Europea para la integración de la población romaní (2010/2276(INI))*

En esta resolución, el Parlamento europeo llama a la Comisión y los estados miembros a combatir cada forma de exclusión social y educativa del pueblo gitano y anima a todos los programas que inviertan en educación para el pueblo gitano, así como pide a la Comisión y a los estados miembros que den apoyo a las iniciativas que hayan probado su eficacia en la prevención de cualquier forma de segregación y que otorguen prioridad a los proyectos de inclusión que fomenten el éxito educativo y propicien la participación de las familias gitanas.

- *Recomendación del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (junio del 2011) (10544/11)*

Esta recomendación establece que las políticas de intervención en el ámbito escolar o en instituciones de formación para reducir el abandono escolar prematuro podrían "llevar a cabo escuelas como comunidades de aprendizaje basadas en una visión común del desarrollo escolar de todas las personas implicadas, utilizando la experiencia y el conocimiento de todos y todas, y proporcionar un entorno abierto, estimulante y cómodo para animar a los jóvenes a continuar la educación y la formación". (pp. 3-4).

Como resultado, diversos representantes políticos se han comprometido a seguir trabajando para desarrollar políticas educativas que atiendan a los resultados obtenidos y a las evidencias acumuladas por la comunidad científica internacional. Investigadores e investigadoras de INCLUD-ED han sido invitados por gobiernos, universidades y organizaciones para compartir los resultados, y se han establecido convenios para el desarrollo de programas basados en estas evidencias científicas obtenidas. Las organizaciones de familiares y entidades sociales también tienen a su disposición los resultados de INCLUD-ED para plantear acciones que mejoren la educación de sus hijos e hijas. El profesorado y otros profesionales por su parte deben desempeñar un papel fundamental para traducir en prácticas concretas en sus centros las actuaciones y recomendaciones presentadas.

3.3 El Programa Integral de Deporte en Edad Escolar en la ciudad de Segovia (PIDECS)

El PIDEMSG o *Deporte Escolar* en su acepción más popular es un referente en Segovia y especialmente en la comunidad educativa universitaria de la ciudad. No son pocos los Trabajos Fin de Grado (TFG), TFM y tesis doctorales que abordan este fenómeno iniciado por Pérez Brunicardi (2011), y que superan lógicamente el carácter anecdótico de esta breve reseña.

Quizá por el hecho señalado de tratarse de un referente a nivel local, *Arcila* presenta en su planteamiento inicial importantes similitudes con el PIDEMSG:

- PIDEMSG y *Arcila* comparten un objetivo final de mejora global de la calidad educativa.
- El PIDEMSG involucra a "cuatro figuras claves en el desarrollo del proyecto: investigadores, coordinadores, profesores de referencia en cada centro y monitores polideportivos" (González Pascual, Manrique y López Pastor, 2012, p. 14) mientras que *Arcila* hace lo propio con el investigador, los maestros que ejecutarán el programa en fases posteriores y los profesores de referencia en el centro, añadiendo en esta fase de diagnóstico dos actores principales como son las familias y el niño.
- El PIDEMSG se vincula de forma directa con la formación inicial del profesorado, elemento que *Arcila* toma como referencia en el proceso de modelado de programa.

El Programa Integral de Deporte Escolar en el Municipio de Segovia (PIDEMSG), está incluido en el proyecto de I+D+i (Manrique, López Pastor, Monjas, Barba y Gea, 2011) que surge para transformar el modelo de deporte escolar que se venía realizando hasta ese momento (Pérez Brunicardi, 2011) a través de un programa que permita mejorar la calidad actual del mismo; y que vincula al Instituto Municipal de Deportes del Excmo. Ayuntamiento de Segovia y a la Universidad de Valladolid.

Como señalan González Pascual et al. (2012), el PIDEMSG "trata de hacer un deporte más coherente con las expectativas formativas y educativas que se deben desarrollar en las edades de la enseñanza obligatoria" (p. 14).

El programa recoge la esencia de otros programas y modelos ya elaborados y puestos en funcionamiento en diferentes lugares de España, planteados con criterios más educativos, participativos y globales, que trataban de elevar los niveles de participación en actividad física regular de la población escolar, mejorar la satisfacción en la realización de dichas actividades y evitar las situaciones de especialización deportiva precoz y sus negativos efectos (Álamo,

2001; Fraile et al, 2001; González, 1998; Romero, 1998). Este Proyecto también incide en planteamientos más coherentes con la formación integral del escolar, los cuales pretenden ayudarle a consolidar buenos hábitos de práctica deportiva, garantizarle el conocimiento de la lógica interna de un amplio número de deportes y desarrollar los valores relacionados con: la inclusión, la coeducación, el juego limpio y el respeto de la normas. (p. 14).

González Pascual et al. (2012) enumeran las finalidades principales del programa:

1. Diagnosticar la situación actual del Deporte en Edad Escolar en el Municipio de Segovia, el nivel de realización de actividad física regular en la franja de población 6-16 años y su posible relación con los niveles de obesidad infantil en dicha franja de edad.
2. Desarrollar un Programa Integral para el Deporte Escolar en Segovia que permita mejorar la calidad actual del mismo, incrementar el nivel de realización de actividad física regular, aumentar la satisfacción de los participantes, generar hábitos de práctica física-deportiva en la población, incrementar el bagaje motriz y la cultura deportiva del alumnado y evitar situaciones de especialización precoz.
3. Establecer un programa de formación inicial y permanente de los técnicos deportivos encargados de llevar a cabo el deporte escolar.
4. Poner en marcha dicho Plan Integral y evaluar su funcionamiento y los resultados iniciales alcanzados en esta primera fase respecto a las variables estudiadas.
5. En función de los resultados obtenidos, tomar decisiones para ir mejorando progresivamente el programa e ir resolviendo los problemas detectados. (p. 14).

El programa se estructura en módulos de dos días semanales organizados por colegios y categorías (prebenjamín, benjamín y alevín). Cada dos semanas en el caso de las categorías benjamín y alevín (segundo y tercer ciclo de Primaria) y una vez al mes para los grupos de primer ciclo de Primaria, se celebran encuentros deportivos entre colegios.

En estos encuentros se organizan equipos entre el alumnado participante siendo habitual entremezclar niñas y niños de dos o más colegios para formar algún equipo. Los encuentros suelen realizarse en dos turnos para que puedan participar todos los colegios. González Pascual et al. (2012) describen las reglas del juegos señalando que:

En cada turno se suele organizar a todos los niños en 6 equipos, para que todos estén jugando a la vez, dado que el pabellón deportivo se divide en tres canchas de juego. Se establecen turnos rotatorios y partidos de corta duración (en torno a 10 minutos), de modo que todos los equipos jueguen contra todos. No se lleva registro de resultados ni hay clasificaciones. Los árbitros tienen una función predominantemente didáctica, de modo que no se limitan a pitar las faltas, sino que explican al niño implicado qué norma o regla de juego se ha saltado, dado que es una actividad deportiva de iniciación y muchos niños aún no dominan correctamente las normas de cada deporte. (p. 15).

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

Como señalamos en capítulos anteriores la investigación presenta ciertos matices que conviene recordar una vez más.

El objetivo del TFM es diagnosticar las necesidades educativas de los participantes en un proyecto piloto de apoyo educativo denominado *Arcila*.

Hablar de un proyecto educativo que cuenta con participantes e incluso una denominación puede inducir en el lector la idea de que se trate de un programa ya diseñado y éste es el primer punto en el que debemos incidir.

Arcila es en el marco de esta investigación un imaginario de proyecto aún no definido.

Tras su experiencia como docente en prácticas el investigador se plantea la posibilidad de contribuir a la investigación, la innovación y la mejora de la práctica y la calidad educativa a través de un programa que involucre a toda la comunidad y que tenga en el niño al destinatario principal de la acción. Aunque estas líneas anticipan una pequeña idea de lo que se quiere hacer no se regula en ningún caso el cómo hacerlo y uno de los requisitos que establece el investigador como paso previo al diseño, la ejecución y la evaluación del proyecto es el compromiso de identificar las necesidades de sus participantes. Se trata de hacer un programa coherente y adaptado a las necesidades reales que pueda mostrar la población (comunidad educativa) de un colegio tipo cualquiera para desde ahí, empezar a trabajar.

Estos planteamientos pueden justificar, por otro lado, una idea de esta fase de diagnóstico como unidad aislada en el proceso de implementación del programa. Volvemos a insistir: el diagnóstico es un ciclo cerrado de investigación que justifica el TFM pero inevitablemente se integra en un proceso global de implementación de un programa de apoyo educativo que debemos referenciar para entender algunos de los datos que se expondrán.

El lector puede imaginar así una secuencia del tipo: tengo una idea, le pongo nombre a esa idea (*Arcila*), e intento identificar las necesidades de la comunidad educativa para posteriormente (en fases independientes y no obligatoriamente correlativas) llevar a la práctica el programa (negociando el acceso al campo, los grupos potenciales sobre los que aplicar el programa, contactando con las familias, trabajando por fin en el aula, etc.).

La peculiaridad de nuestro caso es que el programa se construye *ad-hoc* y esas conjeturas en las que puede incurrir el lector no son exactamente así. Expliquémoslo.

Cuando decidimos realizar esta investigación sopesamos la posibilidad de limitar nuestro trabajo a la fase de diagnóstico. Recogeríamos datos que complementasen el diario del investigador sobre su experiencia como docente en prácticas y suficiente, pensamos. Sin embargo valoramos la posibilidad de que los potenciales participantes en el programa identificaran la investigación con un proceso teórico e impersonal, realizado por elementos extraños al colegio y no vinculados de manera real en la dinámica educativa. Los resultados que pudieran obtenerse si se confirmaban esos temores no serían así los óptimos.

La respuesta a estas dudas del investigador fue plantear la implementación completa del proyecto en el centro, partiendo de la premisa de que lo que se ofertaba era un programa en construcción que debía en todo caso configurarse a partir de la fase de diagnóstico que recoge esta investigación.

Arcila tomaba una fuerza tremenda. Centro, maestros, familias y niños veían el programa como una oportunidad tangible de hacer algo de lo que sentirse partícipes activos y beneficiarse. El investigador conseguía por su parte convertirse en un elemento reconocido y aceptado de la matriz de sinergias de la comunidad educativa. Por un lado, aseguraba unos resultados presumiblemente válidos sobre las necesidades de los participantes y por otro, anticipaba fases del programa no previstas inicialmente.

Bajo estas directrices se aborda la fase de diagnóstica. Se presenta el programa (o su idea), se negocia con centros y familias y una vez aceptado se pone en marcha, con el importante matiz de que durante un tiempo determinado (sesenta y ocho días) su ejecución se concentra en determinar las necesidades de los participantes. Esta explicación facilitará la comprensión al lector ante dudas del tipo: ¿por qué se habla de diagnóstico cuando el investigador ya está en el aula con los niños en las horas y espacios que se suponen corresponden a la ejecución del programa? o ¿no era un investigador, por qué parece entonces el maestro del niño?

La respuesta es sencilla, la viabilidad de esta investigación se ha condicionado a la implementación completa del programa. Todas las preguntas que se formulen tomarán sentido al comprender o identificar la fase de diagnóstico en el marco de una ejecución virtual de *Arcila*.

Retomando los objetivos de esta investigación, la elección del estudio de las necesidades de la comunidad educativa del centro en el que el investigador desarrolló su docencia como maestro en prácticas responde a los siguientes motivos:

- Las relaciones consolidadas con la comunidad educativa (equipo directivo y maestros fundamentalmente) durante los dos años de *Practicum*, hecho que favorece la dinámica de interacciones y facilita el acceso al campo.
- La importante referencia del diario de *Practicum* del investigador como fuente de información de nuestro trabajo.
- Las características de la comunidad educativa del centro, análoga a la de la mayoría de centros de la localidad desde un prisma social, económico, cultural, etc., y que hace más fácil la transferibilidad del estudio.

En este sentido Stake (2010) establece como premisa en la selección de casos el impacto del caso, en términos de rentabilidad, en relación con la investigación. Siempre que sea posible "debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se puede identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión" (p. 17).

La confianza adquirida durante los dos años del periodo de prácticas y en especial, la buena relación con una de las tutoras del centro (T1), permitieron un acceso al campo directo. La tutora contemplaba cualquier iniciativa centrada en el centro como una oportunidad y desde ese momento asumió el rol que la literatura ha recogido bajo el término de *portero* o informante clave.

Ahondando en este proceso de acceso al campo que hemos anticipado al destacar los matices de nuestra investigación, el siguiente paso fue contactar con el equipo directivo.

Tras la reunión con el director las sensaciones fueron igual de buenas. Debíamos presentar un memorando de proyecto que recogiese nuestro plan (o idea de plan como hemos visto) de trabajo y que debía ser aceptado por la comunidad docente. Esta fase fue rápida y apenas duró un par de semanas desde su presentación (octubre de 2013).

Sin embargo, el *sí* definitivo se condicionó a la lógica conformidad de otra de las partes implicadas, las familias. Familias de niños y niñas de segundo de Primaria (en sus dos líneas), grupo elegido para nuestro estudio en deferencia a la labor esencial de T1 en el proceso que se describe.

La entrega de diversos documentos informativos sobre *Arcila* en cuya difusión T1 volvió a ser un elemento clave propició una reunión definitiva con las familias. Todas las familias que acudieron a la reunión (once) se sumaron al programa.

Tras superar pequeñas trabas como la asignación de aulas u horarios (decisión unilateral del director que se demoró algunas semanas) todo estaba dispuesto.

El día 19 de diciembre de 2013 se presentó *Arcila* en el centro. Como hemos señalado, en su fase diagnóstica.

La charla informativa celebrada el día 13 de diciembre de 2013 abrió un período delimitado en el tiempo clave en nuestro proceso de investigación. Fijando como fecha límite el 18 de febrero de 2014, nuestro objetivo era configurar un archivo de datos basado en las necesidades educativas de los participantes (que complementase el diario de *Practicum* del investigador) y lo suficientemente representativo como para definir la orientación del programa.

Durante sesenta y ocho días registramos una cantidad significativa de entrevistas y notas de campo a partir de instrumentos que habíamos diseñado para el estudio y que serán oportunamente descritos en epígrafes posteriores. Teníamos una base documental con la que empezar a trabajar. Aunque nos hubiera gustado disponer de mayor información las condiciones de ejecución de *Arcila* descritas en este epígrafe no lo hicieron posible.

Las siguientes ilustraciones muestran gráficamente el proceso seguido.

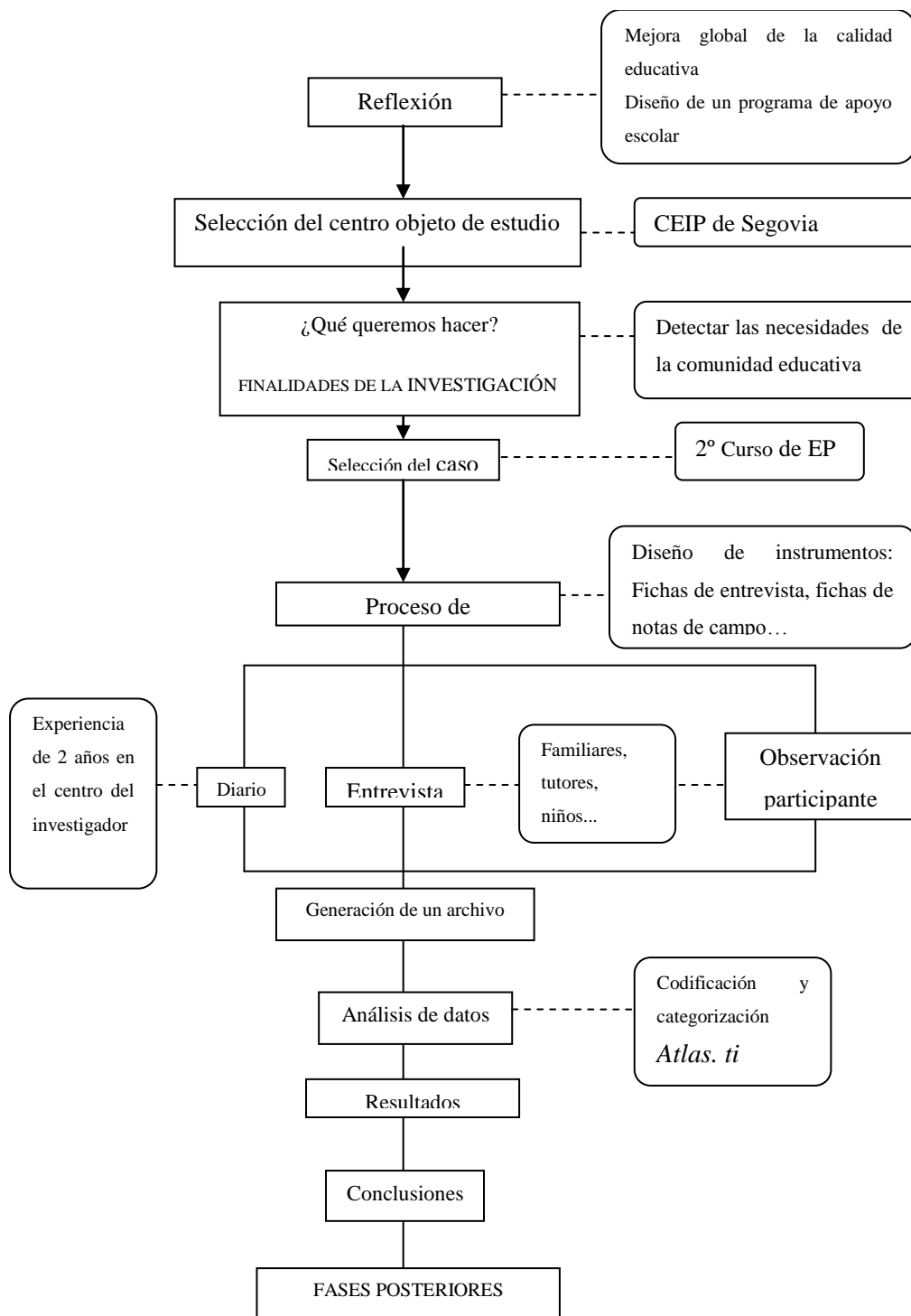
Figura 1. Cronograma de la Investigación



Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014). Nota: *Generando un archivo* hace referencia a los distintos registros realizados (entrevistas y notas de campo) para constituir un archivo sólido y suficiente de investigación. Las anotaciones entre paréntesis (x3, por ejemplo) indican el número de registros realizados en una misma fecha.

El siguiente cuadro muestra un boceto inicial de planificación de la investigación. Desde las causas que motivaron el proyecto a los resultados finales de esta fase de diagnóstico.

Figura 2. Diseño de la Investigación



Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

1. JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA

Cuando preguntábamos en epígrafes anteriores cómo afrontaríamos nuestra investigación anticipábamos el concepto de paradigma que analizaremos ahora, para Sabariego (2014) "las diferentes aproximaciones a la investigación [a partir de los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos subyacentes], con el propósito de clarificar y ofrecer soluciones a los retos que actualmente plantea la educación" (p. 66).

La dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo ha definido tradicionalmente dos modos antagónicos de hacer investigación: el *positivista* (o cuantitativo) y el *interpretativo* (o cualitativo).

En este sentido nuestra investigación se enmarcaría en el enfoque *interpretativo*, donde la realidad educativa se construye estudiando los fenómenos y los procesos inherentes a los agentes implicados en ella (proceso diagnóstico recogido en el TFM): puntos de vista, reflexiones personales e interpretaciones subjetivas. La interacción humana (desde un prisma epistemológico) entendida así como fuente principal de obtención de los datos.

Entendemos la metodología de corte cualitativo como la más apropiada para la investigación.

Para Dorio, Sabariego y Massot (2014) "la investigación cualitativa entiende la realidad de forma holística. Es decir, observando el contexto en su forma natural y atendiendo a sus diferentes ángulos y perspectivas" (p. 277), lo que parece ajustarse al diseño de un programa basado en las necesidades de toda la comunidad educativa y justificado, como comprobaremos, en un proceso de análisis que recoge las distintas perspectivas de los participantes.

En la misma línea se pronuncian Massot, Dorio y Sabariego (2014) al destacar cómo:

El enfoque cualitativo está centrado en el estudio de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento, desde un planteamiento constructivista que reconoce que la realidad humana se construye y que todos los actores sociales involucrados en su producción y comprensión tienen su propia perspectiva de la misma. (p. 330).

Nuestro objetivo como investigadores será lograr una comprensión completa de la realidad estudiada y discernir las distintas necesidades que perfilen un programa de mejora de la calidad educativa. Para ello será necesario superar las limitaciones de un único punto de vista (el propio) interactuando directamente con los participantes: compartiendo su realidad, experiencias, actitudes, etc. Obteniendo, en definitiva, datos estratégicos de cada situación con gran riqueza de contenido de significado.

Como destaca Sabariego (2014):

La naturaleza y las características de los fenómenos educativos requieren una variedad de métodos y técnicas de investigación, ante la cual le toca decidir a quien la realiza cuáles son los más adecuados, considerando el problema de investigación y los objetivos que se ha propuesto, la naturaleza del fenómeno objeto de estudio e incluso su propia experiencia, conocimiento y capacidad creativa. (p. 79).

Cada metodología incluye así distintos métodos o tipos de investigación con una variedad de técnicas particulares, de carácter más práctico y operativo que permiten, como también destaca Martínez Minguélez (2006), hacer efectivo su desarrollo.

La siguiente nota enviada a los tutores de TFM el día 8 de junio de 2014 justifica los métodos y técnicas seleccionados por el investigador.

Figura 3. Nota a los tutores de TFM

Cuando surgió la idea de un programa que respondiese a las necesidades de toda la comunidad educativa pensé, ¿puedo justificar un proyecto *para todos* bajo la perspectiva única del investigador? La respuesta fue tajante: no.

Con objeto de dotar a la investigación de credibilidad diseñé un plan de acción que diagnosticara adecuadamente esas necesidades recabando información de todos los agentes implicados y en la forma que se describe:

- A través de mi diario de *Practicum* (I y II). Un medio para conocer la realidad y la dinámica de trabajo del centro (el centro en el que repetí *Practicum* y que ahora se ha convertido en el escenario de implementación del proyecto). Mi diario con anotaciones de dos años podía ser una buena referencia y además recogía mi visión personal sobre la educación y sus necesidades.

- A través de entrevistas y notas de trabajo que integrasen las distintas perspectivas de mejora que pudieran tener otros agentes distintos a mí.

Un total de 94 entradas de diario, 9 entrevistas (con familias y tutores) y 18 notas de campo (principalmente centradas en la dinámica de aula y el niño). Más de 54.000 palabras que a mi entender constituyen una sólida base desde la que empezar a trabajar.

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

La investigación presenta matices autoetnográficos derivados de la experiencia como docente en prácticas del investigador y utiliza como estrategia metodológica el estudio de caso.

Como señala Del Rincón (1997, citado en Sabariego, Massot y Dorio, 2014):

La etnografía orientada a estudiar la cultura educativa recibe el nombre de etnografía educativa y su objetivo es aportar datos descriptivos de los medios o contextos, de las actividades y las creencias de los participantes en los escenarios educativos para descubrir patrones de comportamiento en un marco dinámico de relaciones sociales. (p. 298).

En la misma línea, Goetz y LeCompte (1988) centran la etnografía en explorar lo que acontece diariamente en la escuela, en aportar datos significativos de la forma más descriptiva para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir del modo más adecuado.

Woods (1987) destaca cómo la etnografía permite conocer, entre otros aspectos:

- Los efectos de las estructuras organizativas sobre individuos y grupos.
- La evolución académica del alumnado, con énfasis en su experiencia subjetiva.
- Las culturas de grupos particulares como las subculturas de los maestros, las agrupaciones del alumnado, etc.
- Lo que realmente hace la gente, las estrategias que emplean y los significados que se ocultan detrás de ellas.
- Las actitudes, opiniones y creencias de las personas. Por ejemplo del profesorado acerca de la enseñanza, de unos compañeros sobre otros, etc.
- Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos.

Esta enumeración de Woods (1987) parece intuir las categorías que podamos obtener al procesar los datos cualitativos de nuestra investigación, identificándose con los objetivos de un programa que bajo la premisa de una mejora global de la calidad educativa debería contener algunos de los aspectos inherentes al modelo de etnografía descrito.

El uso de un diario con las anotaciones correspondientes a dos años de *Practicum* del investigador constituye una valiosa fuente de información para nuestro trabajo debido a que el periodo de prácticas y el programa de apoyo educativo comparten muchos elementos en común: se desarrollan en el mismo centro (e incluso en las mismas aulas), el equipo directivo es el mismo, alguno de los maestros involucrados en el programa fueron maestros del *Practicum* (se conoce así la metodología empleada), prácticas y programa se desarrollan en segundo curso de la Educación Primaria, la idiosincrasia de centro se mantiene (incluso el currículo oculto), etc.

Entendemos así que la práctica docente como maestro en prácticas del investigador adquiere especial significación en nuestro estudio. Debe ser convenientemente valorada y confiere al estudio ese matiz autoetnográfico que señalamos en párrafos anteriores. Como destaca González Calvo (CIMIE, 3 de julio, 2014) la autoetnografía es un instrumento muy apropiado para estudiar el universo educativo y el social a través del diario de clases.

El diario se compone de noventa y cuatro entradas y cerca de treinta y cuatro mil palabras que describen desde la perspectiva del autor relatos de todo tipo vinculados al mundo educativo en el contexto del centro de aplicación del programa y su contenido será recogido íntegramente en los anexos.

Reconocido el matiz autoetnográfico del TFM avanzamos en la concreción de nuestro proyecto como un estudio de caso.

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado, un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011).

Arcila es, en este sentido y en el contexto del CEIP de la ciudad de Segovia en el que se desarrolla, una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas (familias, tutores, niños e investigador) sobre los intereses y las necesidades educativas de sus participantes. La finalidad primordial de la investigación es generar una comprensión sólida de las posiciones de cada grupo participante que permita modelar un programa coherente con las dificultades detectadas.

Se trata según P. Muñoz y Muñoz (2001) de un estudio profundo de un caso acotado por los límites que precisa el objeto de estudio pero enmarcado en el contexto global donde se produce, entendiendo *caso* como "aquellas *situaciones o entidades sociales únicas* que merecen interés en investigación" (Sabariego et al., 2014, p. 310), por ejemplo, las creencias, prácticas e interacciones de la comunidad educativa que se estudiarán en nuestra investigación.

Nuestro TFM se convierte así en un estudio de caso sobre la comunidad educativa de un CEIP de la ciudad de Segovia (y sus necesidades educativas) en el marco del diseño de un programa .

Como señala Stake (2010):

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta forma son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. (p. 15).

La disyuntiva sobre catalogar nuestro proyecto de investigación como etnografía clásica o un estudio de caso la resuelve Simons (2011) al delimitar el concepto de estudio de caso etnográfico:

Aunque tiene métodos en común con la etnografía clásica, como la observación participante y la entrevista, el estudio de caso etnográfico se centra en un proyecto o programa *particular*, sin por ello dejar de aspirar a comprender el caso en su contexto sociocultural y teniendo presentes conceptos de la cultura. (pp. 44-45).

Tomando como referencia estas palabras nuestro proyecto de investigación (en esta fase inicial) se correspondería así con un estudio de caso etnográfico.

Algunas de las virtudes del uso del estudio de caso en relación con nuestro proyecto de investigación son, basándonos en la clasificación que establece Simons (2011):

- A través del uso de métodos cualitativos el estudio de caso permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia, la complejidad de los programas y las políticas, e interpretarlos en los precisos contextos socioculturales en que se aplican unos y otras.
- Puede documentar múltiples perspectivas, analizar puntos de vista opuestos, demostrar la influencia de los actores clave y sus mutuas interacciones al contar una historia del programa o la política en acción. Puede explicar cómo y por qué ocurren las cosas.
- Es útil para investigar y comprender el proceso y la dinámica del cambio. Mediante la descripción en primer plano, la documentación y la interpretación de lo que sucede y mientras se despliega en el escenario real, puede determinar los factores que configuren un determinado programa.
- Puede implicar a los participantes en el proceso de investigación reconociendo la importancia de la co-construcción de la realidad percibida a través de las relaciones y las interpretaciones conjuntas que creamos en el campo. Brinda además, la oportunidad

de que los investigadores adopten un enfoque autorreflexivo para comprender el caso y a sí mismos.

La selección de una metodología cualitativa implica "la utilización de diversas técnicas interactivas, flexibles y abiertas, que permitan captar la realidad con todas las dimensiones que la completan" (Dorio et al., 2014, p. 277).

Simons (2011) añade que "la entrevista, la observación y el análisis de documentos son tres [técnicas cualitativas] que se suelen emplear en la investigación con estudio de caso para facilitar el análisis exhaustivo y la comprensión" (p. 58).

Las técnicas de obtención de la información utilizadas en nuestra investigación han sido (siguiendo la clasificación de Colás y Buendía, 1992):

- Técnicas directas o interactivas: observación participante y entrevistas cualitativas.
- Técnicas indirectas o no interactivas: documentos personales (diario).

Todas ellas se han utilizado para profundizar en el sentido de las situaciones y el significado que le atribuyen los participantes.

Massot et al. (2014) resaltan la importancia de utilizar distintas técnicas de forma complementaria o simultánea "para poder contrastar y enriquecer la información obtenida sobre la realidad, pues cada una de las técnicas utilizadas nos ofrece una visión particular de la misma" (p. 332). Sentamos aquí las bases de la *triangulación severa de datos*: momentos, técnicas e informantes.

Hemos tratado, en definitiva, de configurar, siguiendo la línea de trabajo fijada por Barba (2011), un método propio de carácter cualitativo que usando las técnicas adecuadas respondiese a nuestras necesidades.

Como resultado "hemos elaborado un proceso metodológico peculiar, [adaptado] a los objetivos de la investigación, a la estructura de la misma y a la propia situación del investigador" (Barba, 2011, p. 150).

El diario

El diario es, según la definición de Massot et al. (2014), "un sistema de registro de la situación natural que recoge la visión (interpretación) de la realidad desde la perspectiva del observador" (p. 335).

Simons (2011) destaca cómo el análisis formal de documentos es menos habitual que la entrevista o la observación y justifica su valor en la capacidad para describir y enriquecer el contexto, contribuyendo así al análisis de los temas.

Nuestro diario recoge la experiencia docente (como alumno de *Practicum*) del autor durante los cursos académicos de 2011/12 y 2012/13. Una recopilación sistematizada de las vivencias en el centro esencial en el diseño del programa: descripción del centro, éxitos y fracasos personales, evolución del *yo maestro*, atención a la diversidad, relaciones de la comunidad educativa, dinámicas de aula, etc. Un mosaico de experiencias que entendemos merece la pena considerar como punto de partida de nuestra investigación.

Como señala Simons (2011):

El análisis de los documentos suele ser un útil precursor de la entrevista y de la observación, para indicar los temas que valga la pena analizar en el caso, y ofrecer un contexto para la interpretación de los datos obtenidos en la entrevista y con la observación. (p. 98).

De acuerdo con lo mencionado con anterioridad, el diario puede darnos pistas que nos ayuden a comprender la cultura del centro, las relaciones que en él se producen, los problemas y necesidades detectadas, etc.

La entrevista

Kvale (2011) define la entrevista como "una conversación que tiene una estructura y un propósito determinados por una parte: el entrevistador" (p. 30).

Como señalan Massot et al. (2014), se trata de "obtener información de forma oral y personalizada, sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de la persona" (p. 336).

Nuestro propósito como entrevistadores-investigadores es dibujar un mapa lo más detallado posible sobre la realidad educativa que viven los agentes implicados en nuestro proyecto y con este objetivo se han realizado un total de nueve entrevistas, ocho a familias y una a las tutoras participantes.

Existen distintas modalidades de entrevista. Massot et al. (2014) establecen una primera clasificación que distingue entre: entrevistas según su estructura y diseño (con entrevistas estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas) y entrevistas según el momento de realización (entrevistas iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento, y finales).

Las entrevistas realizadas a las familias podrían categorizarse como entrevistas no estructuradas, sin un guión previo. Como señalan Massot et al. (2014) "los referentes para el investigador [serían] los temas o ámbitos informativos" (p. 337), los *dominios de interés* según Angrosino (2012, p. 73), y la entrevista iría construyéndose simultáneamente a partir de las respuestas del entrevistado.

Se trata como señalan H. J. Rubin y Rubin (1995, citado en Simons, 2011) de escuchar activamente para "oír el significado de lo que se está diciendo... interpretaciones y apreciaciones que dan forma a los mundos de los entrevistados" (p. 75).

Las entrevistas realizadas a las tutoras responden al modelo de entrevista semiestructurada, que parte de un guión que recoge la información relevante que se necesita obtener. Se produce una acotación en la información que condiciona la respuesta y las preguntas, abiertas, permiten obtener una información muy completa. Como señalan Massot et al. (2014) "es una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad" (p. 337).

Un diseño centrado en el estudio de las representaciones sociales personalizadas de los entrevistados, con matices biográficos y análisis retrospectivos de la acción, permite identificar en estas entrevistas a los tutores rasgos propios de la entrevista en profundidad.

Tanto las entrevistas a las familias como las entrevistas a las tutoras son entrevistas iniciales, exploratorias o de diagnóstico, cuyo objetivo es "la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización" (Massot et al., 2014, p. 338). Este objetivo se extrapola y concreta en nuestro estudio identificando, como requisito inicial, las necesidades educativas que justifican un diseño que debe definir el marco de actuaciones futuras del programa.

La observación participante

La observación es, como señala Angrosino (2012), "el acto de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos, y registrarlo con finalidad científica" (p. 80).

El diario y las entrevistas utilizadas aportan una perspectiva sólida sobre las posiciones tomadas por familias y tutores en relación con nuestro objeto de estudio. Sin embargo, entendemos que

la observación puede configurarse como un complemento necesario que atiende a una doble finalidad:

- Recoger situaciones de la cultura de los participantes más allá del marco formal de las entrevistas o un diario de marcado carácter personal.
- Profundizar en el estudio de las variables o introducir nuevos análisis sobre los niños, el propio programa u otros temas de interés que surjan, de forma espontánea, en nuestro proceso de investigación.

Se trata, como señalan Massot et al. (2014), de "observar al mismo tiempo que se participa en las actividades propias del grupo que se está investigando" (p. 332), lo que permite observar la realidad social en su conjunto, desde una perspectiva holística.

Atendiendo a las características de nuestro estudio el investigador asume el rol de *participante como observador* que describe Angrosino (2012) "[integrándose] de manera más plena en la vida del grupo que estudia y [estando] más comprometido con las personas; es tanto amigo como un investigador neutral. (...) sus actividades como investigador se reconocen todavía" (p. 81).

Ese grado de participación en el proceso de observación se justifica reconocido el rol de maestro-investigador que se compagina durante las primeras semanas del programa destinadas al diagnóstico, lo que presume:

- Una normalización de las relaciones de confianza y seguridad de los implicados. Como destacan Taylor y Bogdan (1987), un requisito básico para la obtención de información relevante y completa.
- Un diseño más ágil en la planificación y desarrollo de la propia observación (participante), consecuencia natural de la asimilación por parte del niño de una situación que no le es desconocida: la inmersión en un proceso de enseñanza junto a un profesor, sus compañeros, en el contexto de su propio aula.

Durante ese proceso de observación "el investigador cualitativo en estudio de casos [debe registrar] bien los acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final" (Stake, 2010, p. 61).

La observación implica en nuestro caso el uso de notas de campo, cuya finalidad es el registro de los datos significativos acontecidos durante el transcurso del estudio.

Según Evertson y Green (1984, citado en Massot et al., 2014), "se trata de registros que contienen memos teóricas, puntos de vista y reflexiones personales surgidas de la observación o

de las conversaciones con los participantes en el estudio" (p. 355), lo que define cuatro grandes tipos de notas de campo que serán los que usemos al clasificar nuestras anotaciones: notas metodológicas (relativas al proceso de investigación), notas personales (observaciones y reacciones personales del investigador), notas teóricas (relativas a aspectos del marco teórico del estudio) y notas descriptivas e inferenciales (de distinto espectro reflexivo).

Complementariedad de las técnicas

Diagnosticar las necesidades de los distintos agentes educativos exige contrastar informaciones de distintas fuentes. Este proceso de *triangulación* que definen Massot et al. (2014):

Se apoya en una doble lógica: la de *enriquecimiento* durante la obtención de datos (desde distintas fuentes de información y a partir de diferentes técnicas) y la de control *de calidad* en la interpretación de los mismos, al permitir múltiples lecturas que pueden corroborarse entre observadores (interpersonalmente) y contrastar empíricamente con otra serie similar de datos. (p. 332).

Como destaca Pérez Juste (2014):

Bien sea como elemento de contraste, bien con ánimo de complementar la información, bien de decidir el grado de credibilidad que otorgamos a la información recogida..., [resulta] de gran utilidad acudir a [este] principio de gran trascendencia en lo relativo a la recogida de información: el *principio de complementariedad metodológica*, mediante el cual contamos con información procedente de diversas fuentes obtenida mediante técnicas diferentes. (p. 79).

Y es este principio de complementariedad metodológica el que regirá nuestro proceso de investigación.

2. DISEÑO DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

2.1 Sistema de codificación empleado

Para agilizar su consulta y análisis el diario se estructura en entradas numeradas que se acompañan de un título que identifica su contenido. El anexo que recoge estos documentos añade números de línea que facilitan la localización de las citas.

Para marcar los extractos de forma que puedan encontrarse con facilidad se ha desarrollado un sencillo sistema de codificación en la forma que se presenta: E/XX, donde "E" significa entrada del diario y "XX" se corresponde con el número de entrada oportuno.

Por otro lado, cada entrevista se corresponde con un código de cuatro partes separadas por diagonales: XX/E/D/XX.

La primera parte corresponde al número de transcripción (T1, T2, T3, etc.); la segunda parte identifica a la entrevista como tal: la notación será siempre "E"; la tercera parte identifica, en sintonía con los objetivos de esta fase inicial del proyecto, la función de las entrevistas realizadas: "D" para entrevistas con una función diagnóstica; la cuarta parte clasifica a los sujetos entrevistados: "F" en el caso de familias o tutores legales y "T" en el de los tutores (maestros) participantes en el programa (numerados para distinguir a unos de otros: F1, F9, T2, etc.).

Por ejemplo, el código T1/E/D/F9 corresponde a:

Transcripción 1/Entrevista/Diagnóstico/Familia 9

Tabla 2. Modelo de codificación de entrevistas

PRIMERA PARTE DEL CÓDIGO	Transcripción 1 (T1)	Transcripción 2 (T2)	Transcripción n (Tn)
SEGUNDA PARTE DEL CÓDIGO	Entrevistas (E)		
TERCERA PARTE DEL CÓDIGO	Función diagnóstica (D)	Función evaluativa (E)	
CUARTA PARTE DEL CÓDIGO	Familias y tutores legales (F)	Tutores participantes (T)	

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

Cada entrevista se acompaña de una ficha destinada a sistematizar la información y agilizar así el proceso de análisis de la investigación.

Las ficha que presenta la Tabla 3 incluye los siguientes campos:

- Código de transcripción: código de identificación de entrevista.
- Tipo de entrevista: según su estructura y diseño (semiestructuradas y no estructuradas) y según el momento de realización (iniciales o exploratorias, de desarrollo o de seguimiento, y finales).
- Fecha, hora y lugar: de la entrevista.
- Contexto: elementos que determinan y definen el proceso de entrevista (entrevistas espontaneas o programadas, participantes, condicionantes que se presentan, etc.).
- Temas tratados (precodificación): categorización de los principales temas abordados (se generan códigos "a priori" que facilitarán el posterior análisis con *Atlas.ti*¹).
- Observaciones: incidentes significativos que se produzcan durante el desarrollo de la entrevista.
- Sistema de transcripción: modelo empleado en la transcripción de las entrevistas.

Tabla 3. Modelo de ficha de entrevista

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	
TIPO DE ENTREVISTA		
FECHA, HORA Y LUGAR		
CONTEXTO		
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)		
OBSERVACIONES		
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN		
TEXTO COMPLETO		

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

¹ Atlas.ti v. 7.1.8 Software que asiste en el análisis cualitativo de los datos.

La transcripción de las entrevistas no debe limitarse a una decodificación superficial y descontextualizada.

Mishler (1991) establece en ese sentido un paralelismo entre la mala transcripción y la fotografía, entendidas las dos como formas congeladas, enmarcadas, impresas e incompletas de retratar la realidad. Como completa Gibbs (2012), las transcripciones que solo capturan los aspectos hablados de la entrevista olvidan otros tan importantes como el entorno, el contexto o el lenguaje corporal.

Nuestra propuesta incluye una ficha de entrevista que compensa esos errores habituales de la transcripción intentando definir un proceso lo más completo posible, proceso que exige a su vez la elección de un modelo de transcripción. Rapley (2014) afirma que es necesario "utilizar una serie específica de estrategias de notación para transmitir las diversas características que se están intentando representar" (p. 85), siendo obligatorio dar acceso a los lectores a la notación que se decida utilizar.

El modelo desarrollado por Poland (2002, citado en Rapley, 2014) ha sido la referencia elegida en la transcripción de nuestras entrevistas. Se presentan a continuación las convenciones básicas del modelo.

Tabla 4. Instrucciones de Poland para los transcripores

Es importante para la investigación cualitativa que las transcripciones sean relatos literales de lo que ocurrió en la entrevista (o en cualquier otro contexto), es decir, no se deberían corregir o "adecentar" de algún modo para hacer que "suenen mejor".

Pausas

Denote las pausas cortas durante la charla por medio de una serie de puntos (...), cuya longitud dependa de la cantidad de tiempo transcurrido (por ej. dos puntos para menos de medio segundo, tres puntos para un segundo, cuatro puntos para un segundo y medio).

Indique las pausas más largas con la palabra "pausa" entre paréntesis. Utilice "(pausa)" cuando la interrupción dure dos o tres segundos y "(pausa larga)" para indicar las de cuatro o más segundos.

Risas, toses, etc.

Indíquelas entre paréntesis; por ejemplo "(toses)", "(suspiro)", "(estornudo)". Utilice "(se ríe)" para señalar que es una persona la que lo hace y "(risas)" para señalar a varias personas riéndose.

Interrupciones

Marque cuándo el habla de alguien se interrumpe en mitad de la oración incluyendo un guión (-) en el punto en que se produce la interrupción (por ej. "Qué - ").

Solapamiento de emisiones

Utilice un guión para indicar cuándo un hablante interrumpe la emisión de otro, incluya la emisión con "(solapamiento)" y vuelva entonces al lugar donde el hablante original fue interrumpido (si éste/a continúa hablando). Por ejemplo:

R: Dijo que ella estaba impos-

I: (solapamiento) ¿Quién, Bob?

R: No, Larry.

Habla confusa

Marque las palabras que no estén claras con corchetes y signos de interrogación si propone una hipótesis sobre lo que se ha dicho (por ej. "Entonces, Harry [¿se dobló? ¿se doblégó?]").

Utilice varias equis para mostrar los párrafos que no es posible descifrar de ninguna manera (el número de equis deberá mostrar el número aproximado de palabras que no se pueden descifrar). Por ejemplo, "Gine fue xxxxxx xxxxx xxxxx, y entonces (¿se fue? ¿volvió?) a casa".

Énfasis

Utilice mayúsculas para denotar un énfasis fuerte, por ejemplo "hizo ¿QUÉ?".

Sonidos prolongados

Repita los sonidos que se prolongan, separados por guiones. Si se enfatizan, póngalos también en mayúsculas. Por ejemplo: "No-o-o-o, no exactamente" o "Yo era MU-U-U-U-U-Uy feliz".

Paráfrasis de lo que otros han dicho

Cuando un/una hablante asume una voz que indica que está parodiando lo que ha dicho otro o está expresando una voz interior a su persona, utilice comillas, indíquelo con "(imitando la voz)" o ambas cosas. Por ejemplo:

R: Entonces ¿sabes con qué salió? Dijo (imitando la voz): "Que me aspen si voy a permitirTE que ME mangonees". Y yo pensé para mí: "Ya te enseñaré yo".

Tomado de: RAPLEY (2014, p. 86)

Finalmente, cada nota de campo se corresponde con un código de tres partes separadas por diagonales: **XX/X/XX**.

La primera parte corresponde al número de nota (N1, N2, N3, etc.); la segunda parte remite al tipo de nota de que se trate: "M" para las notas metodológicas, "P" para las personales, "T" para las teóricas y "D" para las descriptivas e inferenciales; la tercera parte completa la información enumerando los posibles objetos de estudio: "N" para los niños, "F" para las familias y tutores legales, "T" para los tutores (maestros) participantes en el programa, "P" para el programa, "I" para el propio investigador y "X" para el resto de los casos (numerados de ser necesario para distinguir a unos de otros: N1, N10, F9, T2, etc.).

Por ejemplo, el código N9/M/N10 corresponde a:

Nota de campo 9/Metodológica/Niño 10

Tabla 5. Modelo de codificación de notas de campo

PRIMERA PARTE DEL CÓDIGO	Nota 1 (N1)	Nota 2 (N2)	Nota 3 (N3)	Nota 4 (N4)	...	Nota n (Nn)
SEGUNDA PARTE DEL CÓDIGO	Notas metodológicas (M)	Notas personales (P)	Notas teóricas (T)	Notas descriptivas e inferenciales (D)		
TERCERA PARTE DEL CÓDIGO	Niños (N)	Familias y tutores legales (F)	Tutores participantes (T)	Programa (P)	Investigador (I)	Otros (X)

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

Las notas de campo configuran a menudo una colección de escritos desordenada y sin reglas. Con objeto de sistematizar su proceso de registro se ha elaborado un modelo de ficha (Tabla 6) que incluye los siguientes campos:

- Código de nota: código de identificación de la nota de campo.
- Tipo de nota: notas metodológicas, personales, teóricas y/o descriptivas e inferenciales.
- Fecha, hora y lugar: de registro de la nota .
- Objeto de estudio: elementos vinculados o que justifican el suceso que se registra, sea o no tangible (del análisis de acciones de los participantes al análisis de impresiones sobre la ejecución del programa).

- Descripción del suceso: descripción detallada de los acontecimientos producidos. Deben incluirse momentos clave, diálogos (en la medida en que se recuerden), reflexiones personales que originan el registro, etc.
- Contexto: elementos que determinan y definen el suceso que se registra (en qué situación o bajo qué circunstancias devienen los hechos).
- Temas tratados (precodificación): categorización de los principales temas abordados (se generan códigos "a priori" que facilitarán el posterior análisis con *Atlas.ti*).
- Observaciones: incidentes significativos complementarios al suceso que se registra.
- Proceso de registro: registro inmediato o ulterior (señalando el tiempo transcurrido entre suceso y registro). Anotación manifiesta u oculta. Uso de algún medio complementario de registro (audio, imagen o video).
- Valoración: interpretación y asignación de significado al objeto de estudio. Emociones y sentimientos que provoca y sus consecuencias (*¿cómo condiciona mi labor?*).

Tabla 6. Modelo de ficha de notas de campo

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA
TIPO DE NOTA	
FECHA, HORA Y LUGAR	
OBJETO DE ESTUDIO	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	
CONTEXTO	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	
OBSERVACIONES	
PROCESO DE REGISTRO	
VALORACIÓN	

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

2.2 Entrevistas a los maestros

La entrevista se concentra en la experiencia subjetiva de los participantes seleccionados con el objeto de conseguir de ellos su definición de la realidad.

Nuestra entrevista se orienta a lo que Merton (1986, citado en Ruiz, 2012) definió como entrevista enfocada, donde la experiencia del sujeto entrevistado, sus conocimientos sobre el tema tratado y su representatividad, constituyen una inestimable contribución al trabajo del investigador.

En la misma línea Dexter (1970, citado en Valles, 2003) nos habla de la entrevista especializada, entendida ésta como aquella a utilizar siempre que los objetivos del estudio así lo requieran y se esté ante un entrevistado *experto o bien informado*.

La experiencia personal, biográfica e intransferible de las tutoras participantes en el programa, una de ellas con más de veinte años de docencia en el centro, garantiza la credibilidad de sus testimonios y constituye un referente ineludible en la configuración de nuestro programa y el desarrollo concreto de esta investigación. La participación de solo dos maestras reduce significativamente el universo potencial de entrevistados.

El proceso de selección de la muestra se correspondería con lo que Goetz y LeCompte (1988) denominan *selección basada en criterios* y Patton (1980, citado en Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999) *muestreo intencionado*.

El programa incluye a niñas y niños de las dos líneas de segundo curso con las que cuenta el centro lo que deriva en la necesidad de coordinarse con dos tutores, en este caso tutoras. La ausencia de una de ellas en la fecha prevista para la entrevista simplificó forzosamente la elección de sujetos a entrevistar y el tipo de entrevista a realizar, individual.

La baja, cubierta con profesores del propio centro, que no participaban en *Arcila* y que tenían un contacto puntual con un grupo que empezaban a conocer en la mayor parte de los casos, descartó contemplar otras entrevistas. Tampoco se contempló otra fecha para la entrevista ya que su objetivo era contribuir al diseño inicial del programa y esta fase de diagnóstico no debía demorarse.

Poder entrevistar a un solo sujeto desvirtúa en cierto modo cualquier tipo de clasificación que podamos establecer sobre los perfiles sociológicos del entrevistado dado que se impone una única elección que, de ajustarse a los criterios establecidos por Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989, citado en Valles, 2003), correspondería a un criterio de normalidad.

Gorden (1975, citado en Valles, 2003) establece un conjunto de criterios muestrales de naturaleza práctica que ayudan a concretar la selección final de entrevistados que hemos empezado a definir en las primeras líneas de esta sección de diseño. Una batería de al menos cuatro preguntas básicas entre las que incluye:

- ¿Quiénes tienen la información relevante?
- ¿Quiénes son más accesibles físicamente y socialmente?
- ¿Quiénes están más dispuestos a informar?
- ¿Quiénes son más capaces de comunicar la información con precisión?

La imposibilidad señalada de entrevistar a una de las maestras derivó en que todos esos puntos concurriesen en la única que pudo ser entrevistada.

Por un lado poseía la información relevante en tanto que ejercía la docencia desde hace más de tres décadas, llevaba muchos años en el centro y había asumido el papel de informante clave en el acceso al campo.

Era accesible en todos los sentidos y tenía abierta la puerta de su clase incluso durante la jornada lectiva. Nuestras visitas al colegio fueron frecuentes y consolidaron uno de los grandes principios del proyecto: la coordinación con los tutores de los niños y niñas participantes.

Además fue una fuente de información de valor incalculable. No solo en lo referente al diagnóstico de las necesidades. Proporcionó acceso a ese currículo oculto de centro que esconde realidades imperceptibles.

Su marcada inteligencia emocional junto a sus aptitudes comunicativas dinamizaron y facilitaron el intercambio dialógico que, formal o informalmente, constantemente nos vinculó y aún nos vincula.

Es indudable que una entrevista de investigación bien canalizada favorecerá la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental del entrevistado sobre el tema que define nuestro marco de investigación (Alonso, 1998).

Ahora bien, no existe regla fija ninguna sobre la forma de realizar la entrevista ni la conducta del entrevistador.

Patton (1980, citado en Simons, 2011) destaca cómo:

No hay una única forma correcta de entrevistar, ni un único formato adecuado para todas las situaciones, ni una única manera de formular las preguntas que siempre funcione. La situación particular, las necesidades del entrevistado y el estilo personal del entrevistador se juntan para crear una situación singular para cada entrevista. (p. 75).

Debemos tener en cuenta que hacer de la información recogida algo abarcable y manejable es uno de los principios de la investigación cualitativa.

La selección o reducción de datos (normalmente a través de la categorización y la codificación) puede comenzar incluso antes de la recogida de esos datos en lo que Miles y Huberman (1994, citado en Gibbs, 2012) definen como una *reducción anticipada de datos* que focaliza y delimita la recogida de datos en relación a nuestros intereses de investigación. Y en este sentido orientamos nuestra entrevista y justificamos un tratamiento selectivo de temas de interés.

Partimos de la idea de que toda entrevista en profundidad debe contar con un guión que contenga los temas y subtemas que deben abordarse si bien, como señala Weiss (1994, citado en Valles, 2003): “el grado de detalle en un guión de entrevista puede variar notablemente, dependiendo si el entrevistador es el investigador. En estos casos el guión puede ser más esquemático, listando solamente los encabezamientos de los tópicos” (p. 207).

Nuestra condición de investigadores y las características del proyecto y de la propia entrevista configuran un borrador de guión básico que aborda los siguientes tópicos:

– Tópicos

1. ¿Qué supone enseñar y aprender en ese CEIP de la ciudad de Segovia?
2. Experiencias que reflejen la influencia del modelo educativo en la práctica docente.
3. Valoración de iniciativas de mejora de la calidad educativa.
4. Dinámica de las relaciones entre los distintos agentes educativos.
5. Historia de vida en el campo educativo: reflexión desde la experiencia.

– Definición de tópicos

1. *¿Qué supone enseñar y aprender en ese CEIP de la ciudad de Segovia?*

Valoración personal de la institución. Puntos fuertes y débiles del centro. Cómo afecta a la educación del niño la diversidad sociocultural y económica de las familias. El papel de la inmigración en la formación de guetos escolares. Recursos del centro. Previsión de futuro: ¿hacia dónde se dirige el centro?

2. *Experiencias que reflejen la influencia del modelo educativo en la práctica docente.*
La LOMCE y sus consecuencias. Incremento del ratio de alumnos y su influencia en el grupo clase. La atención de los ACNEE. Recursos del maestro. Concreción del currículo en la práctica docente. Primacía de los resultados sobre el aprendizaje. Currículo oculto: sustitución de profesores de baja, idioma e inmigración, etc.
3. *Valoración de iniciativas de mejora de la calidad educativa.*
Iniciativa personal en el aula: cambio desde la base. Acción desde el centro y vinculación con asociaciones culturales y educativas. Carácter de las actividades extraescolares. Valoración de los *Practicum* de Grado como complemento a la labor del maestro. Valoración inicial sobre *Arcila*: pros, contras y sugerencias.
4. *Dinámica de las relaciones entre los distintos agentes educativos.*
Relación con el equipo directivo y otros colegas. Transición de ciclos. AMPA. Colaboración con las familias: tutorías. Casos conflictivos. Currículo oculto de centro.
5. *Una vida como maestro.* Sobre el maestro vocacional. Momentos significativos en su vida profesional. Decálogo del maestro que no aparece en los libros. Sobre el utilitarismo y pragmatismo educativo a lo largo de los años.

En un ejercicio de síntesis que facilitara nuestro posterior análisis y fuera una referencia física lo más esquemática posible en nuestra interacción dialógica con el entrevistado decidimos reducir el guión final de entrevista articulándolo en torno a tres grandes ejes.

– Guión de entrevista

- I. *Características de encuadre biográfico*
 1. Conceptualización del *yo* maestro.
 2. Historia de vida.
 3. Estudio longitudinal sobre la evolución de la educación formal.
- II. *Realidad educativa: dimensión temporal presente*
 1. Estado de la cuestión (visión actual sobre la educación).
 2. La realidad de centro.
 3. La reconfiguración del *yo* maestro.
 4. Dinámica de la comunidad educativa.
- III. *La educación del mañana: dimensión temporal futura*
 1. Opinión: hacia dónde va la educación.
 2. Identificación de las necesidades educativas vinculadas a la nueva realidad social.
 3. Iniciativas a nivel de centro.
 4. Proyecto *Arcila*.

Hemos dibujado una posible orientación de la entrevista pero tal y como hemos señalado no hay una estructura predeterminada completa, ni un orden de preguntas especificadas, ni un punto de partida. Y no los hay por las características intrínsecas de esta entrevista (vinculación de confianza con el entrevistado, rol de investigador-ejecutor del programa, etc.). No se trata pues de una elección casual sino de un intento de optimizar resultados.

Como señala Moyser (1988, citado en Valles, 2003), “el ritmo y la expresión han de desarrollarse conscientemente *ad hoc* más que haberse armado en el cuestionario mismo” (p. 204), sin que ello implique olvidar los objetivos que nos hemos marcado y el guión de entrevista, que nos sirve de referencia.

La relación *profesional* que me vincula al entrevistado desde hace casi tres años ahorra algunos elementos de preparación de la entrevista necesarios en otros casos. No necesitamos informarnos de quién es el entrevistado, no necesitamos adecuar nuestras características externas (ya asimiladas) para optimizar la comunicación, no necesitamos documentarnos sobre los temas a tratar ya que giran en torno a un programa de apoyo educativo de creación propia, etc. Destacaríamos en todo caso la necesidad de cierta flexibilidad en la entrevista respetando puntos de vista con los que de antemano se sabe que no se estará de acuerdo.

La relación de estatus respecto al entrevistado es una relación de igualdad, siguiendo la terminología de Valles (2003).

Oakley (1981, citado en Simons, 2011) sostiene en este sentido que como mejor se consigue informarse de las personas a través de las entrevistas es cuando la relación es no jerárquica, y cuando el entrevistador está dispuesto a invertir su propia identidad en la relación.

Afrontamos la entrevista con serenidad y ningún tipo de presión pero sí con cierta preocupación en no traspasar los límites de la empatía y la confianza, desvirtuando así el sentido de nuestro trabajo.

Valles (2003) señala que “la importancia de los roles del entrevistador depende de la relación que se cree con el entrevistado” (p. 217).

Los tres años de relación con el CEIP en el que desarrollamos la investigación nos ha convertido, con lógicas limitaciones, en miembro asimilado del grupo. Junto a ese estatus de igualdad que acabamos de definir, el papel del entrevistador, aun focalizado en su rol como investigador-ejecutor del programa, añade el rol auxiliar de “colega” del entrevistado que quiere conocer algo más de la dilatada experiencia de su compañero y su visión sobre la educación y sus necesidades (contextualizadas en el propio centro).

En relación a la calidad de la entrevista Valles (1992) destaca que “[su] calidad no sólo depende de las características y roles del entrevistador, sino también del lugar y del momento que se elija para realizarla” (p. 256).

La entrevistada vive fuera de la ciudad y cada día debe desplazarse decenas de kilómetros en su habitual recorrido domicilio-centro de trabajo.

No queríamos abusar de su confianza obligándole a demorar su vuelta a casa con una reunión vespertina por lo que acordamos que ésta se realizaría en algún hueco de su jornada escolar.

Tras varios intentos por concretar esa fecha la reunión quedó pactada para el miércoles 5 de febrero de 2014 a las 11 horas. Insistimos en que fuera ese día porque de entre todas las horas libres de que disponía era la única que enlazaba con el recreo. De prolongarse la entrevista o sufrir algún contratiempo, disponíamos de un tiempo adicional que ninguna de las otras opciones nos brindaba.

Teníamos dos escenarios posibles de trabajo: la propia aula del maestro o el bar en el que solían desayunar cada mañana todos los profesores, situado a cien metros del centro escolar. Optamos por la primera opción, más íntima, silenciosa y familiar, retrasando la visita al bar al final de la entrevista.

La entrevista fue registrada a través de la grabación del audio con la grabadora de un dispositivo móvil.

Hemos optado por este medio al considerarlo una garantía de veracidad del relato y por ende de nuestro análisis, una forma además de potenciar la esencia de lo que no debe ser sino un intercambio comunicativo fluido entre dos sujetos y un medio de autoevaluación y de perfeccionamiento de nuestra técnica como entrevistador.

Las notas que acompañan a la entrevista serán un complemento de nuestro trabajo, un modo de señalar los temas ya tratados, temas a los que volver tras una intervención que no se quiere interrumpir, nuevos temas que han surgido *in vivo* y que son de especial interés para nuestra investigación o un modo de registrar otros tipos de lenguaje que la grabadora no detecta.

2.3 Entrevistas a las familias

Nuestro enfoque de entrevista (en el caso de las familias) define un modelo poco convencional de interacción entre los interlocutores, minimizando la participación del entrevistador, que introduce el tema y reduce al máximo sus intervenciones, evitando guiar la conversación y establecer unas categorías que desvirtúen el intento aséptico de diseño del programa que se pretende. En esta línea Vargas Callejas y Barba Núñez (CIMIE, 3 de julio, 2014) proponen un modelo de trabajo que plantea una intromisión nula del moderador. Según los autores no se pueden evitar ciertos condicionamientos como el lugar de la entrevista, la interacción que definen los roles asumidos, etc., pero sí se puede controlar el condicionamiento del moderador.

Establecida la comunicación e iniciada la entrevista con cuñas lo más neutras posible ("*háblennos de su hijo*", "*bueno, cómo ¿va todo?*" o "*cuéntennos todo lo que necesitamos saber sobre la educación de su hijo en relación con sus necesidades, el centro, sus gustos...*" -en los casos más difíciles-), se presume un discurso abierto de marcado carácter educativo que no presente un patrón de respuestas predeterminado. Todos los temas que se aborden tendrán el mismo tratamiento en el análisis del archivo final de documentos, que a través de la correspondiente codificación descubrirá los principales intereses de los participantes en el proyecto.

Dado el carácter informal de estas entrevistas carece de sentido enumerar todos los puntos recogidos en el caso de las tutoras (selección de los entrevistados, guión de la entrevista, preguntas de investigación, etc.). En algunos casos forzaremos la comunicación con las familias pero se prevé que algunos de los encuentros sean espontáneos. No sabemos con certeza cómo se producirán, en qué contexto (momento y lugar), si será una entrevista al padre, la madre, a ambos, a un posible tutor u otro familiar directo, etc. Un proceso incierto y abierto que se irá configurando sobre la marcha.

2.4 Observación: notas de campo

La planificación de la observación participante en *Arcila* durante las semanas de programa destinadas a la fase de diagnóstico toma el modelo propuesto por Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995) en la forma que se describe a continuación.

1. ¿Qué investigar? O definición del problema

El enfoque dado al TFM determina como objetivo principal de la observación participante la recogida de información durante las semanas iniciales de diagnóstico de las necesidades de los participantes del programa en todas las formas que vinculen a la comunidad educativa y bajo el prisma del investigador como observador. Se busca obtener todos los datos posibles que completen un archivo que a través del correspondiente análisis perfeccione el diseño del programa.

2. ¿Cómo observar? O modalidad de observación

Observación directa y estatus reconocido del investigador, como maestro, entre la comunidad educativa. La similitud del programa con la actividad escolar diaria en espacio, tiempo y forma normaliza las relaciones de confianza y seguridad con los informantes, posibilitando la obtención de una información completa y no condicionada desde los primeros momentos de observación.

3. ¿Dónde observar? O escenario

Principalmente en las localizaciones o situaciones del centro en donde se desarrolle el programa (recordemos: con una exclusiva función diagnóstica en las primeras semanas): clases, patio, zonas deportivas, etc. Habitualmente, el aula del niño. Como se trata de registrar cualquier evento de interés, determinados encuentros informales o la necesidad espontánea de anotar algo, superan esta restricción de espacio abriendo la posibilidad de contemplar cualquier escenario y cualquier momento.

4. ¿Qué observar? O enfoque y alcance

Todo. La observación debe entenderse como un proceso latente y continuo, aunque no toda la actividad sea registrada.

5. ¿Cuándo observar? O temporalización

Durante el período de sesenta y ocho días asignado a esta tarea.

6. ¿Cómo registrar? O técnicas de registro

Bajo la forma de las notas de campo ya definidas y el modelo descrito en el siguiente epígrafe.

Como señalan J. Loftland y Loftland (1984, citado en Massot et al., 2014) las notas pueden registrarse *in situ*, en el escenario y momento en el que se producen, o *a posteriori*, después y no obligatoriamente en el mismo escenario.

3. RIGOR CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

El carácter idiográfico de nuestro proyecto y una parte del archivo de investigación de marcado carácter subjetivo exigen tener en cuenta unos procedimientos que garanticen que la descripción e interpretación de los datos se corresponda con la forma de sentir, de entender y de vivir de los participantes.

Guba (1989, citado en Dorio et al., 2014) destaca la necesidad de valorar la investigación cualitativa a partir de un proceso introspectivo que redefina los criterios convencionales propios de este tipo de investigación.

Son cuatro los criterios regulativos resultantes de este proceso: *credibilidad*, *transferibilidad*, *dependencia* y *confirmabilidad*.

La *credibilidad* consiste, como postulan Dorio et al. (2014), "en el valor de verdad de la investigación" (p. 289). El procedimiento llevado a cabo en esta fase de diagnóstico está caracterizado por los siguientes aspectos:

- Implica una inmersión persistente y prolongada del investigador en el CEIP. Un acceso total y permanente al campo favorecido por la vinculación preexistente con el centro.
- Estudia las situaciones en su globalidad y contrasta la información obtenida de los participantes a través de varios registros de observación de la situación estudiada y un proceso de triangulación (la perspectiva del investigador, los tutores, las familias y el niño).
- Utiliza técnicas complementarias (entrevista, observación participante y diario) que refuerzan la descripción y la interpretación.

La *transferibilidad* hace referencia según Dorio et al. (2014) a "la posibilidad de que la información obtenida pueda proporcionar conocimiento previo en otros contextos de características similares" (p. 290). En este sentido la identificación de las necesidades de los participantes:

- Proporciona una información exhaustiva y muy descriptiva que conforma un gran *archivo* de datos con la suficiente información como para poder reconocer situaciones similares en otros contextos.
- El uso de *Atlas.ti* genera los códigos o elementos claves del proceso con objeto de una posible comparación.

La *dependencia* se vincula a la consistencia de los datos. Como señalan Dorio et al. (2014) "hace referencia a la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo" (p. 290). Cumpliendo con este criterio:

- Se establece una descripción minuciosa sobre el proceso de diagnóstico seguido, la actitud del investigador y su papel durante la investigación, las técnicas utilizadas y su función (el uso de la grabadora permite además contrastar la veracidad de los datos ofrecidos), etc.

La *confirmabilidad* hace referencia según Dorio et al. (2014) "al intento de proporcionar una información lo más consensuada posible y por lo tanto encaminada hacia la objetividad y neutralidad" (p. 290). Cumpliendo con este criterio:

- Se utiliza un proceso de análisis cualitativo como la triangulación que permite contrastar informaciones mediante diversas técnicas e informantes, e indica en todo momento el marco de referencia desde el que se realiza una afirmación (ya sea el del propio investigador o el de cualquier otro participante).

4. CONFIGURACIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS

A partir de los modelos propuestos por Rapley (2014) para el *análisis de las conversaciones, del discurso y de documentos* y Gibbs (2012) sobre las *prácticas del análisis*, continuamos definiendo la metodología y las técnicas de nuestra investigación relativas al apartado de análisis.

Hemos visto hasta ahora cómo el primer paso tras solventar las oportunas dificultades de acceso al campo ha sido "[encontrar] fuentes posibles de material y [comenzar] a generar un archivo" (Rapley, 2014, p. 169). En nuestro caso este requisito se ha concretado en la sistematización de la experiencia del narrador como maestro de prácticas en el centro de estudio (plasmada en un completo diario que abarca un período de dos años) y de las entrevistas realizadas a maestros y familias y la observación directa (registrada en notas de campo), que lo complementan.

Rapley (2014) destaca cómo "el análisis es siempre un proceso de desarrollo que empieza habitualmente antes de entrar en su sitio de investigación" (p. 164) y en este sentido y en el marco de esta fase de diagnóstico, el diario precede al uso de las otras técnicas complementarias señaladas (la entrevista y la observación participante) aportando "pistas iniciales en cuanto a posibles trayectorias de la investigación, algunas preguntas de investigación y temas y códigos para el análisis" (p. 164).

Recogiendo así material preexistente y generando nuevo material creamos nuestro archivo.

Manejamos una cantidad ingente de datos y lógicamente esto exigía algún tipo de organización de los datos que permitiese su uso sistematizado, consulta y análisis. Como se ha indicado con esta finalidad se ha generado un sencillo código de identificación que diferencia entradas de diario, entrevistas y notas de campo, oportunamente recogidas en los anexos (Anexos 3, 4 y 5); se ha utilizado el modelo de transcripción de entrevistas de Poland (2002, citado en Rapley, 2014); y se han incluido dos modelos de ficha (de creación propia) para entrevistas y notas de campo que compensan los habituales errores de la transcripción en un intento de definir un proceso lo más completo posible. Avancemos en nuestra explicación.

La toma de notas y *memos*² sobre el programa en general y esta fase de análisis en particular ha sido una constante desde la elección del objeto de estudio de este TFM. Entendemos éste, un proceso inherente a toda investigación. Notas en cuadernos, *Post-it*, notas de voz en el móvil, apuntes en la mano, etc. son algo habitual en la práctica del investigador y aún más en la práctica del investigador novel, que no siempre tiene sus objetivos claros.

Destacamos algunas características de la codificación que si bien no son las únicas son producto de nuestro propio proceso de investigación:

- El proceso de codificación está sometido a una revisión constante y determinada por un análisis progresivo de informaciones que pueden rediseñar el marco de codificación, en lo que Stake (2010, citado en Prieto, Villagrà, Jorrín, Martínez Monés y Dimitriadis, 2011) define como una aproximación a la investigación "progressive in focus" (p. 1219).
- Esta codificación que integra el proceso de análisis parte de un principio de saturación y suficiencia de datos (Rapley, 2014). Aunque entendemos nuestros datos como suficientes no fue posible contemplar otras opciones de trabajo dado que el sentido de la investigación delimitaba claramente un (breve) periodo para la recogida de datos. Rapley (2014) justifica esta actuación destacando cómo "la mayoría de las veces esto se guía por las limitaciones de tiempo" (p. 165).
- La codificación es más fácil cuanto más completa es la fase de tratamiento del archivo.
- La codificación contempla dos modalidades de trabajo no excluyentes. Puede comenzar de un modo manual, con la lectura y relectura de las transcripciones, resaltando palabras, subrayando ideas clave, estableciendo relaciones de dependencia, etc. o utilizar programas informáticos de gran ayuda y optimización de las tareas. Como destaca Gibbs (2012) "no es imprescindible que [se] utilice la informática. (...) La

² Anotaciones realizadas a partir del programa informático de análisis cualitativo *Atlas.ti* y que incluyen notas recordatorias, hipótesis de trabajo, explicaciones de relaciones encontradas, conclusiones, etc.

mayoría de los estudios clásicos que utilizan investigación cualitativa se emprendieron sin ayuda electrónica" (p. 65). Y en este sentido entendemos que el uso de programas informáticos debe estar justificado. Pongamos un ejemplo, es muy fácil establecer *relaciones débiles* con *Atlas.ti*. De forma mecánica puedo obtener un gráfico que me asocie determinadas citas con un código específico. Sin embargo, otras opciones como *Word* (que no implican el uso de un software especializado) darían los mismos frutos. Sin embargo, estableciendo familias y haciendo una búsqueda segmentada podría generar múltiples *reportes* que no pueden obtenerse por otros medios de forma tan sencilla.

Para el análisis de los datos hemos optado por la utilización del programa informático *Atlas.ti* en su versión 7.1.8, basándonos en las posibilidades de este software para la codificación y la recuperación de textos en combinación con funciones de búsqueda sofisticadas. La toma de *memos* de forma manual durante el proceso ha complementado nuestro trabajo. Como resultado se ha obtenido una unidad hermenéutica³ que analizaremos en el próximo capítulo.

Como señala Gibbs (2012) "el prerrequisito de un análisis cualitativo realmente efectivo es una gestión de datos eficiente, coherente y sistemática" (p. 142).

Nuestro trabajo parte de un laborioso proceso de transcripción y sistematización de los datos que permite iniciar el proceso de codificación con garantías.

Combinaremos la codificación informática con la utilización de *memos*. Desde nuestra perspectiva novel el papel permite una creatividad, flexibilidad y facilidad de acceso más dinámica respecto al uso de un programa informático que apenas hemos utilizado.

Los códigos son simplemente una manera de organizar el diario, las notas de campo y la transcripción de las entrevistas. Como señala Gibbs (2012) "es el modo en que [se] define de qué tratan los datos que se están analizando" (p. 63).

Con objeto de identificar las necesidades de los agentes implicados en el programa de la manera más aséptica posible intentamos no diseñar una lista de ideas temáticas clave antes de aplicar códigos al texto. Aunque Rapley (2014), Gibbs (2012) y Angrosino (2012) lo consideran algo lógico y habitual, dada nuestra implicación en el proceso, donde también éramos objeto de estudio, de lo que se trataba era de no preestablecer ninguna serie de asociaciones o relaciones causales que respondiesen más a la visión del narrador que a de los otros agentes implicados.

³ Se adjunta cd con la unidad hermenéutica diseñada.

A partir de una lectura cuidadosa de las transcripciones exportadas a *Atlas.ti*, cada dato nuevo y significativo debía tenerse en cuenta, en un proceso que Rapley (2014) cataloga como "una versión muy informal y *ad hoc* del método de las comparaciones constantes [Carrero, Soriano y Trinidad, 2013, sobre la Teoría Fundamentada]" (p. 165).

Estos códigos *ad-hoc* se actualizaban y corregían a medida que se detectaban nuevas ideas y nuevas maneras de categorizar.

Gibbs (2012) afirma que "[la] codificación es meramente descriptiva [y] debe evolucionar hacia un nivel de codificación más centrado en categorías, más analítico y teórico" (p. 68).

Identificamos como *citas* esas aproximaciones descriptivas a temas que entendíamos podían ser objeto de codificación. Todas tenían importancia pero ¿debíamos asignar un código a cada una de ellas?

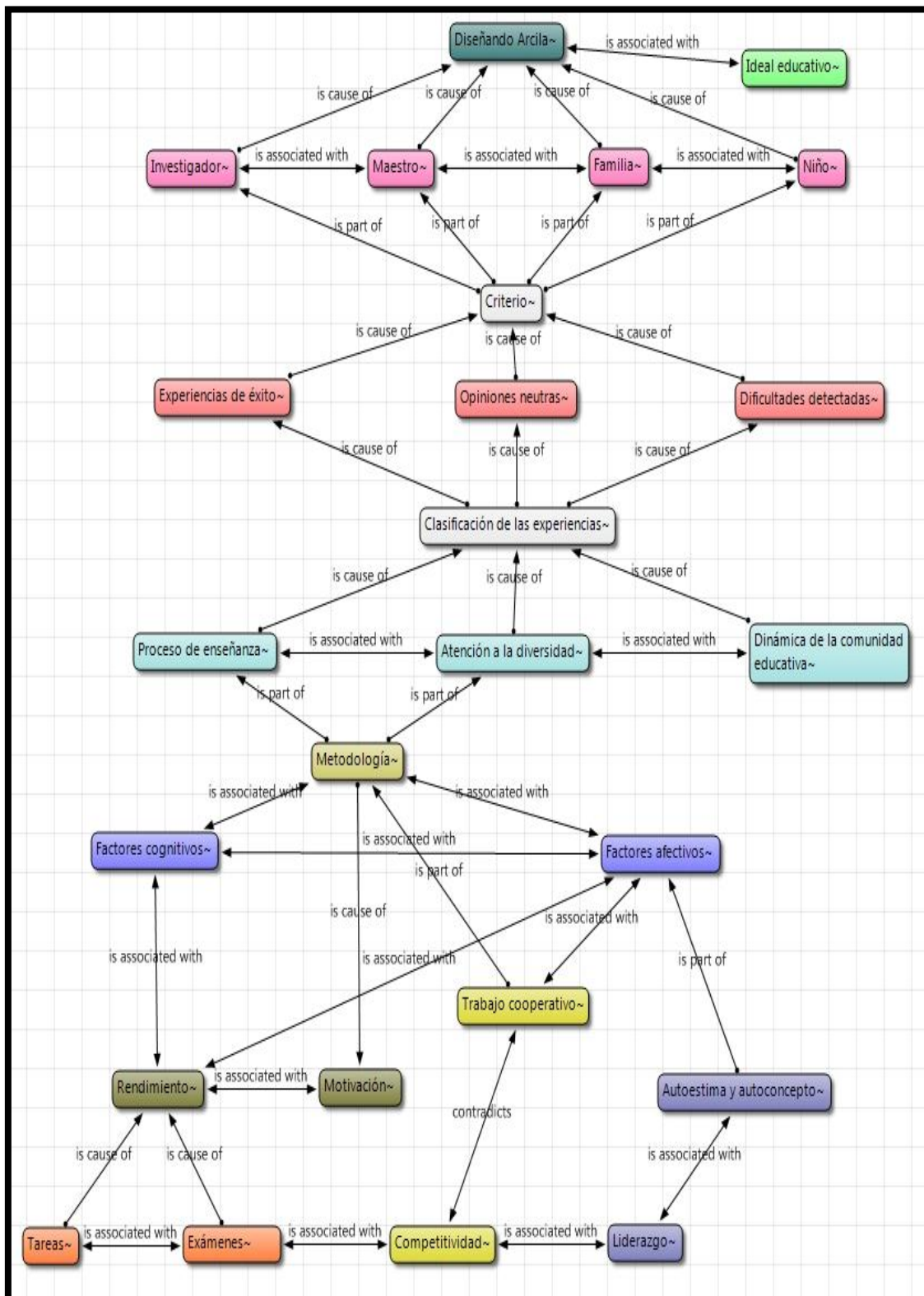
La lógica del proceso fue configurando de forma natural una enumeración de códigos (categorizados, analíticos y teóricos en el sentido establecido por Gibbs, 2012), hasta un total de doscientas setenta y nueve citas y veinticinco códigos.

Los mayores niveles de abstracción dejaban entrever una red de relaciones de contenido compleja y que debía concretarse como requisito para un adecuado análisis de la información.

De esta manera los códigos, por muy bien que estuviesen definidos, no debían considerarse entes aislados y sí piezas de un puzle de sinergias que daba sentido al relato. Dibujamos un mapa de relaciones semánticas que generó la estructura que necesitamos para este análisis.

Se presenta a continuación el mapa de relaciones semánticas (Figura). Incluye la lista de códigos utilizados.

Figura 4. Mapa semántico de códigos



Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

Con objeto de facilitar la comprensión al lector se ha establecido una clasificación de los códigos que atiende a la funcionalidad de aquellos en el proceso de análisis.

Distinguimos así:

- Códigos de título: códigos que dan título al cuadro de relaciones y responden al objetivo último de diagnóstico de las necesidades de los participantes. Incluye el código *Diseñando Arcila*.
- Códigos de participantes: códigos atribuidos a los participantes del programa. Incluye los códigos *investigador, maestro, familia y niño*.
- Códigos temáticos: códigos que recogen el discurso sobre distintas materias generadas *ad-hoc* y de interés para los participantes. Incluye los códigos *metodología, factores cognitivos, factores afectivos, rendimiento, motivación, trabajo cooperativo, autoestima y autoconcepto, liderazgo, competitividad, exámenes y tareas*.
- Códigos de áreas temáticas: códigos que agrupan por contenido los distintos códigos temáticos. Incluye los códigos *proceso de enseñanza, atención a la diversidad y dinámica de la comunidad educativa*.
- Códigos de criterio: códigos que clasifican el discurso de los participantes. Incluye los códigos *experiencias de éxito, opiniones neutras y dificultades detectadas*.
- Códigos nexos: códigos de carácter funcional y exclusivo uso gráfico. Facilitan las conexiones entre códigos. Carecen de significado propio. Incluye los códigos *criterio y clasificación de las experiencias*.
- Códigos independientes: códigos aislados que no guardan una relación significativa con el discurso generalizado pero que pueden erigirse como referencias en el análisis de las necesidades de los participantes. Incluye el término *ideal educativo*.

Si queremos identificar de forma coherente cuáles son las necesidades de los participantes, evitando así conjeturas o interpretaciones inadecuadas de los términos que induzcan al error, debemos definir y delimitar los códigos que estamos utilizando para categorizar el discurso. Qué entendemos, por ejemplo, por *atención a la diversidad* si clasificamos algunas de las citas de cualquiera de los participantes en ese área temática.

Se presentan a continuación las definiciones que hemos establecido para los códigos de *criterio* y los códigos de *áreas temáticas*, imprescindibles para el análisis. El formato de estas definiciones se ajusta a las convenciones establecidas por *Atlas. ti* en la definición de términos. El Anexo 6 recoge además las definiciones correspondientes a los códigos *temáticos* y los códigos *independientes*.

Códigos de criterio

Los códigos de *criterio* actúan como canalizador entre los distintos discursos emitidos y los potenciales agentes emisores. Un filtro de categorización del discurso que básicamente reduce los relatos a experiencias positivas, negativas o neutras, convirtiéndolos en un importante referente a la hora de extraer conclusiones.

Experiencias de éxito

- Definición breve: categorización de las distintas experiencias documentadas.
- Definición amplia: compendio de las experiencias "positivas" recogidas en las categorías resultantes del análisis de los documentos. Se entiende por "positivas" aquellas experiencias que, en opinión de los implicados, resulten satisfactorias.
- Cuándo se utiliza: incluye experiencias positivas de los campos "proceso de enseñanza", "atención a la diversidad" y "dinámica de la comunidad educativa".
- Cuándo no se utiliza: no se aplicará a otras experiencias de éxito descontextualizadas (referencias que no definen el criterio de los agentes implicados).

Opiniones neutras

- Definición breve: categorización de las distintas experiencias documentadas.
- Definición amplia: compendio de las experiencias "neutras" recogidas en las categorías resultantes del análisis de los documentos. Se entiende por "neutras" aquellas experiencias que no manifiestan una tendencia o posición clara del emisor y suelen tener un carácter descriptivo.
- Cuándo se utiliza: incluye experiencias neutras de los campos "proceso de enseñanza", "atención a la diversidad" y "dinámica de la comunidad educativa".
- Cuándo no se utiliza: no se aplicará a otras experiencias neutras descontextualizadas (referencias que no definen el criterio de los agentes implicados).

Dificultades detectadas

- Definición breve: categorización de las distintas experiencias documentadas.
- Definición amplia: compendio de las experiencias "negativas" recogidas en las categorías resultantes del análisis de los documentos. Se entiende por "negativas" aquellas experiencias que, en opinión de los implicados, impliquen dificultades y requieran atención.
- Cuándo se utiliza: incluye experiencias negativas de los campos "proceso de enseñanza", "atención a la diversidad" y "dinámica de la comunidad educativa".

- Cuándo no se utiliza: no se aplicará a otras experiencias negativas descontextualizadas (referencias que no definen el criterio de los agentes implicados).

Códigos de áreas temáticas

Los códigos de *áreas temáticas* clasifican los distintos temas abordados en el discurso en tres áreas de contenido.

Proceso de enseñanza

- Definición breve: categorías resultantes del análisis de los documentos.
- Definición amplia: elementos destacados del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de investigador, maestros, familias o niños.
- Cuándo se utiliza: en la descripción de la actividad docente y los elementos que en ella concurren o la determinan.
- Cuándo no se utiliza: no procede.

Atención a la diversidad

- Definición breve: categorías resultantes del análisis de los documentos.
- Definición amplia: actitud frente a la diversidad, entendida como las distintas capacidades, motivación, preparación o nivel que puedan mostrar las personas. Personas con discapacidades y sin discapacidades, diferentes y singulares.
- Cuándo se utiliza: en la descripción de la atención de la diversidad en el aula (en sus múltiples formas), la descripción de cada alumno y en las referencias a interacciones sesgadas con familias de otra etnia, raza, país, etc.
- Cuándo no se utiliza: en el resto de casos.

Dinámica de la comunidad educativa

- Definición breve: categorías resultantes del análisis de los documentos.
- Definición amplia: relaciones y coordinación de la comunidad educativa implicada en el proyecto: investigador, maestros, familias y niños.
- Cuándo se utiliza: al describir los distintos tipos de interacción que se dan entre los agentes señalados.
- Cuándo no se utiliza: no procede.

El proceso de codificación ha seguido una estrategia o lógica inductiva. Una vez señaladas las citas significativas del texto, que partían de una sola premisa: diagnosticar cualquier tipo de necesidad (vinculada a lo educativo se entiende) de los participantes, comenzamos a buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales iniciando así el proceso de categorización, para Massot et al. (2014), "la división y simplificación del contenido a unidades o categorías de acuerdo con criterios temáticos" (p. 358); y el proceso de codificación. Codificación que Massot et al. (2014) definen como "[la] operación concreta por la cual se asigna a cada unidad de contenido el código propio de la categoría donde se incluye" (p. 358).

El principal problema fue cómo clasificar y organizar toda la información obtenida de forma que fuera representativa y funcional para nuestro análisis. Al margen del uso de códigos *nexo*, que simplificaban la representación gráfica, los códigos de *áreas temáticas* y los códigos de *criterio* constituyeron la base de nuestro trabajo. Los primeros porque recogían toda la información relevante categorizada en áreas de conocimiento; los segundos porque eran la respuesta lógica a un diseño que tenía por objetivo último conocer las inquietudes de los participantes.

¿Cómo clasificábamos la información para analizarla?, la respuesta fue dividirla en experiencias positivas, neutras o negativas, lo que permitía delimitar la información obtenida y establecer comparaciones entre los distintos agentes educativos sobre diversas. Nuestro diseño era operativo.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Dado que nuestro enfoque de trabajo se centra en la triangulación de la información obtenida de varias fuentes y momentos, orientaremos el análisis en un doble (y complementario) sentido:

- Un análisis descriptivo, por autor, de las distintas aportaciones recogidas en el diario, las entrevistas y las notas de campo.
- Un análisis profundo orientado a identificar posibles necesidades de cada agente educativo participante.

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Nuestro análisis se centra en el diagnóstico individualizado de cada grupo participante en la investigación: investigador, maestro, familia y niño.

Tomaremos como referencia el total de citas obtenido en el análisis: doscientas setenta y nueve. Algunas de estas citas tienen más de un código ya que pueden asociarse a distintos temas.

Debemos tener en cuenta que las citas se ordenan por autoría y su contenido puede referirse al propio autor o a otros participantes sin que ello implique cambiar la asignación del grupo en el que se incluye. Por ejemplo, una cita que exprese la opinión del investigador sobre el comportamiento de un niño se recoge en el campo del investigador y no en el del niño, ya que describe la visión particular del propio emisor.

1.1 Intervenciones del investigador

El número de citas correspondiente al investigador es de 160, lo que representa un porcentaje del 57,3% sobre el total de citas recogidas (279).

De esas 160 citas, 50 pertenecen a códigos independientes, códigos que nos han permitido extraer información relevante sobre las necesidades de los participantes pero que no se ajustan a las categorías temáticas establecidas para este análisis descriptivo.

El discurso del investigador se distribuye de forma más o menos equitativa, los porcentajes correspondientes a los temas tratados son similares. Así, el 42% de las intervenciones se refieren al código *atención a la diversidad*, el 39,5% al código *dinámica de la comunidad educativa* y el 18,5% al código *proceso de enseñanza*.

Si aplicamos el filtro de los códigos *de criterio*, esto es conocer el juicio de valor del discurso por parte de su emisor, los resultados son los siguientes:

Tabla 7. Categorización del discurso del investigador

AGENTE CÓDIGOS ANALIZADOS (TABLA DE CO-OCURRENCIAS)	INVESTIGADOR		
	PROCESO DE ENSEÑANZA	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	DINÁMICA C. EDUCATIVA
EXPERIENCIAS DE ÉXITO	9	9	13
OPINIONES NEUTRAS	2	9	2
DIFICULTADES DETECTADAS	11	32	32
TOTALES	22	50	47

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014) *Atlas.ti*

Comprobamos en la tabla cómo la tendencia del investigador es posicionarse de forma no neutral en su discurso. Solo en el campo de *atención a la diversidad* sus intervenciones imparciales tienen un peso significativo equiparándose con el relato de experiencias de carácter positivo (con porcentajes en ambos casos de un 18% de las intervenciones en ese campo). Analizando la tabla observamos cómo solo 13 de 119 citas (10,92%) son neutras, es decir, aproximadamente nueve de cada diez intervenciones marcan claramente su posicionamiento. Algo que puede entenderse lógico ya que estos datos provienen en su mayoría de su (subjetivo) diario personal de *Practicum*: 100 citas sobre 132 totales, lo que representa aproximadamente un 75% del archivo del investigador.

El código de *criterio* en el que se registra una valoración porcentual más positiva corresponde al campo de *proceso de enseñanza* con un 40,9% de *experiencias de éxito* sobre el total (22).

El campo que recoge un mayor porcentaje de *dificultades detectadas* es, porcentualmente, el de *dinámica de la comunidad educativa* con un 68,1% sobre el total de aportaciones a ese campo (47).

Los dos campos que reciben más citas dentro de este análisis comparativo corresponden a las *dificultades detectadas* en las categorías *atención a la diversidad* y *dinámica de la comunidad educativa*, con 32 (lo que representa respectivamente un 64% y un 68,1% de las intervenciones en esos campos).

Los dos campos con menos citaciones corresponden a las *opiniones neutras* en las categorías *proceso de enseñanza* y *dinámica de la comunidad educativa*, con 2 (lo que representa respectivamente un 9,1% y un 4,2% de las intervenciones en esos campos).

Cada categoría de códigos de áreas temáticas integra una serie de temas que son los que en última instancia definen el propio área. Se muestra a continuación un cuadro ordenado de forma descendente que recoge los temas más utilizados por el investigador en sus citas.

Tabla 8. Enumeración temática (del investigador)

CÓDIGO	INVESTIGADOR
Factores afectivos	18
Metodología	17
Motivación	10
Rendimiento	9
Autoestima y autoconcepto	8
Competitividad	7
Factores cognitivos	5
Tareas	5
Exámenes	4
Trabajo cooperativo	4
Liderazgo	0

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014) *Atlas.ti*

Los códigos *factores afectivos* y *metodología* destacan en una relación en la que solo el código *liderazgo* no es referenciado.

Observando el mapa semántico de códigos (ver Figura 4. Mapa semántico de códigos) comprobamos una tendencia en las cifras que correlaciona una mayor citación con aquellos códigos vinculados (a través de las asociaciones que muestra la ilustración) con el código *factores afectivos*.

Es importante recordar que parte importante del archivo del investigador analizado se corresponde con su diario de dos años de *Practicum* en el centro en el que ahora se desarrolla el estudio.

El hecho de que el discurso del investigador se distribuya de forma más o menos equitativa en las distintas áreas temáticas puede encontrar como justificación el que el investigador no haya sido sometido a técnicas de obtención de datos tan delimitadas en el tiempo y en el espacio como el resto de participantes (analizados durante sesenta y ocho días). La configuración de su archivo se extiende por un periodo de tres años (incluyendo esos sesenta y ocho días) en lo que puede considerarse un amago de estudio longitudinal y que parece justificar:

- Su influencia en las aportaciones (con un 57,3% sobre el total de las intervenciones).
- El equilibrio en las áreas temáticas. Como parece evidenciarse de los datos obtenidos, un análisis más reducido en el espacio y en el tiempo del resto de participantes ha podido ser la causa que justifique el hablar de educación con hablar de dificultades (casi el 75% de las intervenciones de maestros, familias y niños se asocia al campo *dificultades detectadas*). Debemos señalar que el término *necesidades educativas* no se utilizó en ningún momento durante el proceso de obtención de datos.

- Los altos valores recogidos en el área temática *proceso de enseñanza*. El 71% de las aportaciones en este campo corresponden al investigador. La inmersión en la realidad de aula como alumno de *Practicum* conduce a un contacto directo con un proceso educativo no tan accesible para las familias, difícil de valorar por el niño a causa de su edad y poco desarrollado por el tutores en el análisis de sus necesidades.

1.2 Intervenciones del maestro

El número de citas correspondiente al maestro es de 33, lo que representa un porcentaje del 11,8% sobre el total de citas recogidas (279).

El discurso del maestro se concentra en el campo de *atención a la diversidad*, que recoge el 66,7% de las citas totales a las áreas temáticas. El código *dinámica de la comunidad educativa* le sigue con un 25% de las aportaciones y muy lejos aparece un reducido 8,3% correspondiente al *proceso de enseñanza*. Sin embargo, el uso de porcentajes en este caso es engañoso ya que el número de citas que los origina es ínfimo (como podemos comprobar en la Tabla 9: 1,8 y 3 citas).

Si aplicáramos el filtro de los códigos *de criterio* los resultados serían los siguientes:

Tabla 9. Categorización del discurso del maestro

AGENTE CÓDIGOS ANALIZADOS (TABLA DE CO-OCURRENCIAS)	MAESTRO		
	PROCESO DE ENSEÑANZA	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	DINÁMICA C. EDUCATIVA
EXPERIENCIAS DE ÉXITO	0	0	2
OPINIONES NEUTRAS	0	0	0
DIFICULTADES DETECTADAS	1	8	1
TOTALES	1	8	3

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014) *Atlas.ti*

En los pocos datos que se recogen se comprueba cómo solo 2 citas responden a *experiencias de éxito*. El 83,3% restante se distribuye en los distintos códigos de *áreas temáticas* bajo el criterio de *dificultades detectadas*.

El campo que recibe más citas dentro de este análisis comparativo corresponde a las *dificultades detectadas* en la categoría *atención a la diversidad*, con 8, lo que representa un significativo 100% en el campo *atención a la diversidad* y un 66,7% sobre el total de intervenciones que conforman el discurso.

Carece de sentido, partiendo de esta tabla de datos, completar nuestro análisis con una enumeración temática como se hizo con el investigador.

El caso del maestro viene marcado por la realización de una entrevista en la que los interlocutores (entrevistador y entrevistado) dirigieron el discurso hacia un ideal educativo basado en asertos intangibles no cuantificables en el análisis por áreas temáticas. Ideales que se recogen en los definidos como códigos *independientes*, no contemplados *a priori* en nuestro análisis pero que deben ser comentados ya que duplican la aportación inicial del maestro con 11 intervenciones (y un peso representativo del 22% sobre el total de las aportaciones en el campo códigos *independientes*).

Los códigos *independientes* contienen citas cuyo contenido podría haberse clasificado dentro de las distintas áreas temáticas. Sin embargo, al definir los códigos basamos nuestro criterio en recoger experiencias ya vividas o que se estuvieran produciendo, en lo que entendimos nos ayudaría a diagnosticar unas necesidades reales que superasen las limitaciones de simples ideales educativos.

1.3 Intervenciones de las familias

El número de citas correspondiente a las familias es de 81, lo que representa un porcentaje del 29,1% sobre el total de citas recogidas (279).

El discurso se polariza en el campo de *atención a la diversidad*, que representa el 62,12% del total de intervenciones en las distintas áreas temáticas. Le siguen la *dinámica de la comunidad educativa* y el *proceso de enseñanza* con un 25,75% y un 12,12% respectivamente.

Si aplicamos el filtro de los códigos *de criterio* los resultados son los siguientes:

Tabla 10. Categorización del discurso de las familias

AGENTE CÓDIGOS ANALIZADOS (TABLA DE CO-OCURRENCIAS)	FAMILIAS		
	PROCESO DE ENSEÑANZA	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	DINÁMICA C. EDUCATIVA
EXPERIENCIAS DE ÉXITO	0	11	6
OPINIONES NEUTRAS	0	2	0
DIFICULTADES DETECTADAS	8	28	11
TOTALES	8	41	17

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014) *Atlas.ti*

Los datos evidencian un claro posicionamiento negativo en el discurso de las familias. Un 71,21% de las intervenciones se integran en el campo *dificultades detectadas*. La mayoría se recoge en el área de *atención a la diversidad* con 28 citas y un peso porcentual del 59,57%.

Analizando la tabla observamos cómo solo 2 de 66 citas (3%) son neutras. Destaca además un significativo 64,7% (11 citas sobre 17) de *experiencias de éxito* en *atención a la diversidad*.

Se muestra a continuación un cuadro ordenado de forma descendente que recoge los temas más utilizados por el investigador en sus citas.

Tabla 11. Enumeración temática (de las familias)

CÓDIGO	FAMILIA
Factores afectivos	24
Motivación	20
Tareas	10
Autoestima y autoconcepto	7
Metodología	6
Competitividad	5
Exámenes	4
Factores cognitivos	2
Liderazgo	2
Rendimiento	0
Trabajo cooperativo	0

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014) *Atlas.ti*

Los códigos *factores afectivos*, *motivación* y *tareas* destacan en una relación en la que los códigos *rendimiento* y *trabajo cooperativo* no son referenciados.

Observando el mapa semántico de códigos (ver Figura 4. Mapa semántico de códigos) comprobamos la relación existente entre los códigos *metodología*, *motivación* y *tareas*, que justifica el significativo dato aislado (de 8 citas) que aparecía en *dificultades detectadas* en el *proceso de enseñanza* (ver Tabla 10. Categorización del discurso de las familias).

Se observa además una tendencia similar en valores en los códigos adyacentes al campo *factores cognitivos* lo que parece indicar el sentido del discurso general de las familias.

1.4 Intervenciones del niño

El número de citas correspondiente al niño es de 5, lo que representa un porcentaje insignificante del 1,8% sobre el total de citas recogidas (279).

La lógica de este dato radica en el criterio utilizado para clasificar la autoría de los discursos y que se basa en las opiniones directas emitidas por cada agente, no en las opiniones que puedan referenciarlos. Obviamente existe una gran cantidad de datos que se relacionan con el niño (aportaciones del investigador, los maestros y sus familias) pero es comprensible que los datos recogidos directamente sean tan escasos atendiendo a la fuente de que se trata.

Solo 5 citas directas componen el archivo de datos del niño que, categorizadas aplicando el filtro de códigos de *criterio*, se integran en el 100% de los casos en el campo *dificultades*

detectadas del área temática *atención a la diversidad*. Los temas utilizados por el niño en la configuración de estas citas son *autoestima y autoconcepto* (3), *factores afectivos* (3) y *exámenes* (1).

2. ANÁLISIS INFERENCIAL

Siendo el objetivo de este TFM diagnosticar las posibles necesidades de la comunidad educativa parece lógico dedicar un epígrafe y analizar con detalle las necesidades detectadas en cada uno de los participantes: ¿cuáles son las demandas que se infieren de su discurso?

Debemos destacar que a pesar del matiz autoetnográfico de esta investigación cada uno de los epígrafes que se desarrollaran a continuación parten de citas directas emitidas por maestros, familias y niños (junto a las del propio investigador), no de interpretaciones subjetivas de cualquier tipo. Citas que han sido extraídas, según el caso, del diario, las entrevistas o las notas de campo recogidas.

2.1 Necesidades del investigador

Las citas que se recogen están extraídas del diario y las notas de campo tomadas por el investigador a partir de la observación directa.

Aunque el diario hace referencia a cursos académicos anteriores al curso escolar 2013/14 valoramos su importancia como referente en nuestra aproximación a la realidad educativa existente ya que el programa se aplica en el mismo centro, y *Practicum* y proyecto comparten muchos de los actores, escenarios y relaciones que se incluyen en la narración.

Las notas son una referencia directa al proyecto y han sido tomadas durante el proceso de diagnóstico de las necesidades de la comunidad educativa.

Se presentan a continuación algunas de las citas (directas) que evidencian las necesidades del investigador en el contexto de las distintas áreas temáticas establecidas.

Proceso de enseñanza

Organización y uso del espacio: implicaciones en el proceso de enseñanza

Una de las preocupaciones iniciales del investigador fue constatar un uso inadecuado de los recursos disponibles y el efecto que producía en la dinámica de aula.

La mesa de trabajo en grupo se utiliza básicamente para apilar material, jugar los días en los que es imposible salir al recreo (debido al mal tiempo), castigar a algún alumno o atender puntualmente a los ACNEE. Una pérdida de espacio y

sobre todo de plantear nuevas formas de trabajo que superen la individualidad que caracteriza la dinámica del aula. (Anexo 3. Diario. E/29, líneas 871-874. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:32, línea 289).

En el mismo sentido:

El trabajo cooperativo entre los niños sigue siendo inexistente y este año al haber más mesas la solución a los conflictos con y entre los alumnos se soluciona separándolos lo más lejos posible. Normalmente la distribución de la clase es: una primera línea de alumnos aplicados compartiendo pupitre, un segundo flanco de alumnos ciertamente conflictivos que habitualmente ocupan mesas individuales y, detrás del *Muro*, los casos especiales. Una peligrosa forma de afianzar los distintos roles que se vinculan a la ordenación de la clase en las interacciones entre los niños: el listo, el torpe, el inmigrante conflictivo... (Anexo 3. Diario. E/41, líneas 1144-1150. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:64, línea 361).

Primacía del trabajo individual del alumno

La forma de trabajar descrita en el párrafo anterior parece reflejarse claramente en las conductas que el niño muestra como alumno.

"Les he pedido que ayudaran a sus compañeros mientras yo me centraba en algún caso en concreto o que se corrigiesen mutuamente. Problemas: no querían ni ayudar ni corregir a todo el mundo, algunos niños se han visto aislados" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 32. Ficha de nota de campo N11/M/P, línea 3546. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:27, línea 509).

Primacía del examen

Aunque el examen tiene un indudable valor pedagógico y puede entenderse como una referencia válida en la propia autoevaluación del alumno, en algunos casos se convertía en una obsesión para los niños: "los niños me sorprenden preguntando que cuándo son los exámenes y más aún cuando se quejan al contestarles que no hay exámenes en el programa. "¡Joooo!", es el clamor unánime" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 34. Ficha de nota de campo N13/D/N, línea 3550. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:31, línea 604).

Esta importancia atribuida al examen aparece vinculada a la competitividad y a algunos factores de carácter afectivo.

Los niños ansiaban conocer los resultados. Los exámenes siempre se acompañaban de anotaciones en las que felicitaba o hacía indicaciones al niño

de cómo mejorar sus resultados. La comparación de notas era una necesidad para el niño. Tanto mi tutor como yo intentamos canalizar esa competitividad de manera constructiva transformando el “yo he sacado más nota que tú” en un esperanzador “a ver si en el próximo examen todos sacamos esa nota tan alta”. Trabajamos en eliminar o quitar trascendencia a esos rituales de niño alfa que pueden condenar al fracaso cíclico a niños que asumen su papel de “torpes”, por llamarlo de alguna forma. (Anexo 3. Diario. E/79, líneas 2184-2190. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:79, 714).

Atender a la diversidad

Durante las primeras sesiones de *Arcila* (dentro del periodo de sesenta y ocho días de diagnóstico), destinadas a conocer al grupo y detectar sus necesidades educativas, "el principal problema que [encuentra] [el investigador] son los distintos niveles. [Es] incapaz de atender debidamente a los alumnos con necesidades educativas especiales y [le] cuesta sincronizar los ritmos de los demás. Los niveles son muy dispares" (Anexo 3. Diario. E/64, líneas 1596-1598. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:77, 514).

El investigador reflexiona al respecto señalando que "con esta diversidad veo que no voy a atender las necesidades de todos si planteo las clases como hoy [refiriéndose a la organización del grupo en un ejercicio orientado a identificar las necesidades educativas]" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 32. Ficha de nota de campo N11/M/P, línea 3546. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:29, 530) y reconoce la necesidad de plantear nuevas formas de trabajo distintas a las habituales.

Atención a la diversidad

Dificultades en las relaciones con la diversidad

El investigador identifica ciertas dificultades en la atención a la diversidad y las relaciones inherentes al propio proceso:

- Conflictos entre los propios niños

El caso más grave sucedió un día en el que uno de estos niños se entretuvo en el baño mientras sus compañeros se habían ido al aula de inglés. Cuando llegó a clase coincidió con los niños que habían tenido sesión con los especialistas y también debían ir a inglés. Todos íbamos juntos pero la reacción del niño fue negarse por completo porque “no quería que le vieran con ellos”. (Anexo 3. Diario. E/10, líneas 370-373. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:19, 165).

Los primeros días de *Arcila* el investigador pudo constatar cómo "mientras trabajaba con el alumno repetidor sus compañeros cuchicheaban [burlándose] que siempre tenía que pedir ayuda" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 32. Ficha de nota de campo N11/M/P, línea 3546. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:28, 522).

- Influencia de modelos

Parte de la responsabilidad en estas conductas radica en los modelos de referencia. El investigador afirma que:

Los niños poco a poco integran pensamientos inadecuados de sus padres y lo llevan al aula. Lógico siendo sus modelos pero qué modelos tan imprudentes. Niños que llevaban su pavoneo más allá del egocentrismo propio de estas edades, que se burlaban de las capacidades de otros o que acusaban a los inmigrantes de robar cuando se les había perdido algo. (Anexo 3. Diario. E/10, líneas 364-369. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:18, 164).

- Conducta del maestro de centro

Algunas conductas observadas por el investigador evidencian posiciones del maestro de centro que deben corregirse.

El investigador señala cómo:

Uno de los aspectos que menos [le] gustó de [su] tutora al llegar [primera toma de contacto en el centro] fue el trato involuntario pero diferenciado que daba a algunos alumnos. El niño marroquí, el ecuatoriano... recibían una sutil discriminación a la hora de trabajar. (Anexo 3. Diario. E/26, líneas 804-806. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:31, 270).

En la misma línea:

Desde el propio centro y a propuesta de los tutores se promovió una iniciativa, sustentada en la necesidad justificar y reforzar el programa bilingüe, de segregación del grupo en dos secciones (equipo azul y equipo amarillo) de marcado contraste cognitivo. Los “tontos” iban juntos por un lado y “los listos” por otro. (Anexo 3. Diario. E/46, líneas 1206-1209. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:66, 382).

Con las consecuencias que en factores como la configuración del autoconcepto o el nivel de autoestima podrían acarrear decisiones de este tipo.

– Relaciones maestro de centro-familias

El distinto trato por parte del maestro a la diversidad parece extenderse en algunos casos del niño a sus familias: "quizá hastiados por vanos intentos [de los tutores] de acercarse a algunas familias, observé una apreciable diferenciación en el trato con las familias marroquí y de etnia gitana [diferencias significativas respecto a otros tipos de familia: menor comunicación, interés, etc.]. (Anexo 3. Diario. E/57, líneas 1448-1449. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:82, 462).

Reconocimiento de los factores afectivos como parte del proceso de enseñanza aprendizaje

Algunos niños muestran necesidades que van más allá de lo cognitivo:

Tras llorar un rato el niño empezó a decir que estaba harto de que le pegaran, de que le regañaran por todo, de que le echaran la culpa por todo lo que hacía su hermano pequeño, de que le castigaran si no sacaba sobresalientes... Dentro de la una lógica cautela al evaluar las palabras del niño, salieron a la luz verdades incuestionables en todo caso como su miedo a quedarse sin amigos, el miedo a su padre o unas palabras impropias de su edad: “no soy feliz”. (Anexo 3. Diario. E/67, líneas 1772-1776. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:70, 575).

El primer día del proyecto el investigador se encontró un caso de análogas características:

[Nada más entrar a clase la niña] empieza a dibujar en la pizarra, subirse por las mesas, gritar por los pasillos mientras espera a los otros niños y a hacer distinto tipo de ruidos a sabiendas de que las aulas colindantes son utilizadas para dar clases de música y se nos ha pedido explícitamente que no molestemos. Ya en

clase adopta pose "rapera" y se le escapa más de un taco. (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 28. Ficha de nota de campo N7/D/N1, línea 3538. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:16, 308).

Este comportamiento se refuerza ante las reacciones de naturalidad e indiferencia de sus compañeros: "parece que se ha acostumbrado a que todos digan que es una mala niña" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 28. Ficha de nota de campo N7/D/N1, línea 3538. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:19, 329).

El investigador justifica la falta de consideración de los factores afectivos destacando la concepción del niño que tienen muchos de los maestros:

El profesor me dijo "lo mejor es separarlos desde el principio. No es normal que con esta edad [9 años] estén todo el día abrazándose. Son unos ñoños y tienen que espabilar porque no sé qué hacéis en primer ciclo que vienen muy infantiles". (Anexo 3. Diario. E/42, líneas 1159-1162. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:65, 364).

El maestro ante la diversidad

El investigador detecta importantes dificultades a la hora de abordar su trabajo en relación con la atención a la diversidad.

Los primeros días me sentí desbordado. No era capaz de atender adecuadamente ni a Mustafá ni a otros niños que requerían atención. Poco a poco, conforme me hacía con las riendas de la clase, optimizar los tiempos de trabajo me permitía atender mejor a estos niños. Aunque para algunos esa atención fue suficiente, no lo fue en el caso de Mustafá. (Anexo 3. Diario. E/52, líneas 1336-1339. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:72, 420).

Un día se durmió en clase. ¿Qué estaba haciendo mal? La gota que colmó el vaso fue cuando tras una de sus sesiones con el especialista decidió no volver a clase. Pidió las llaves de la sala de informática diciendo que se lo habíamos encargado nosotros (mi tutor y yo) y se puso a jugar. Castigado. (Anexo 3. Diario. E/52, líneas 1357-1360. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:74, 427).

Dinámica de la comunidad educativa

Perspectiva del investigador

El investigador destaca la importancia de una educación que sea un trabajo de todos y con todos, señalando la dificultad de este proceso:

El maestro no es el responsable único de la buena educación del niño. Ese es un trabajo compartido con la familia. Los valores que asimile el niño en casa, de ser inapropiados, serán difíciles de reconducir por el maestro. La deseada coordinación entre familia y maestro en busca de un objetivo común es sin embargo complicada, debido a las dificultades de compaginar mercado laboral y horario escolar, la imagen denostada del maestro y la falta de recursos de un sistema desbordado por las nuevas realidades sociales que ponen a prueba el modelo educativo. (Anexo 3. Diario. E/10, líneas 381-388. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:13, 166).

Un proceso complicado que el investigador ha podido experimentar las primeras semanas de diagnóstico del proyecto:

Después de presentar el proyecto de mil formas distintas (mediante exposiciones, charlas, documentos, etc.) tengo la sensación de que en el centro no tienen ni idea de qué se trata. Además, el hecho de que sea un trabajo de máster que será ofrecido a la universidad para contemplar su posible implementación futura parece hacerles entender que es la UVA la que lo organizada todo. Tengo la sensación de que cada uno entiende lo que quiere entender y que avanzamos con la misma dirección pero no en el mismo camino. (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 23. Ficha de nota de campo N2/P/P, línea 3528. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:6, 91).

Dificultades detectadas en la relación entre los distintos participantes

Las relaciones entre los distintos agentes educativos muestran aspectos mejorables.

- Relaciones con el director

El director juega, como imagen icónica del colegio y de las decisiones que se toman, un difícil papel que suele provocar tensiones en la comunidad educativa: del director con otros colegas de centro, con las familias o con el propio investigador.

El investigador constata cómo "la coordinación con el director, ciertamente criticado por muchos compañeros de centro, revierte negativamente en la dinámica de la escuela. Posiciones intransigentes, falta de diálogo y comunicación... están fracturando el canal entre dirección y docentes" (Anexo 3. Diario. E/72, líneas 1914-1917. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:88, 633).

En las reuniones previas al inicio del proyecto quedaron patentes algunas de estas tensiones con las familias y el propio investigador:

"El problema es que los padres saben que puede hacerse otros días y que por mí no hay problema. Esto centra la atención directamente en D [el director], que es quien decide [esto provocó gran tensión en las familias]" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 24. Ficha de nota de campo N3/P/I, línea 3530. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:11, 137).

La reunión comenzó con quince minutos de retraso después de discutir y discutir sobre dónde celebrarla. D parece que siempre quiere imponer su opinión [a veces opuesta a la del resto] y aunque no lo hace con malas formas la insistencia acaba dándole la razón. (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 23. Ficha de nota de campo N2/P/P, línea 3528. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:3, 70).

– Relaciones entre maestros de centro

Aunque se registran experiencias positivas la mayoría de referencias a la relación entre docentes se enmarcan en la categoría de dificultades detectadas.

A continuación se presentan dos citas que recogen las impresiones del investigador en este sentido, una de carácter general y otra sobre la relación con los especialistas, más importante si cabe ya que con ellos se gestiona parte de la atención a la diversidad en el grupo.

Tengo la sensación de que el *feeling* con la mayoría de sus compañeros es nulo [opinión respecto a un maestro del centro del investigador] pero bueno, nadie dijo que tuviéramos que ser amigos en esto de enseñar. Su innegable esfuerzo se convierte en un islote en la inmensidad del océano. La mayoría de maestros que he observado en el centro cierran bajo llave el acceso a sus aulas. Nadie niega que trabajen, puede incluso que sean los que más lo hagan, pero qué desperdicio de potencial cooperativo. (Anexo 3. Diario. E/18, líneas 598-602. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:29, 216).

La coordinación entre mi tutor y estos especialistas no fue la deseada. Alguno de ellos llegaba a saltarse los horarios olvidando cualquier tipo de programación prevista. Tampoco existía un canal de comunicación adecuado

sobre qué trabajar con esos niños cuando no estuvieran con los especialistas. Sabíamos que tenían sus libros pero ni se nos daban orientaciones ni se programaban planes de actuación serios que superasen el ¿ha trabajado bien? (Anexo 3. Diario. E/56, líneas 1441-1445. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:60, 459).

– Relaciones maestros de centro-familias

El investigador constata una significativa desconexión entre tutores y familias en lo relativo a trabajar juntos, o en la misma línea, el currículo de las distintas áreas: "muchos padres las complementaban [las tareas] con trabajo adicional que, por desgracia, carecía de coordinación alguna con el tutor del niño" (Anexo 3. Diario. E/22, líneas 705-707. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:37, 245).

Cuando se trata de intentar establecer una línea de acción conjunta parece habitual un juego de egos que deriva en fricciones de carácter bidireccional, los tutores se sienten incómodos con algunas familias y algunas familias desautorizan la acción tutorial:

Me hubiera gustado llamar a sus padres para hablar con ellos pero me parecía extralimitarme en mis funciones. Si no lo había hecho mi tutor, ¿quién era yo para hacerlo? [muestra de las fricciones constatadas por el investigador como docente en prácticas el curso anterior a la presentación de Arcila, en el mismo centro y el mismo curso]. (Anexo 3. Diario. E/52, líneas 1351-1352. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:58, 425).

"Un día su madre se presentó en clase acusando a mi tutor de hacerle un tercer grado a la niña [en relación con sus faltas de asistencia] que derivaba en que la niña fuese cada día con miedo a la escuela" (Anexo 3. Diario. E/53, líneas 1379-1383. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:59, 436).

En ocasiones la falta de coordinación o incluso de comunicación puede derivar en situaciones graves como la que se plantea:

Este niño requiere atención médica diaria [diabetes] y en algunas ocasiones se ha avisado a los padres para que vinieran a recogerlo. Normalmente llegan al finalizar la jornada escolar, dicen que no van porque se van a recoger chatarra o simplemente no contestan. (Anexo 3. Diario. E/83, líneas 2319-2321. Correspondencia *Atlas.ti*: 1:97, 761).

El investigador describe su experiencia con algunas de las familias del programa destacando cómo "[ha] atendido cordialmente a la familia pero [es] consciente de que sea por afinidad, prejuicios o lo que sea, no [trata] a todas por igual" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 39. Ficha de nota de campo N18/P/I, línea 3560. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:41, 861).

2.2 Necesidades del maestro

Las citas que se recogen están extraídas de las transcripciones de las entrevistas realizadas a los tutores participantes en el programa.

Se presentan a continuación algunas de estas citas (directas), que evidencian las necesidades del maestro en el contexto de las distintas áreas temáticas establecidas.

Proceso de enseñanza

Recursos disponibles

Los tutores destacan cómo las aulas masificadas y con mucha diversidad limitan su trabajo: "el tipo de alumnado que tenemos con una cuarta parte de alumnos distintos entre sí... Entonces no te permite moverte mucho, traer muchos materiales..." (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3306-3307. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:69, 532).

Metodología

Consecuencia del punto anterior los tutores confirman la necesidad de un complemento educativo como requisito de la educación integral del niño.

Cuando vosotros venís, vosotros representáis LO LÚDICO, LO BONITO, LO DIVERTIDO [en referencia a los alumnos de *Practicum* y otras iniciativas como la que pueda plantear *Arcila*]. El profesor de cada día es (...) el control de matemáticas (...), lo aburrido (...), el libro, no sé qué... BIEN, en esa mezcla queda lo ideal, ¿no? Lo que uno pone una parte y otro pone otra. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3463-3466. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:87, 594).

Se trata de "[ir] al mismo sitio, vamos al mismo sitio [educar al niño] por este otro [remarca la necesidad de una complementariedad metodológica que podría recoger *Arcila*] y ya está" (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, línea 3484. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:78, 604).

Atención a la diversidad

Agrupamientos

Los tutores centran su discurso en la necesidad de atender a la diversidad de otra forma ya que denotan cierto perjuicio sobre algunos colectivos con la organización actual.

Sé que puede tener mucha mala prensa, hay muchos momentos en las escuelas, en las clases de lengua y matemáticas: las instrumentales que-e (...), en cierto modo, se dificulta esa tarea para los más listos (früñe el ceño). Para los que tienen más APTITUD, con p. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3297-3300. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:85, 530).

Esta cita se hace más entendible con la siguiente:

Yo estoy convencida que a nivel instrumental hay un grupo que se perjudica también porque lógicamente si TÚ eliges, las personas e-eh por su capacidad intelectual (...), esa gente va a poder subir más que si les juntas con un grupo menos favorecido en ese terreno, ¿no? A nivel social puede ser bueno porque la sociedad está formada por todos. Por los que más pueden y por los que menos pueden (aspira). Entonces digamos que desde el punto de vista social, es bueno, pero desde el punto de vista intelectual... Solo desde el punto de vista de la instrucción, NO, porque no potencia sus posibilidades hasta el LÍMITE, como debería ser. Como dice la ley, ¿no? Cada uno, hay que evaluarle en la medida de lo que él es capaz de dar. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3211-3219. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:82, 500).

Los tutores apuestan por una separación por contenidos instrumentales y trabajar socialmente cuando la ocasión lo permita (con complementos como *Arcila*): "creo que el agrupamiento deberíamos hacerle sin ningún tipo de complejo. E-e-eh (recula) (...) contemplando su carácter social de la educación manteniendo juntos los grupos en algunas actividades, separándolos en otras, como son las instrumentales" (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3230-3232. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:83, 508).

Arcila es ese complemento que puede establecer con el grupo de alumnos suyos una dinámica distinta, para que aprendan de manera distinta y lleguen a-, a los niveles que tienen que llegar PUES TODOS y también a los excelentes darles más. O sea, creo que puede llegar a lo que era U-UM para Víctor García Odón la educación personalizada. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3310-3314. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:70, 532).

Dinámica de la comunidad educativa

Los tutores reconocen cierta predisposición de la comunidad docente a aislarse en su trabajo y ponen el ejemplo (ya que la entrevista la realiza un antiguo alumno de prácticas del centro) del *Practicum*:

Tú piensa que en este centro somos treinta y uno. Solamente DOS de Primaria y DOS de Infantil han pedido alumnos de prácticas. Eso te da la idea de también lo abierta o cerrada que puede estar el profesorado a los alumnos, ¿no?, de la escuela. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3440-3442. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:77, 588).

Aunque los tutores son conscientes de que esta fase del proyecto es una fase de diagnóstico encuentran precisamente en esta adaptación a las necesidades de todos, una gran oportunidad para la comunidad educativa.

Para nosotros como-o... Porque a mí me ayuda indirectamente. Para los chicos (...) les abre perspectivas que no tenían. A MÍ me ayuda, porque mis alumnos son mejores. A TI te ayuda, a la UNIVERSIDAD la ayuda, AL CENTRO, A LOS PADRES y a todo. Y sobre todo el ser GRATUITO. Y ya está y tener un horario más o menos flexible y adaptado a ellos, ¿no? (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3514-3517. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:88, 617).

El decir (...), es que por la tarde hay estas actividades con la universidad y vienen aquí los alumnos del máster y han presentado estos proyectos que nos parecen ideales y nos gustaría llevar a nuestros hijos, absolutamente a todos. Porque aquí se ha dao que hay chicos que van unos a catequesis, otros a música, que han elegido y han elegido el proyecto. A sabiendas... O sea, sin saber lo que iba a ser. Con lo cual me imagino que si el resultado es muy bueno, al año que viene, sabiendo ya lo que va a ser ellos se van a encargar de comunicárselo a otros padres para que los traigan y cada año tendría más alumnos y cada año más alumnos de la universidad podrían hacer aquí el máster. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 21. Ficha de entrevista T9/E/D/T1, líneas 3376-3383. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:86, 558).

2.3 Necesidades de las familias

Las citas que se presentan están extraídas de las transcripciones de las entrevistas realizadas a las familias participantes en el programa o de notas de campo del investigador que recogen testimonios directos (carentes de cualquier interpretación subjetiva) emitidos por aquellas.

Las necesidades enunciadas se vertebran en torno a los siguientes ejes:

Proceso de enseñanza

El tutor como factor motivacional

Las familias lamentan la falta de motivación de sus hijos, los efectos de esta falta de motivación en el rendimiento y en otros factores de carácter afectivo, y cómo el tutor no siempre es capaz de responder positivamente a estas necesidades del niño.

Hay que darle pequeños empujones. JO, es que son pequeños y hay que motivarles. Ser tan severos con ellos yo creo que al final fracasan. Hay días que le ves que está motivado como cuando T1 le dio un abrazo (...) pues tuvo unos días (imitando la voz) "hoy he levantado la mano porque me sabía esto...", PARTICIPA (...), pero en cuanto vuelve con T2 vuelve a esconderse o se pone a hablar. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 17. Ficha de entrevista T5/E/D/F2, líneas 2952-2956. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:40, 283).

"YO CREO que, no sé, la veo una profesora como un poco distante y N3 necesita una ayuda que lo motive" (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 19. Ficha de entrevista T7/E/D/F3, líneas 3084-3085. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:59, 392).

Las familias destacan cómo apoyos complementarios pueden suplir algunas de las dificultades descritas.

"Mamá, mamá... I e I2 (colaborador del programa) me han dicho que lo estoy haciendo muy bien " [en referencia a las actividades de diagnósticos realizadas por el niño las primeras semanas]. ESO, aunque no lo esté haciendo perfecto, yo pienso que igual que eso son cosas que deben trabajarse en el niño y T2 no hace (...). (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 17. Ficha de entrevista T5/E/D/F2, líneas 2940-2942. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:38, 281).

Exceso de tareas

Las familias reclaman una menor carga de trabajo aludiendo a la falta de motivación que señalábamos en el apartado anterior y la falta de una línea de trabajo común (con otros tutores y con la propia familia):

"En vez de motivarle pues es que (.), no entiendo (...), si un día está lloviendo no entiendo CÓMO ese descanso [el recreo] lo utiliza para hacer tareas también. Luego llega a casa y MÁS tareas todavía" (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 17. Ficha de entrevista T5/E/D/F2, líneas 2916-2918. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:41, 279).

Se agobia poniendo tareas [la tutora]. Yo creo que no hace falta poner tantas tareas a niños de estas edades. Llegó Navidades y alucinante (gesticula). LLORA-ANDO... Yo creo que esta profesora a lo mejor para niños de quinto o sexto... pero QUE NO LOS MOTIVA. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 17. Ficha de entrevista T5/E/D/F2, líneas 2936-2938. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:43, 280).

ESTE FIN DE SEMANA llevaba ocho fichas dobles, MÁS EL LIBRO, MÁS LO DE MATEMÁTICAS (pausa). No sé qué coordinación hay para mandar tanto trabajo [se refiere a la coordinación entre tutores]. SON NIÑOS. Hoy ya le han dado el libro que tiene para leerse el fin de semana. ¿Y SABES QUÉ PASA? (...) que al final acabamos haciendo las tareas nosotros. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 19. Ficha de entrevista T7/E/D/F3, líneas 3094-3098. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:61, 393).

Atención a la diversidad

Dificultades propias de la diversidad

Al definir el código de atención a la diversidad incluimos en él la descripción de las singularidades de cada niño participante en el proyecto como fiel retrato de la heterogeneidad educativa a la que hacemos frente en las aulas.

En las entrevistas con los padres parte importante del discurso se centró en describir, desde el prisma de las dificultades que implican, determinadas actitudes del niño a las que no siempre saben responder.

"N1 es muy-y-y-y (...), que se-e-e-e (...), se distrae mucho. No presta atención a las cosas. No traba-a-aja. Quiere que estés pendiente de ella a todas horas. Con estar con ella allí ya tra- baja" (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 13. Ficha de entrevista T1/E/D/F1, líneas 2624-2625. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:1, 42).

Es muy nerviosa, es muy inquieta. No para, para ella TODO es un juego. Es muy complicado lograr que te preste atención porque para ella todo es un juego y la dices algo serio y ya lo vuelve a su juego. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 15. Ficha de entrevista T3/E/D/F9, líneas 2784-2786. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:20, 166).

Esta demanda de ayuda queda recogida explícitamente en una de las anotaciones del investigador: "los padres de la niña me asaltan antes de entrar en clase y me comentan que su hija es difícil y que no saben qué hacer con ella" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 28. Ficha de nota de campo N7/D/N1, línea 3538. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:20, 312).

Los padres reconocen las dificultades que implica atender a la diversidad:

Tener una clase con veinte alumnos con necesidades mu-uy diferentes es muy difícil (...). Con menos recursos de los que se querría (...), no colaboración con todos los padres.... Porque no pueden o- PORQUE NO QUIEREN. Y lo que decíamos (...), porque todos los niños no son iguales. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 18. Ficha de entrevista T6/E/D/F6, líneas 3009-3012. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:50, 336).

Y reconocen su papel en el proceso como apoyo al necesario trabajo de los tutores (en la conversación los padres identifican también a los responsables del proyecto como maestros):

Es lo que decimos nosotros. Vosotros aquí en el colegio le facilitáis las herramientas pero en la educación que recibe el niño influye muchísimo la que se le da en casa. Aquí les das las herramientas básicas que van a necesitar, tanto lectura, matemáticas, conocimiento del medio, etc. Pero la educación la aprenden en casa. Cuenta mucho el apoyo que le demos los padres. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 14. Ficha de entrevista T2/E/D/F11, líneas 2755-2758. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:18, 113).

Factores afectivos

La baja autoestima y un autoconcepto del niño vinculado al fracaso son dos de las mayores dificultades detectadas por las familias.

Y el otro día la decía [una madre a su hija]: "si sacas un 9 te compro una pulserita". (Imitando la voz) "NO-O-O-O-O que no lo voy a poder sacar, que eso es mucho". ¿CÓMO QUE NO? Y es que ella no confía en sus posibilidades para nada. Yo no puedo sacar esto por lo que sea. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 15. Ficha de entrevista T3/E/D/F9, líneas 2792-2795. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:21, 167).

Me dice que ella no era inteligente y me cogió una rabi-eeta mu-uy g-oorda porque ella no puede sacar dieces. Y yo la dije: "bueno no pasa nada. Si no sacas diez es que todos los niños no sacan dieces". Y bue-eno que ella ¿POR QUÉ NO?, bueno te pongo el ejemplo de X2 (un compañero de N8) porque tiene que ser un niño que saca todo dieces (...), ¿QUE POR QUÉ ELLA NO ERA COMO X2, QUE POR QUÉ ELLA NO ERA COMO X2? y que ella no era inteligente. Como que estaba fatal, hundida. SE ME PUSO A LLORAR Y TODO. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 20. Ficha de entrevista T8/E/D/F10, líneas 3120-3129. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:62, 442).

Los padres encuentran en el modelo educativo actual la causa de algunos de los ejemplos citados y asumen su parte de responsabilidad a la hora de perpetuar un modelo basado en la competitividad y los resultados.

Yo me echo algo de culpa de su baja autoestima o de por qué piensa que no le va a salir nada... Bue-eno (...) yo cada día después de comer me pongo con él y claro... yo reconozco que no tengo paciencia y le digo "pero jooo N2, ¿CÓMO NO VAS A ENTENDER ESTO?" y a lo mejor se me nota mucho (...). A lo mejor le quiero exigir muy deprisa y no me doy cuenta de que tiene siete años y no tiene que ir todo tan rápido. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 17. Ficha de entrevista T5/E/D/F2, líneas 2922-2926. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:36, 280).

Otro de los factores que puede incidir en la baja autoestima es el trato discriminatorio de unos niños con otros. Algo que algunos padres conocen e intentan corregir en la medida de sus posibilidades.

En ocasiones sí que he notado que hace diferenciación con sus compañeros porque son extranjeros y yo la regañó mucho. Aunque bue-eno, (..) la clase es la misma desde primero de Infantil y a los cumpleaños van siempre los mismos y ellos la verdad es que no se integran. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 16. Ficha de entrevista T4/E/D/F12, líneas 2845-2847. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:30, 224).

Competitividad

Esa competitividad señalada en el apartado anterior la reconocen las familias en sus propios hijos:

"Porque es muy competitiva [en todos los aspectos]. Hasta que le dices, mira hija cuando se te pase..." (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 13. Ficha de entrevista T1/E/D/F1, línea 2703. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:6, 59).

Muchas veces N9 me dice (imitando la voz): "no me pongo eso, QUE NO!", y to-odo porque no le va a gustar a sus compañeros. Te digo la ropa como cualquier cosa, desde los exámenes a cualquier cosa. Y esa competitividad pues a veces provoca que le dé miedo a decir algo en clase para que los demás no se rían de ella porque se haya equivocado. Y cuando lo dice estoy segura de que es diciendo (imitando la voz) "TO-OMA que yo me lo sé y TÚ no". Y es mi hija. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 15. Ficha de entrevista T3/E/D/F9, líneas 2808-2812. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:23, 170).

Competitividad que extrapolan a las relaciones con sus iguales:

El otro día que les hicisteis ser los profesores de sus compañeros yo pensé-e... Es un poco fuerte la palabra (...), le habrá puesto el problema más difícil AL MÁS RETRASADO DE LA CLASE. Porque siempre va a joder a los que puede. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 19. Ficha de entrevista T7/E/D/F3, líneas 3076-3078. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:57, 391).

Y que encuentra en los exámenes un caldo de cultivo perfecto. Muchas familias reconocen el valor exagerado que se da a estas pruebas y demandan una atención personalizada del niño.

Yo tengo una compañera que obliga a sacar dieces y su hija no es de dieces. Es que lo veo absurdo. Ha llegado al instituto y adiós dieces. Incluso CASTIGAR por bajar las notas. Y yo decí-ia: "¿pero tú sabes lo que estás haciendo?". Mi marido y yo las notas nos da un poco lo mismo. A mí me saca un 5 y para mí es más que suficiente. No le doy tanta importancia. Es ver en qué ha fallado y

corregirlo. POR QUÉ FALLA, EN DÓNDE FALLA y reforzar lo que falle, más que el valor de la nota. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 20. Ficha de entrevista T8/E/D/F10, líneas 3137-3142. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:67, 443).

Dinámica de la comunidad educativa

Relaciones con los maestros de centro

Las familias señalan diferencias significativas con alguno de los tutores que incluyen la falta de sincronización en el proceso educativo del niño (por ejemplo, a la hora de darle sentido a las tareas).

MIRA, es que a veces prefiero no venir a hablar con ella [en relación a las tutorías] porque para que me esté diciendo que habla mucho sin que me diga nada más profundo del niño... (pausa). Es que no sé... (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 17. Ficha de entrevista T5/E/D/F2, líneas 2942-2951. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:44, 282).

"Le mandan tareas a casa que son un poco difíciles para casa porque no las entienden y nosotros, como padres, YO NO SÉ cómo quieren que luego lo hagan" (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 17. Ficha de entrevista T5/E/D/F2, líneas 2960-2962. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:42, 284).

Participación en la dinámica de centro

Algunos familias reclaman, en nombre propio y en el de sus hijos, una mayor participación en la vida de centro.

N9 se me ha quejado mucho de que los padres no colaboran. Como en Marbella [ubicación de su anterior colegio] sí lo hacían y su hermana también lo hace aquí me pregunta "JO-O-OPÉ MAMÁ-A-A, ¿por qué nosotros nunca hacemos nada de eso?". Y sí se queja de que no hacen actividades, pues eso, con los padres. (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 15. Ficha de entrevista T3/E/D/F9, líneas 2813-2816. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:24, 171).

Deficientes relaciones entre maestros de centro

Las familias constatan una mala coordinación entre los docentes de centro que repercute negativamente en la educación de sus hijos.

"Otra cosa es la coordinación entre profesores que no siempre funciona (...). Eso impide profundizar en algunos temas porque luego los dos cursos tienen que seguir un poco la misma línea y si uno falla..." (Anexo 4. Entrevistas. Tabla 18. Ficha de entrevista T6/E/D/F6, líneas 3041-3043. Correspondencia *Atlas.ti*: 2:51, 340).

2.4 Necesidades de los niños

Autoconcepto y relaciones con el tutor

El caso:

Un niño, sentado solo, decía en voz baja pero lo suficientemente alto para que lo escucharan los demás: "yo no sirvo para las matemáticas, yo ya sé que no sirvo para estudiar", al tiempo que sonreía entre resignado y apenado. (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 29. Ficha de nota de campo N8/D/N2, línea 3540. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:21, 355).

La reacción del investigador fue consolar al niño y decirle que con el trabajo que harían en el proyecto y la ayuda de su tutora seguro que cambiaba de opinión. En ese contexto de presentar al tutor como una ayuda para el niño la reacción del grupo fue unánime criticando la actuación de la tutora y cómo *se pasaba de la raya*:

La reacción de sus compañeros ha sido contradecirme [al investigador al reconocer la labor del maestro de centro]: nooo, es verdad, T2 está todo el día enfadada y regañándole porque dice que no hace nada bien [replicaban los niños al investigador]. (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 29. Ficha de nota de campo N8/D/N2, línea 3540. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:22, 355).

Al tiempo, "algún otro niño [comentaba] cómo también sus padres le [decían] claramente que [era] un burro para los estudios" (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 29. Ficha de nota de campo N8/D/N2, línea 3540. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:23, 368).

Los niños reconocían así un problema en su relación con los tutores con consecuencias de carácter afectivo.

En otra ocasión, con motivo de la entrega de los carnés identificativos como miembros de *Arcila* (que incluían un fotomontaje del niño y una lista de *súper poderes* de cada uno que tenía como sentido ensalzar las virtudes del niño -todas positivas-) se recogió la siguiente cita:

Nos hemos sentado en una mesa redonda y cogido el primer carné y les he preguntado: "*este tiene entre sus súper poderes la inteligencia, ¿de quién podrá ser?*". Todos menos dos me han sorprendido contestando que seguro que no eran suyos, que debía ser de Fulanito o Menganito porque ellos no eran inteligentes. (Anexo 5. Notas de campo. Tabla 36. Ficha de nota de campo N15/D/N, línea 3554. Correspondencia *Atlas.ti*: 3:36, 699).

El discurso del grupo giró en torno a cómo esas ideas tenían su origen en los comentarios de los tutores o de las propias familias. Aunque en este supuesto sí hacemos una interpretación subjetiva, es evidente que los niños reclamaban otro tipo de apoyo afectivo.

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

El análisis ha dejado entrever las necesidades educativas de los participantes en el estudio. El sentido de este apartado de conclusiones es dar orden y estructura a esas ideas.

Estas son las necesidades diagnosticadas, estas son las líneas maestras que deben guiar el diseño del proyecto *Arcila* y las posteriores fases del programa:

1. Personalización de la enseñanza

Se trata, como diría Pujolàs (2004), de "[ajustar] la acción educativa a las características personales de cada alumno" (p, 48).

Siendo conscientes del contexto económico y sociocultural del CEIP de nuestra investigación debemos aceptar una realidad que se concreta en alumnos muy diferentes con distintos puntos de partida para, desde ahí, crear un programa para todos que responda a las necesidades específicas y personales de cada uno de los participantes. En el grupo hay inmigrantes, repetidores, alumnos con un buen expediente académico, alumnos de suspenso, hijos de padres divorciados, etc. Aunque el grupo es pequeño es una muestra representativa de lo que podemos encontrar en las aulas actuales.

2. Definir un modelo de educación inclusiva

Se trata de establecer una organización del programa acorde al punto anterior. Pujolàs (2004) señala que la educación inclusiva "tiene como objetivo que la escuela contribuya a adquirir, hasta el máximo de las posibilidades de cada uno, todas las habilidades técnicas y sociales que son necesarias para ser, vivir y convivir" (p. 26). Diagnosticados importantes problemas en relación a los factores afectivos el programa debe centrar su atención en estas dificultades en la forma que describe el siguiente punto.

3. Desarrollo de competencias

Junto a las habituales competencias académicas que debe abordar todo programa de refuerzo hemos detectado la necesidad de abordar lo que en el marco teórico Bisquerra (2012) definía como *competencias básicas para la vida*, una colección de competencias que no se contemplan específicamente desde las áreas académicas y entre las que se pueden citar:

Competencias sociales (asertividad, escucha activa, comunicación efectiva, agradecimiento, respetar el turno de palabra, disculparse, pedir permiso, negociar, etc.), competencias emocionales (conciencia emocional, regulación emocional, tolerancia a la frustración, control de la impulsividad, regulación de la ira, regulación del estrés, manejo de la depresión, empatía, autoestima, relajación, etc.), prevención y solución de conflictos, estrategias de afrontamiento, elegir profesión, tomar decisiones, gestión del tiempo y un largo etcétera, [y] que tienen lugar en el amplio campo de la orientación. (p. 17).

4. Aceptar y celebrar a diversidad

O el discurso de la heterogeneidad frente al de la homogeneidad. Hemos comprobado cómo el archivo de datos describe un escenario en el que las evidentes diferencias entre los niños del centro origina problemas, principalmente para los tutores, con los propios niños y sus familias. Como señala Pujolàs (2004) "la diversidad de los miembros que la forman fortalece a la escuela y a las aulas, y a todos les ofrece grandes oportunidades para aprender de esta diversidad" (p. 30).

5. Fomentar actitudes de respeto y tolerancia hacia la diversidad

Constatadas situaciones como la falta de respeto a algunos alumnos inmigrantes no cabe sino apostar por la integración del alumno inmigrante así como de todo aquel que por diversas circunstancias no sea capaz de seguir el proceso educativo. La teoría (Pujolàs, 2004, 2009, 2012; Torrego y Negro, 2012) señala que debemos hacerlo mediante el desarrollo de los principios de inclusión, interculturalidad y cohesión social.

6. Potenciar medidas organizativas coherentes con el modelo inclusivo propuesto

Hemos señalado cómo la disposición del aula y el uso del espacio, junto a metodologías *tradicionales* fomentan la competitividad, la individualidad o aislamiento del alumno, la segregación, etc. *Arcila* debe, en esta línea, potenciar los apoyos dentro del aula y fomentar la metodología cooperativa y la tutoría entre iguales.

7. Metodología

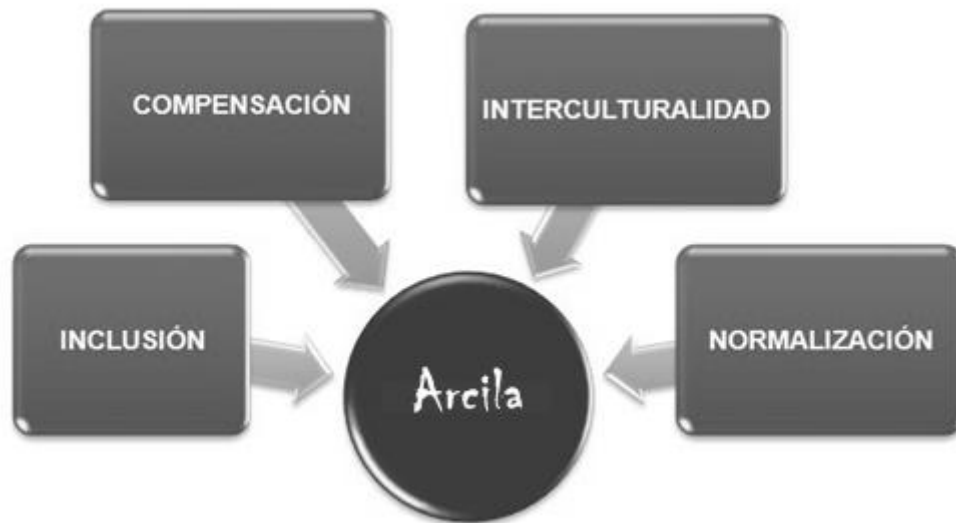
Basándonos en las demandas de los participantes y en las experiencias de éxito recogidas en el archivo, *Arcila* debe cubrir esas necesidades poniendo en marcha metodologías que desarrollen estrategias cooperativas y de ayuda entre iguales. El programa debe contemplar:

- Dinámicas de *aprendizaje cooperativo*: Pujolàs (2004) lo define como el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad, aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, que utilizan una estructura de la actividad de modo que se asegure al máximo la participación equitativa (para que todos los miembros del equipo tengan las mismas oportunidades de participar) y se potencie al máximo la interacción simultánea entre ellos, con la finalidad de que todos los miembros de un equipo aprendan los contenidos escolares, cada uno hasta el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo.
- Aprendizajes ajustados a situaciones y contextos de la vida cotidiana del niño, lo que facilita su adquisición y el desarrollo de las competencias básicas.
- Distribución de espacios que permitan la realización de varias actividades interactivas de forma simultánea asumiendo que nadie trabaja solo y la función del maestro de *Arcila* sería dinamizadora, en una figura que se identifica con el concepto de *aprendizaje dialógico*.
- Una evaluación formativa y compartida.
- Metodologías basadas en el juego como medida de atención a la diversidad ya que de lo que se trata es de favorecer el aprendizaje de niños con diferentes niveles de competencia y diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

8. Dinamización y cooperación con las familias

Hemos detectado una significativa fractura entre tutores y familias en la que el último damnificado es el propio niño. Debe potenciarse el intercambio comunicativo entre estos agentes educativos. Los padres deben participar en la medida de sus posibilidades y no solo a través del diálogo fluido sino también mediante una integración plena en la dinámica de centro. Hemos comprobado cómo algunas de las familias ofrecían su colaboración en la realización de actividades programadas que los propios tutores reducían al intercambio docente-alumno. Algunas de las citas revelan el potencial que puede tener *Arcila* como nexo de unión entre tutores y familias y como solución a los problemas descritos. Añadir otro elemento a una interacción bidireccional puede compensar las posibles debilidades que surjan en uno u otro sentido.

Figura 5. Principios de Arcila



Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

Damos así respuesta al objetivo principal del TFM: diagnosticar las necesidades educativas de los participantes en el estudio, orientando a su vez el diseño de un potencial programa de apoyo educativo que las atienda. Los siguientes epígrafes completan la terna de objetivos establecidos inicialmente.

1. POSIBLES LÍNEAS DE ACCIÓN FUTURA. PROSPECTIVA

Tras superar la fase diagnóstica que analiza el TFM se implementó *Arcila* en el centro de forma efectiva (superando el carácter virtual del proceso de diagnóstico) durante un período de cuatro meses.

La configuración y desarrollo del programa se orientó lógicamente a los resultados obtenidos en esta investigación, configurando así una propuesta de programa coherente y adaptada a las necesidades los participantes que será presentada de forma global en el siguiente epígrafe.

Como ejemplos de la concreción de los resultados se diseñó una estructura de trabajo basada en el aprendizaje cooperativo, lo que supuso la formación de equipos de trabajo heterogéneos (tanto equipos de base como grupos de expertos, según la ocasión) y una redistribución del mobiliario del aula; se establecieron planes de equipo vinculados al desarrollo de técnicas de aprendizaje cooperativo (técnicas para el diálogo, técnicas para la resolución de problemas, etc.); se dinamizaron las relaciones de la comunidad educativa (maestros de centro y familias) a través de la mediación de *Arcila*; se diseñaron actividades específicas destinadas a trabajar aspectos afectivos del niño como la autoestima o la superación de los miedos; se complementó y reforzó el currículo oficial con actividades de carácter lúdico que llegaron a exhibirse durante la jornada escolar gracias a la coordinación establecida entre programa y tutores de centro; etc. Esta es una mínima muestra de todo lo que hicimos enunciada a modo de referencia pero que no corresponde desarrollar en este trabajo de investigación.

En cualquier caso, aprovechando los instrumentos de recogida de datos elaborados para esta fase inicial y desarrollando otros concretos adaptados a la implementación y evaluación del programa, se registraron todo tipo de datos destinados a futuros análisis.

Disponemos de un completo archivo de datos compuesto por un diario del maestro (de *Arcila*), notas de campo, fichas de evaluación de trabajo para los alumnos, entrevistas finales con tutores, grupos de discusión con familias, etc. Actualmente trabajamos en la obtención de unos resultados finales que determinen el éxito del programa pero a falta de esa confirmación científica la opinión de sus participantes es que *Arcila* ha sido un éxito.

Esta fase posterior del programa podría ser contemplada como parte de una futura tesis doctoral o como referencia para una versión 2.0 de *Arcila* que se implementase en el mismo centro el próximo curso académico, extendiendo su ámbito de aplicación a todos los niveles e introduciendo nuevas figuras en el proceso.

Arcila es posible y tras la experiencia piloto vivida entendemos que debe partir de la Universidad en la forma que se presenta.

2. BOCETO DE PROYECTO

Arcila se presenta como un proyecto piloto de apoyo escolar basado en un programa de actividades configurado a partir del diagnóstico de las necesidades de todos los participantes implicados.

Completa la educación formal del niño y tiene como fin último la mejora global de la calidad educativa a través de la implicación directa en su desarrollo de toda la comunidad educativa.

Una fórmula inspirada, en cuanto a ejecución, en el *Programa Integral de Deporte Escolar del Municipio de Segovia*, por fijar una referencia que facilite la comprensión al lector.

Leamos con atención las siguientes líneas:

Figura 6. Entrevista a un alumno del programa

Entrevistador (E): José, ¿sabes por qué estamos aquí?

Niño (N): Para ayudarnos, eh..., ¿a aprender?

E: ¿Cómo lo sabes?

N: Nos lo ha dicho Pepa. Que ibais a venir por las tardes.

E: ¿Sabes quienes somos?

N: De la universidad.

E: Entonces, qué somos, ¿estudiantes o maestros?

N: Como Elena y David, ¿no?

E: Algo parecido...

(...)

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

José tiene ocho años y es uno de los alumnos del programa; Pepa, su profesora; y Elena y David, dos alumnos de *Practicum* de la universidad.

El texto corresponde a un fragmento de entrevista realizada a un participante del programa. Aunque los fines de la entrevista eran otros, este extracto puede que nos ayude, desde la mirada directa y sincera de un niño, a entender *Arcila* de un modo sencillo.

Como bien decía José, el fin último del programa es ayudar al niño.

Arcila puede incluirse en la categoría de las actividades extraescolares e intenta promover una educación inclusiva que tiene, siguiendo a Pujolàs (2004), el objetivo de llevar al máximo las

capacidades de cada niño: las técnicas (hablar, leer, o calcular, por ejemplo) y las sociales (comunicarse, respetarse, ayudarse, etc.); imprescindibles para ser, vivir y convivir.

Una concepción educativa (la inclusiva) que conjuga la necesidad de formar personas y la de instruir alumnos, que suele ensalzar el componente social sobre el académico, y que *Arcila* completa estableciendo como premisa la necesaria adaptación de esas personas (niños y niñas) al rol de alumnos, con objeto de superar el carácter selectivo y segregador de la escuela neoliberal, tendente, como señala Pujolàs (2004), a dejar a mucha gente en la cuneta a las primeras de cambio, los que "no sirven", que se resignan en su papel.

Arcila se posiciona así en línea con la legalidad vigente al exigir:

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013, art. 1.b)).

José habla de la escuela y la universidad y deja intuir la relación entre el entrevistador (ejecutor del programa) y su maestra, Pepa.

Arcila aspira a convertirse en un sólido nexo de unión entre la universidad y la escuela (entendida ésta como la población potencial de colegios que integren la localidad, en nuestro caso, Segovia), superando así la sensación de aislamiento y distancia que suele caracterizar las relaciones entre universidad y otras instituciones y agentes educativos.

Como señaló Abraham Flexner:

Una universidad no está fuera sino dentro de la textura social generada de una época dada. No es algo aparte, algo histórico... Es por el contrario... una expresión de la época, así como una influencia operando sobre el presente y el futuro. (1916, citado en Casanova, 2004, pp. 204-205).

Nuestro proyecto de investigación parte de un marco de relaciones sinápticas en el que todos los agentes educativos deben asumir y compartir su responsabilidad como *conditio sine qua non* de la mejora educativa que se promueve.

La universidad debe responsabilizarse así de la normalización de *Arcila*, colaborando (con esta propuesta *piloto* como punto de partida) en su actualización y promoción.

Una actualización, basada en los resultados de la experiencia y la lógica evolución de las necesidades educativas, que exigiría de la creación de una comisión integrada por un equipo permanente de trabajo con representación de los maestros en formación inicial responsables de impartir el programa que, junto a esa función de rediseño y actualización, asumiría también las tareas de difusión y coordinación con los centros escolares.

Coordinación que debe entenderse en una doble línea: una coordinación entre universidad y escuela a través de la comisión de proyecto y los equipos directivos y AMPAS de centro, y una coordinación *de campo* entre los maestros en formación inicial (responsables de ejecutar el programa) y los tutores de centro.

Como intuía José, en otro extracto omitido de su entrevista en el que afirmaba "hacéis de todo", refiriéndose a los *maestros de Arcila*, éstos constituyen el auténtico eje vertebrador del programa. No solo como responsables de su ejecución sino de manera significativa como responsables de la gestión de las relaciones que deben producirse entre la comunidad educativa.

Se trata de construir una comunidad educativa más sólida, dinámica, y labor del *maestro de Arcila* en este sentido no es solo la de interactuar con el tutor de centro o con las familias de forma independiente sino también la de facilitar las relaciones entre aquellos, tensas e incluso inexistentes en ocasiones, como muestra la realidad escolar.

Esos canales de comunicación directos y abiertos con tutores y familias permiten a su vez ajustar las bases estandarizadas del programa potenciando sus efectos a través de una personalización de la enseñanza.

Arcila es un programa flexible capaz de adaptarse, a través de su oferta de *actividades únicas*, a las demandas específicas de cada caso (o centro). Por *actividades únicas* entendemos aquellas actividades que, impregnadas de la esencia educativa descrita para el programa, se adaptan a la situación del grupo participante (y su lógica diversidad intrínseca) mediante el uso de la metodología apropiada al ejercicio que se propone y en relación con los objetivos que se persiguen.

A diferencia de la fórmula del *Programa de Deporte Escolar* (que hemos tomado como referente en la explicación de nuestro modelo), *Arcila* establece un canal bidireccional entre universidad y escuela en el que no se contempla la participación del Ayuntamiento, evitando ligar así su continuidad a cualquier tipo de coyuntura de carácter económico e incluso político.

Su éxito aparece vinculado a una adecuada gestión de los recursos existentes (materiales y humanos) y un compromiso con lo educativo que debería extenderse a todos aquellos involucrados en ese proceso, empezando por el futuro maestro.

Implementar este programa desde la universidad sin ninguna dotación presupuestaria adicional supone un desafío al tradicional sistema de recompensas basado en la retribución económica por los servicios prestados. Una ayuda legítima para muchos estudiantes (como sucede con la *becas del Programa de Deporte Escolar*) pero que en el caso de *Arcila* será compensada con lo que podríamos definir como retribuciones *en especie*. El alumno podrá:

- Enfrentarse desde primer curso de grado y con la autonomía que no siempre le permite el rol de maestro de *Practicum* (limitado a tercer y cuarto curso) a la realidad del aula. Una oportunidad de empezar a trabajar con los niños, de contextualizar y evaluar la formación académica recibida e incluso de valorar la vocación docente.
- Conocer las estructuras y la organización escolar a través de la inmersión en el organigrama de centro.
- Adquirir destrezas en la interacción con los distintos agentes educativos.
- Iniciarse en la investigación como medio de mejora de la práctica educativa y de desarrollo del rol profesional del maestro.

Será tarea de la universidad promocionar el programa entre sus alumnos. Su regulación y consolidación se presenta como un valor añadido para la institución, un distintivo de calidad símbolo de su implicación en la mejora educativa a través de un programa *de todos*, basado en una gratuidad que garantice la equidad en el acceso, y *para todos*, no solo para el maestro en formación. Presumimos e intentaremos demostrar así la incidencia positiva del programa en el niño, las familias, los tutores de centro y la escuela y la universidad (como instituciones), en el modo que se presenta:

El niño

- Se refuerzan aspectos cognitivos formales.
- Se refuerzan aspectos de carácter psicoafectivo como la autoestima, el autoconcepto, la ansiedad o el miedo al fracaso, que dificultan e incluso impiden el aprendizaje.
- Se reconocen, estimulan y utilizan los talentos del niño.
- A través del trabajo cooperativo se busca atenuar las diferencias naturales y excluyentes del grupo.
- Se busca aumentar la afinidad por la escuela y el trabajo escolar mediante un plan de trabajo que motive al niño.

Las familias

- Dinamizando las relaciones con los tutores y el centro al ofrecerse desde el programa una perspectiva de acción global en la educación del niño que exige una implicación más activa de las familias, en la línea establecida por la LOMCE al destacar "el reconocimiento del papel que corresponde a los padre, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos" (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, 2013, art. 1.h)).
- Ofreciendo nuevas formas de participación en la escuela a través de las actividades del programa.
- Abriendo un canal de comunicación directo (en forma de tutorías) entre padres y responsables del programa.

Los tutores de centro

- La dinámica de relaciones del programa rompe con el tradicional "aislamiento" del profesorado.
- Se refuerza la labor docente a través de un programa supeditado a la coordinación con los tutores, que pueden orientar el sentido de las actividades a sus necesidades.
- Se reconoce la figura simbólica del tutor atribuyéndole un papel de *guía* en la formación de futuros maestros.
- Se ofrecen alternativas metodológicas que pueden asimilar en su práctica docente.

La escuela

- Se compensan las dificultades asociadas a determinados contextos con un programa que garantiza recursos y apoyo institucional.
- Se recupera el prestigio social de una escuela implicada de forma activa en la mejora educativa.

La universidad

- Se reconoce el papel fundamental de la universidad en el cambio educativo y social.
- Se potencia la coordinación con otras instituciones y agentes educativos.
- Se fomenta un tipo de investigación *sobre maestros con maestros*, superando la crítica generalizada que recoge entre otros Benarroch (citado en Pro y Rodríguez, 2011) y destaca la ausencia de maestros en investigaciones sobre educación. Como señalan Gallo et al. (2011), desde la Convergencia Europea y la implementación de Bolonia se impone un modelo de universidad en el que ha de primar la formación básica en investigación como respuesta a la sociedad cambiante en la que vivimos. Esa formación

inicial debe asimilar investigación e innovación con práctica docente (Solís, 2011), principios todos ellos de *Arcila*.

- Los resultados del programa pueden configurarse como referente en la revisión y actualización del currículo de grado y por ende, como elemento de mejora en la formación inicial del maestro.

LISTA DE REFERENCIAS

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (1996). *Manual de Orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M., y Bisquerra, R. (2003). Los modelos en orientación. En R. Bisquerra (Coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 55-66). Bilbao: Praxis.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (Tesis doctoral). Recuperada de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>
- Bergós, M. (febrero, 2014). El Gobierno empieza el despliegue de la LOMCE. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 10-12. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Bisquerra, R. (2002). Marco integrador de la orientación y la tutoría. En R. Bisquerra (Coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 9-21). Bilbao: Cisspraxis.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A., y Pereyra, M. A. (2006). El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española. En D.S. Rychen y L. H. Salganik (Coords.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (pp. 1-13). Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

- Bonal, X., y Tarabini, A. (agosto, 2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 425, 85-86. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Booth, W., Colomb, G., y Williams, J. M. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Barcelona: Gedisa.
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., y Ponce de León, A. (2013a). La orientación en el ámbito de la educación. En R. Cano (Coord.), *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* (pp. 21-58). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., y Ponce de León, A. (2013b). Estructura y organización de la orientación educativa en el marco normativo actual. En R. Cano (Coord.), *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* (pp. 59-109). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cano, R., Castillo, S., Casado, M., Ponce de León, A., Pedro, A., y Aguilar, V. (2013). La orientación educativa en el aula: el Plan de Acción Tutorial (PAT). En R. Cano (Coord.), *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias* (pp. 145-164). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Carrero, V., Soriano, R. M., y Trinidad, A. (2013). *Teoría Fundamentada. Grounded Theory. El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid: CIS.
- Casanova, H. (2004). La universidad hoy. En H. Casanova (Coord.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico* (pp. 197-214). Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2867091>
- Colás, M. P., y Buendía, L. (1992). *La investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J., y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

- Dorio, I., Sabariego, M., y Massot, I. (2014). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Flecha, R., Redondo, G., y Prieto, Ó. (julio, 2014). *Excelencia científica, acceso abierto e impacto social de la investigación para transformar la sociedad a través de un diálogo igualitario*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) de AMIE, Segovia.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Chicago: Teacher College Press.
- Gallo, V., Beltrán, R., Hernanz, D., y Sayago, A. (2011). Desarrollo de Procedimientos Normalizados de Trabajo: una forma Innovadora de realizar las Prácticas en Asignaturas de Ciencias Experimentales. *Formación Universitaria*, 4(4), 13-18. doi:10.4067/50718-50062011000400003
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Giner, A., y Puigardeu, Ó. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategia para su práctica*. Barcelona: Horsori.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, A., y Soler, M. (diciembre, 2012). Principales aportaciones de INCLUD-ED para una educación de calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 78-81. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>

- González Calvo, G. (julio, 2014). *La identidad profesional y la importancia de la formación inicial explicada desde un enfoque autobiográfico*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) de AMIE, Segovia..
- González Calvo, G., y Becerril, R. (diciembre, 2013). El recorrido investigador de un educador novel explicado desde una perspectiva autobiográfica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(3), 61-78. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/186511>
- González Pascual, M., Manrique Arribas, J. C., y López-Pastor, V. M. (2012). Valoración del primer curso de implantación de un programa municipal integral de deporte escolar. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 14-18. Recuperado de http://www.retos.org/numero_21/Retos%2021%2014-18.pdf
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013).
- Manrique Arribas, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R., Barba Martín, J. J., y Gea Fernández, J. M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apuntes de Educación Física y Deportes*, 105, 58-66. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/247606>

- Márquez Pernia, F. (2009). *Actividades extraescolares y complementarias en Educación Primaria*. Almería: Asociación Procompal.
- Martínez Beltrán, J. M. (1995). *Aprendo a pensar*. Madrid: Bruño.
- Martínez González, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Recuperado de <http://www.gse.upenn.edu/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.pdf>
- Martínez Mingúelez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2014). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-365). Madrid: La Muralla.
- MEC (1992a). *Orientación y Tutoría. Primaria*. Madrid.
- Mellado, V. (2003). Cambio didáctico del profesorado de Ciencias Experimentales y filosofía de la Ciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 343-358. Recuperado de http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Que_Ciencia_Ensenar_IEC/IEC_043.pdf
- Mishler, E. G. (1991). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, P., y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

- Nietzsche, F. (2011). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Nueva Biblioteca EDAF.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. París.
- Ortín i Martínez, J. (2009). La intervención tutorial en Educación Primaria. En S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro.
- Ovejero, A. (2004). *Globalización, Sociedad y Escuela. Cómo hacer frente a los principales problemas actuales desde la Psicología Social Crítica*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Parras, A., Madrigal, A. M., Redondo Duarte, S., Vale, P., y Navarro Asencio, E. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte (CIDE).
- Pérez Brunicardi, D. (2011). *Buscando un modelo de deporte escolar en el municipio de Segovia. Un estudio a partir de las valoraciones, intereses y actitudes de sus agentes implicados* (Tesis doctoral). Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=22107>
- Pérez Gómez, Á. I. (julio, 2014). Aprender a pensar para poder elegir. *Cuadernos de Pedagogía*, 447, 38-42. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Pérez Juste, R. (2014). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pozo Muncio, J. I. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prieto, L. P., Villagrà, S., Jorrín, I. M., Martínez Monés, A., & Dimitriadis, Y. (2011). Recurrent routines: Analyzing and supporting orchestration in technology-enhanced primary classrooms. *Computers & Education*, 57, 1214-1227. doi:10.1016/j.compedu.2011.01.001

- Pro, A., y Rodríguez, J. (2011). La Investigación en la Didáctica de las Ciencias Experimentales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 129-148. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/119911>
- Puigdemívol, I. (2007). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Riart, J. (2009). El tutor, ¿quién es? En S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas* (pp. 27-40). Barcelona: Octaedro.
- Rivière, V. (2007). Programa de acompañamiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 64-66. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Robinson, K. (2013). *El Elemento*. Barcelona: Debols!illo.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O., y Racionero Plaza, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, Especial*, 67-87. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207
- Ruíz, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen, D. S., y Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

- Sabariago, M. (2014). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 51-87). Madrid: La Muralla.
- Sabariago, M., Massot, I., y Dorio, I. (2014). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). Madrid: La Muralla.
- Sabaté, J. (2009). Conceptos y agentes de la orientación: estructura triádica. En S. Gallego y J. Riart (Coords.), *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas* (pp. 19-26). Barcelona: Octaedro.
- Santana Vega, L. E. (2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Santos Guerra, M. Á. (2012). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sanz Oro, R. (1999). *Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, y Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. (2011). *Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Curso 2009/1010. Informe de resultados*. Madrid.
- Sicilia, A. (1998). Actividad extraescolar,, educación física y currículo. En M. Á. Santos y A. Sicilia (Coords.), *Actividades físicas extraescolares: Una propuesta alternativa*. Barcelona: Inde.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Soler, J. L. (febrero, 2014). El docente como agente de cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 68-71. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>

- Solís, E. (2011). ¿Cómo integrar la investigación, la innovación y la práctica en la enseñanza de las ciencias? *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 68, 80-88.
Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3643606>
- Stainback, S. B. (2001c). Componentes críticos en el desenvolvament de l'educació inclusiva. *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, 5(1), 26-31.
Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Suports/article/viewFile/102023/141954>
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, C., Devós, A., y Laguna, J. (febrero, 2014). Sobre inteligencia y Educación Emocional. *Cuadernos de Pedagogía*, 442, 58-62. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Tan, S. (2007). *The Arrival*. Ontario: Scholastic.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Valles, M. S. (1992). Características generales de la metodología cualitativa. En M. Clemente (Coord.), *Psicología Social: Métodos y técnicas de investigación* (pp. 246-263). Madrid: Eudema.
- Valles, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociología.
- Valls Carol, R. (diciembre, 2012). El proyecto INCLUD-ED. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 88-81. Recuperado de <http://www.cuadernosdepedagogia.com>
- Vargas Callejas, G., y Barba Núñez, M. (julio, 2014). *Respuestas educativas al cambio climático. Guión de grupo de discusión basado en imágenes*. Comunicación presentada en el III Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE) de AMIE, Segovia.

Vélaz de Medrano, C. (2012). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1. MODIFICACIONES DE LA LOMCE A LA LEY ORGÁNICA 8/1985, DE 3 DE JULIO, REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).
Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Disposición final primera. Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

10. El artículo 62 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, tendrá la siguiente redacción:

1. Son causa de incumplimiento leve del concierto por parte del titular del centro las siguientes:

a) Percibir cantidades por actividades escolares complementarias o extraescolares o por servicios escolares que no hayan sido autorizadas por la Administración educativa o por el Consejo Escolar del centro, de acuerdo con lo que haya sido establecido en cada caso.

b) Infringir las normas sobre participación previstas en el presente título.

e) Infringir el principio de voluntariedad y no discriminación de las actividades complementarias, extraescolares y servicios complementarios.

Disposición final segunda. Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se modifica en los siguientes términos:

Tres. El artículo 57 queda redactado de la siguiente manera:

Artículo Cincuenta y siete.

Corresponde al Consejo Escolar del centro, en el marco de los principios establecidos en esta Ley:

h) Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro e informar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares.

i) Aprobar, a propuesta del titular del centro, las aportaciones de las familias de los alumnos y alumnas para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones educativas.

ANEXO 2. PROGRAMAS: EXPERIENCIAS DE ÉXITO

Tabla 12. Programas: experiencias de éxito

TÍTULO DEL PROGRAMA	AUTOR/ES
1. PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL (APRENDER A SER, A COMPORTARSE Y A CONVIVIR)	
1.1 <i>Autoconcepto y autoestima</i>	
Estrategias para el desarrollo de autoimágenes positivas en el contexto educativo	Hamacheck, 1978
Propuestas prácticas para la adecuada intervención familiar y docente en el desarrollo de autoimágenes positivas	Rodríguez Espinar, 1982
"HELPI Program", para la mejora del autoconcepto	Durbin, 1982
Programa de Educación Afectiva	Miller, 1987
Programa integrado para el desarrollo de la autoestima	Pope et al., 1988
Programa sistemático para el desarrollo y mejora del autoconcepto	Machargo, 1991
Programa para la evaluación y mejora de la autoestima	McKay, 1991
"Voy a aprender a ser un niño valiente, a no tener miedo, a no ponerme nervioso"	Bonet, 1991
"Gustándome a mí mismo"	Palmer, 1991
Bulding self-steem in Secondary Schools	Reasoner, 1991
I Make a Difference! A Curriculum Guide Building Self-Steem and Sensitivity in the Inclusive Classroom	Tamaren, 1992
Programa para la mejora de la autoestima en contextos educativos	Gobierno Vasco, 1992
Programa de autoestima académica y profesional	Montané y Martínez, 1994
An undergraduate program to integrate academic learning and service: Cognitive, prosocial cognitive, and identity outcomes	Batchelder y Root, 1994
A school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior	Switzer et al., 1995
Programa de actividades para el desarrollo de la autoestima	Marchago, 1996
Propuesta de sesiones prácticas de tutoría para educar la autoestima	Gil Martínez, 1997
1.2 <i>Educación en valores</i>	
Clarificación de valores. Manual de estrategias prácticas para maestros y alumnos	Simon et al., 1977
Estrategias para la clarificación de valores	Howe y Howe, 1977
Materiales para la educación en valores	IEPS, 1981
Cómo incorporar la clarificación de valores en la programación del centro	Kirschenbaum, 1982

<i>(Educación en valores)</i>	
Programa de Orientación Vocacional basado en clarificación de valores	Kinnier y Krumboltz, 1984
Técnicas de educación en valores para la hora de la tutoría	Curwin y Curwin, 1985
Programa para el crecimiento personal y el desarrollo de valores	Marín, 1987
Programación para la clarificación de valores y el desarrollo humano	Pascual, 1988
Programa de educación de los valores y normas en el aula	Montané y Martínez, 1994
Programa de educación de los valores y normas en el centro educativo	Montané y Martínez, 1994
23 reflexiones sobre los valores más importantes de la vida	Alberoni, 1994
Materiales Curriculares para la Educación Moral en Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Buxarrais, Martínez, Puig y Trillas, 1993 y 1995
Educación en derechos humanos: propuestas prácticas	Amnistía Internacional, 1995
Optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad. Programa adecuado a contextos escolares y familiares	Roche, 1995
Aprender a dialogar: toma de conciencia de las habilidades para el diálogo. Materiales para la educación ética y moral en Educación Secundaria	Puig, 1995
Educación multicultural para la tolerancia y la paz: estrategias didácticas	Ortega, 1996
Programa "Educar para la solidaridad" (materiales curriculares, recursos de animación y actividades)	INTERMÓN, 1996
Guía para la educación moral	Cortina, 1996
<i>1.3 Habilidades sociales y de vida</i>	
Programa de habilidades para la vida ("Developing understanding of Self and Others, DUSO-D2")	Dinkmeyer, 1973
Entrenamiento en habilidades de solución de problemas interpersonales	Spivack y Shure, 1974
Lifeskills teaching programmes	Hopson y Scally, 1980
Developing effective school-based social problem solving (SPS) training programs	Weisberg y Gersten, 1982
Skillstreaming the Elementary School Child: A Guide for Teaching Prosocial Skills	McGinnis et al., 1984
Programa para la prevención del estrés	Woolfolk y Lehrer, 1984
Programa de educación sexual integrado en el curriculum	Ferrer, 1986
Programa de entrenamiento asertivo	Manos, en Baker y Shaw, 1987
Evaluación y entrenamiento de habilidades sociales en la escuela	Boviza, 1987
Programa de habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia	Goldstein et al., 1989
Educació per a la salut a l'escola. Orientacions i Programes	Generalitat de Catalunya, 1989
Evaluación e intervención conductual en habilidades sociales	Deus et al., 1990
Skillstreaming in Early Childhood Program: Teaching Prosocial Skills to the Preschool and Kindergarten Child	McGinnis y Goldstein, 1990

<i>(Habilidades sociales y de vida)</i>	
Desarrollo de las habilidades sociales. Guía práctica para padres y profesores de niños entre 3 y 6 años	Álvarez Pillado, 1990
Building a Caring, Cooperative Classroom: Intergrating Social Skills	Bellanca, 1991
Entrenamiento en actitudes valores y normas. Autocontrol. Educación para la convivencia escolar (Nivel 31, 41 y 51)	Vallés, 1991
Programa de prevención de la adicción a sustancias perjudiciales	Varón y Bautista, 1992
Entrenamiento de las habilidades sociales. Guía práctica para intervenciones	Kelly, 1992
Interactive Video for Teaching Social Problem-Solving to Early Adolescents	Bain, 1992
Programa de refuerzo de las habilidades sociales	Vallés, 1993
Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales	Caballo, 1993
Programa de educación de la disciplina en el aula	Montané y Martínez, 1994
Programa para la prevención de embarazos no deseados en la adolescencia a través del desarrollo de habilidades sociales	Cáceres, 1994
Programa de adaptación al cambio	Montané y Martínez, 1994
The Prosocial Gang: Implementing Aggression Replacement Training	Goldstein et al., 1994
Social Skills Curricula: packaged social skills training programs	Moore, 1994
Programa de promoción de las habilidades de solución de problemas interpersonales y prevención de la inadaptación social	Jiménez, 1994
Programa de desarrollo de habilidades sociales para adolescentes	Cabero y otros, 1995
Building social competence in children: a practical handbook for counselors, psychologists and teachers	Katz et al., 1995
Programa de entrenamiento en habilidades para la vida y prevención del consumo de drogas en adolescentes ("Life Skills Training")	Botvin, 1995
Program for Teaching Peace: How To Raise Children To Live in Harmony, Without Fear, Prejudice and Violence	Arnold, 1995
"Do You Know How I Feel?" Program for Promoting Empathy in Young Child	Crosser, 1996
Programa para incentivar la socialización de los estudiantes	Brophy, 1996
Vivir con otros: programa de desarrollo de habilidades sociales	Neva, 1996
Educación afectiva-sexual. Planteamiento integrado e interdisciplinar y 20 unidades didácticas	López García, 1996
Programas de intervención en habilidades interpersonales	Pelechano, 1996
Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos	VV.AA., 1997

<i>1.4 Toma de decisiones y resolución de problemas (estrategias generales)</i>	
Decision Making Book for Children (DMBC)	Rusell, 1976
An action research approach to evaluating the impact of a social decision-making and problem-solving curriculum for preventing behavior and academic dysfunction in children	Elias, 1991
Building social problem-solving skills: Guidelines from a school-based program	Elias y Clabby, 1992
Qué, cómo y cuándo. Programa de Toma de Decisión	Galve et al., 1993
Programa para enseñar a tomar decisiones	Rodríguez Moreno et al., 1994
Programa de intervención: fuerza de voluntad, planificación y control (ESO, BUP, Adultos)	Gosalvez, 1995
Propuesta de sesiones prácticas de tutoría para educar la toma de decisiones	Gil Martínez, 1997
2. PROGRAMAS DE APOYO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (APRENDER A APRENDER, A PENSAR, A LEER COMPRENSIVAMENTE, A RECORDAR, A ATENDER)	
<i>2.1 Desarrollo de hábitos y técnicas de trabajo intelectual. Adquisición de técnicas de estudio. Desarrollo de estrategias metacognitivas aplicadas al estudio</i>	
Programa de dirección y control cognitivo aplicado al estudio	Flavell, 1981
La mejora de las habilidades para el estudio	Selmes, 1988
Programa de métodos de estudio	Álvarez et al., 1988
Técnicas de estudio para Enseñanzas Medias y Universidad	Salas, 1990
Técnicas para escribir, leer y estudiar	Álvarez Chavez, 1990
Programa de técnicas de trabajo intelectual (TTI)	Gómez et al., 1991
Técnicas para potenciar las habilidades intelectuales	Hernández y García, 1991
"Cómo se estudia": la organización del trabajo intelectual	Serafini, 1991
Programa de Orientación de los hábitos de estudio	Montané y Martínez, 1994
Aprender a estudiar: cómo resolver las dificultades en el estudio	Fernández, 1994
Programa sobre técnicas y hábitos de estudio	Rodríguez Moreno, 1995
Técnicas de estudio: su didáctica e integración en el curriculum	Castillo, 1995
<i>2.2 Desarrollo cognitivo</i>	
Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI)	Feuerstein y Hoffman, 1980
Programa de procesamiento de la información	Flower y Hayes, 1981
Proyecto de Inteligencia "Odyssey": un curriculum para enseñar a pensar	Wright, 1985
Programa para el desarrollo de la atención	García y Aparicio, 1996 y 1988
Técnicas para saber aprender	Lemaitre y Maquère, 1987
Programas para enseñar a pensar	Nickerson, 1987
Programa para el refuerzo y desarrollo de habilidades mentales básicas	Yuste y García, 1994 y 1995

<i>(Desarrollo cognitivo)</i>	
Programa de enseñar a pensar. Filosofía para niños	Lipman, 1989
Proyecto curricular sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje -PROCESA-	Monereo, 1991
Proyecto de Inteligencia Harvard	Megia, Coord., 1992
Programas para la mejora de la inteligencia: teoría, aplicación y evaluación	Prieto y Pérez, 1993
Programa de Orientación de la atención en el aula	Montané y Martínez, 1994
Modelo de aprendizaje	Repetto, 1994
"Enseño a pensar"	Martínez Beltrán, 1996
Aprender a pensar y pensar para aprender	Torre Puente, 1996
<i>2.3 Desarrollo de estrategias metacognitivas generales. Metacognición y comprensión lectora</i>	
Programas para el entrenamiento en autoinstrucciones, autocontrol y autoevaluación	Meichenbaum, 1985
Comprender para aprender: un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos	Vidal y Gilabert, 1991
Programa metacognitivo de la comprensión lectora (OMECOL)	Repetto, 1992
Programa global de estrategias metacognitivas	Mayor et al., 1993
Procesos, contenidos e interacción de las estrategias de aprendizaje	Monereo, 1993
Aprender a leer, comprender y pensar	Alfonso Tapia, 1995
<i>2.4 Motivación</i>	
Programa de desarrollo motivacional	De Charms, 1976
Motivational design of instruction	Keller, 1983
Propuestas prácticas para el desarrollo de la motivación en el aula	Alonso Tapia, 1991
Una propuesta diferente para el trabajo en el aula que refuerce la motivación	Galagovsky, 1993
Programa de Orientación de la motivación académico-ocupacional (POMAC)	Amador, 1993
3. ORIENTACIÓN PARA EL DESARROLLO DE LA CARRERA (APRENDER A TOMAR DECISIONES VOCACIONALES, APRENDER A FORMULAR EL PROPIO PLAN VOCACIONAL)	
<i>3.1 Orientación de la carrera</i>	
Plan sistemático para la práctica de la Orientación de la Carrera en E. Primaria, E. Secundaria, E. Superior y E. de Adultos	Herr y Cramer, 1979
Programa de Asesoramiento en Orientación Vocacional	Tolbert, 1982
Modelo de activación del desarrollo vocacional y personal (ADVP)	Pelletier y Bujold, 1984
Éducation au choix de carrière	Noiseux, 1984
Programa de Orientación Vocacional al término de la E.G.B.	Rodríguez Espinar, 1984
Programa de Asesoramiento Vocacional	Brown y Brooks, 1985

<i>(Orientación de la carrera)</i>	
Programas de Orientación vocacional en E.G.B. y EE.MM.	Salvador y Peiró, 1985
Programa de Orientación de Estudios y Vocacional al término de la escolaridad obligatoria (SAV) Sistema de Ayuda Vocacional	Álvarez y Fernández, 1987
Programa de Asesoramiento para la Carrera	VV.AA., 1988
Programa de Orientación de estudios y vocacional al final de la E.G.B.	Yost y Corbishley, 1988
Programa de Orientación de estudios y vocacional al final de la E.G.B.	Álvarez y Fernández, 1989
Programa comprensivo para el Desarrollo	Gysbers, 1990
Programa de Orientación Vocacional a través del curriculum y de la tutoría	Álvarez González et al., 1991
¡Tengo que decidirme!	Álvarez Rojo, 1991
Programa "DECIDE" para enseñar y aprender a tomar decisiones vocacionales	Rodríguez Moreno, 1992
Programa de toma de decisiones ante la elección profesional	Bisquerra, 1992
"Choosing your Future": An innovative program for collage dropouts	Caouette y Deguire, 1993
"Abrirse paso". Programa de Orientación laboral y profesional para mujeres con especial énfasis en el desarrollo de la autoestima	Bom, 1994
Programa de Exploración y Planificación de la Carrera	Repetto, 1994
"Pasaporte profesional" (P.A.S.S.)	Repetto, 1994
Programa de Información Académico-Profesional	Rodríguez Moreno, 1995a
Programa de transición a la vida activa. La toma de decisión vocacional no sesgada por razón de género	Ferrer y Sánchez, 1995
Programa de Intervención en Orientación Vocacional	Gómez Arbeo, 1995
"Toma la iniciativa": Programa de Orientación vocacional para el primer ciclo de E.S.O.	Delgado, 1995
A program and cost analysis of a self-directed career decision-making program in a University career center	Reardon, 1996
Programa de Orientación académica y profesional	Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, 1997
Infusión de contenidos de la Orientación para la carrera en la enseñanza Primaria	Isaacson, 1997
<i>3.2 Desarrollo de la carrera en las organizaciones (empresas)</i>	
Elementos de los Programas de planificación y desarrollo de la carrera en el lugar de trabajo	Knowdell, 1984
Programas aplicados en la Disneyland de California y en la Xerox Corporation de Conneticut	Gutteridge, 1987
Programas aplicados en IBM, General Electric, American Telephone and Telegraph, The National Bank of Washington	Schmidt, 1990
4. PROGRAMAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	

<i>4.1 Personas en situación de exclusión, socialmente desfavorecidas y/o pertenecientes a minorías étnicas o culturales</i>	
"Human Development Program for institutionalized teenagers"	Bessell y Palomares, 1971
¿Enseñar a pensar?: perspectivas para la educación compensatoria	Alonso Tapia, 1987
Effective Racial/Ethnic Minority Communities as Models of Peaceful Coexistence	Steward, 1993
Helping Youth at Risk: Cooperative Extension Venture into Child Care	Junge, 1994
Programa de intervención psico-educativa para la prevención de la conducta antisocial en la escuela en niños de entornos sociales desfavorecidos	Garrido Genoves et al., 1996
Programa de entrenamiento de niños socialmente desfavorecidos en habilidades para resolver problemas sociales	Saiz y Roman, 1996
Programa de desarrollo de Habilidades Sociales y Socio-Laborales para jóvenes en situación de exclusión	Asociación Norte Joven; financiado por la Unión Europea/Programa Leonardo, 1997
<i>4.2 Personas con discapacidad o problemas de aprendizaje</i>	
Program for Maintenance and Generalization of Social Skills in Adults with Severe Disabilities	Farlow y Snell, 1991
Sistema de Asesoramiento Vocacional para ciegos (SAVC)	Pérez, Rivas y Rocabert, 1992
A Multifaceted Training Procedure on the Acquisition and Generalization of Social Behaviors in Language-Disabled Deaf Children	Rasing y Duker, 1992
Entrenamiento y evaluación de habilidades para la vida en niños con ceguera congénita	León y Medina, 1994
Video Self-Modeling and Cooperative Classroom Behavior in Children with Learning and Behavior Problems	Lonnecker y otros, 1994
Enhancing skills for everyday problem solving, decision making, and conflict resolution in special needs students with the support of computer-based technology	Elias et al., 1994
A Social Skills Training Program for Preschoolers with Developmental Delays	LeBlanc y Matson, 1995
Increasing Complex Social Behaviors in Children with Autism: Peer-Implemented Pivotal Response Training	Pierce y Schreibman, 1995
Programa sistemático de actuación en las dificultades de aprendizaje	Suárez, 1996
<i>4.3 Programas de "mentor" para la Orientación Vocacional de alumnos superdotados (Educación Secundaria)</i>	
"Exploring Careers in the Community Program"	Brown y Crusey, 1981
"Project Redirection" (para chicas de clases deprivadas o en situación de riesgo)	Silverstein, 1986
"The Allies in Educational Program", de las mismas características que el anterior	Snyder y Rosenblum, 1987
"Board of Education Mentor Program/City University of New York"	Kwalick et al, 1988
"Penn Partnerss Program", para alumnos con talento pertenecientes a minorías	Theophano, 1988
"MIT's Under Graduate Research Opportunities Program"	McGavern y McVivar, 1990

5. PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN FAMILIAR EN EL CENTRO EDUCATIVO	
Parent Effectiveness Training (PET)	Gordon, 1975
Systematic training for effective parenting	Dinkmeyer y Mckay, 1976
¿Cómo organizar una escuela de padres?	Brunet y Negro, 1985
Guía práctica para el desarrollo de la participación de los padres en la escuela	Villalta et al., 1986
La escuela de padres. Manual práctico	Velázquez y Loscertales, 1987
Increasing Parent and Caregiver Understanding of the Power of Positive Interactions in Promoting Prosocial Behaviour in Young Children	Thompson, 1995
Programa de Orientación escolar para padres y madres de alumnos/as de E.S.O.	Alonso et al., 1995
Escuela de Padres: cómo desarrollar la autoestima en los niños	Clemes, 1995

Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014). Datos extraídos de Vélaz de Medrano (2012)

1 **ANEXO 3: DIARIO (COMPILACIÓN DE DOCUMENTOS**
2 **PERSONALES DEL *PRACTICUM* -I Y II- UTILIZADOS EN EL**
3 **DISEÑO DEL PROGRAMA)**

4 **LISTA DE ENTRADAS**

- 5 ENTRADA 1: *PRACTICUM* I (CURSO 2011-2012)
- 6 ENTRADA 2: PRESENTACIONES
- 7 ENTRADA 3: ENTRAR CON BUEN PIE
- 8 ENTRADA 4: DEL CUERPO DIRECTIVO
- 9 ENTRADA 5: ME PIDO A LOS PEQUES
- 10 ENTRADA 6: APRENDIENDO SUS NOMBRES
- 11 ENTRADA 7: EVOLUCIÓN EN LA RELACIÓN CON LOS NIÑOS
- 12 ENTRADA 8: ENTENDER AL NIÑO
- 13 ENTRADA 9: SOBRE LA BAJA AUTOESTIMA
- 14 ENTRADA 10: ELITISMO COGNITIVO
- 15 ENTRADA 11: AQUÍ HUELE A MORO
- 16 ENTRADA 12: REENGANCHES CON ÉXITO
- 17 ENTRADA 13: EL CASO DEL NIÑO LLAVE
- 18 ENTRADA 14: GLORIA
- 19 ENTRADA 15: CONOCIENDO A MI TUTORA
- 20 ENTRADA 16: CRISIS CON MI TUTORA
- 21 ENTRADA 17: LUNA DE MIEL CON MI TUTORA
- 22 ENTRADA 18: SOLA ANTE EL PELIGRO
- 23 ENTRADA 19: SOBRE NORMAS
- 24 ENTRADA 20: DEL MAESTRO ZEN
- 25 ENTRADA 21: APRENDIENDO

- 26 ENTRADA 22: LOS CUADERNILLOS
- 27 ENTRADA 23: ES UNA LATA, EL TRABAJAR...
- 28 ENTRADA 24: ESTIGMA CULTURAL
- 29 ENTRADA 25: UN TRABAJO ESPECIAL
- 30 ENTRADA 26: SOBRE LA IMPOTENCIA Y LA DESESPERACIÓN
- 31 ENTRADA 27: SOLO PUEDE QUEDAR UNO
- 32 ENTRADA 28: ¡BEEP, BEEP!
- 33 ENTRADA 29: USO DEL ESPACIO
- 34 ENTRADA 30: BILINGÜISMO
- 35 ENTRADA 31: EXCURSIONES
- 36 ENTRADA 32: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES
- 37 ENTRADA 33: CONATOS DE COLABORACIÓN
- 38 ENTRADA 34: FIESTA
- 39 ENTRADA 35: VALORACIÓN FINAL
- 40 ENTRADA 36: **PRACTICUM II** (CURSO 2012-2013)
- 41 ENTRADA 37: PRESENTACIÓN EN EL CENTRO
- 42 ENTRADA 38: SE ABRE EL TELÓN
- 43 ENTRADA 39: EL PRIMER DÍA
- 44 ENTRADA 40: CADA MAESTRILLO TIENE SU LIBRILLO
- 45 ENTRADA 41: LA MISMA CLASE
- 46 ENTRADA 42: AVANZANDO EN LA INDIVIDUALIDAD
- 47 ENTRADA 43: SOBRE LA DECORACIÓN DEL AULA
- 48 ENTRADA 44: LA PRIMERA CLASE
- 49 ENTRADA 45: UNA PRIMERA SEMANA DIFÍCIL
- 50 ENTRADA 46: TONTO ES EL QUE HACE TONTERÍAS

- 51 ENTRADA 47: RELIGIÓN Y ALTERNATIVA. DEBATE ABIERTO
- 52 ENTRADA 48: RELACIONES CON OTROS COMPAÑEROS
- 53 ENTRADA 49: PREFERENCIAS
- 54 ENTRADA 50: DE MI RELACIÓN CON LA OTRA CLASE
- 55 ENTRADA 51: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
- 56 ENTRADA 52: MUSTAFÁ, UN EJEMPLO DE INVOLUCIÓN
- 57 ENTRADA 53: ¡AY NIÑA... QUE ME LO QUITAN DE LOS MANOS, ME LO QUITAN DE LAS
58 MANOS!
- 59 ENTRADA 54: UN CASO IMPOSIBLE
- 60 ENTRADA 55: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EL PEC
- 61 ENTRADA 56: LA COORDINACIÓN CON LOS ESPECIALISTAS
- 62 ENTRADA 57: LA REALIDAD DE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA
- 63 ENTRADA 58: EL AMPA
- 64 ENTRADA 59: EL RECREO
- 65 ENTRADA 60: KARATE KID
- 66 ENTRADA 61: EL CAMINO FÁCIL O EL CAMINO DIFÍCIL. TÚ ELIGES
- 67 ENTRADA 62: ¿LA NOVEDAD?
- 68 ENTRADA 63: DÍA FINAL DE CUATRIMESTRE
- 69 ENTRADA 64: LA VUELTA DE LAS VACACIONES
- 70 ENTRADA 65: UNA PROPUESTA DE *DECRECIMIENTO*
- 71 ENTRADA 66: ADOLFO
- 72 ENTRADA 67: RAMBO, UN NIÑO PELEÓN
- 73 ENTRADA 68: SOBRE NORMAS
- 74 ENTRADA 69: NUEVAS NORMAS
- 75 ENTRADA 70: TRABAJAR EN LA MISMA LÍNEA
- 76 ENTRADA 71: EL FACTOR TIEMPO

- 77 ENTRADA 72: ZOMBIELAND
- 78 ENTRADA 73: APRETAR LAS TUERCAS AL NIÑO
- 79 ENTRADA 74: ELABORACIÓN PROPIA
- 80 ENTRADA 75: PREPARANDO UNA CLASE
- 81 ENTRADA 76: TRABAJANDO LOS CUADERNILLOS
- 82 ENTRADA 77: SOBRE LA IMPORTANCIA DE CORREGIR CUADERNILLOS
- 83 ENTRADA 78: APROXIMACIÓN AL EXAMEN
- 84 ENTRADA 79: EXÁMENES
- 85 ENTRADA 80: PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS-SISTEMATIZACIÓN
- 86 ENTRADA 81: RAMBO YA SIENTE LAS PIERNAS
- 87 ENTRADA 82: *SÁLVAME DELUXE* Y LA PARADOJA ESPACIO-TIEMPO
- 88 ENTRADA 83: FARRUQUITO, FUTURO PATRIARCA
- 89 ENTRADA 84: MI EVOLUCIÓN
- 90 ENTRADA 85: CARTA A MI TUTOR DE *PRACTICUM* EN LA UNIVERSIDAD
- 91 ENTRADA 86: EL PESO DE LLEVARLO TODO
- 92 ENTRADA 87: MUCHO QUE APRENDER. NUEVOS RETOS
- 93 ENTRADA 88: RICARDO
- 94 ENTRADA 89: EL PROFE DIVERTIDO
- 95 ENTRADA 90: ESTATUS Y HABILIDADES SOCIALES EN LA FIGURA DEL MAESTRO
- 96 ENTRADA 91: EL CONTROL DE LAS EMOCIONES COMO GARANTE DEL ÉXITO
- 97 ENTRADA 92: REGALOS QUE NO TIENEN PRECIO
- 98 ENTRADA 93: GRACIAS
- 99 ENTRADA 94: UN FUTURO INCIERTO

100 ENTRADA 1: PRACTICUM I (CURSO 2011-2012)

101 Aunque la elaboración de la Memoria de prácticas ya implicaba cierto análisis personal y
102 reflexivo sobre condiciones organizativas y pedagógicas del centro, es este documento el que
103 recoge, a mi entender, la esencia pura de lo que podríamos llamar “*ser maestro*”.

104 Los éxitos, fracasos, miedos, decepciones, situaciones de superación..., propios de la
105 multiplicidad de realidades que cada alumno en prácticas haya podido vivir, no hacen sino
106 evidenciar la idea de un maestro que debe enfrentarse a la complejidad de un mundo dinámico,
107 cambiante, difícil.

108 Un maestro que debe ser consciente de que no forma alumnos, forma personas; de que su tarea
109 no exige sólo de cierto compromiso, lo exige del todo; y de que, como una vez me dijo un buen
110 profesor, desempeña el trabajo más importante del mundo.

111 Estas palabras, que parecen recién sacadas del horno adoctrinador de cualquier escuela de
112 Magisterio, cobran vigencia al haber vivenciado en primera persona ese “*ser maestro*” al que
113 nos referíamos. Si bien es cierto que están escritas desde la perspectiva de alguien que, tras la
114 experiencia, tiene la sensación de no haberse equivocado al elegir estos estudios.

115 El Diario se convierte así en un útil ejercicio de autoanálisis sobre las expectativas previas, la
116 realidad enfrentada y nuestra nueva visión de futuro. Amén de una completa hoja de ruta a
117 compartir. No sobre cómo actuar, pues probablemente el lector lo haría de forma distinta; sino
118 sobre las distintas formas que hay de hacerlo. Distintos caminos de un complicado laberinto que
119 sin duda contribuirán al desarrollo de una inteligencia emocional imprescindible en el maestro.

120 ENTRADA 2: PRESENTACIONES

121 Una de las premisas recibidas durante los seminarios fue la necesidad de integrarnos
122 satisfactoriamente en el centro desde el primer día. Algo lógico ya que son ellos quienes
123 posibilitan que estas prácticas puedan llevarse a cabo.

124 Junto a mis compañeros de etapa (Primaria) me presenté en el centro el viernes anterior al
125 comienzo de las clases. La acogida por parte de la secretaria fue positiva. Lo que me provocó
126 cierta sorpresa fue descubrir que ni ella ni otros compañeros que fueron apareciendo poco a
127 poco en secretaria, entre ellos la jefa de estudios o el propio director, supieran de la fecha exacta
128 del comienzo de las prácticas, su duración o qué profesores del centro las habían solicitado.

129 Comenzamos la “*búsqueda de profesores*” en la primera planta y por suerte fueron los de
130 primero y segundo (el colegio, de tres plantas, está dividido por ciclos en orden ascendente)

131 quienes habían solicitado alumnos en prácticas. Uno de los maestros de primero nos dio la
132 bienvenida y nos invitó a entrar en su clase. Realmente ese primer contacto con los niños es un
133 momento importante. Probablemente será uno de miles de días que pasarás con ellos, pero es el
134 primero y siempre lo recordarás. Pese a lo inesperado de entrar en la clase en una situación
135 como ésta (previa al inicio oficial de las prácticas) y empezar a interactuar con el niño, lo
136 fundamental es no perder la compostura, retraerte o escabullirte, para salir del paso. Y verlo
137 como una oportunidad, además de como una muestra palpable del interés del tutor de prácticas
138 de integrarte desde el primer momento (algo que no les ha sucedido a todos nuestros
139 compañeros de prácticas). Como analizaremos en puntos posteriores la autoconfianza del
140 profesor es un elemento esencial de su éxito. Fuera miedos.

141 Tras conocer al resto de los tutores, uno de ellos sustituía al oficial, volvimos a secretaría, donde
142 solicitamos la lista de libros (queríamos tener un referente de trabajo y posible consulta) y
143 conocimos mejor al director, que en un primer “*discurso oficial*” con un tono que oscilaba entre
144 lo jocoso y lo severo (y que no me atreví a evaluar en su momento) nos dijo “*sed buenos que os
145 tengo vigilados*”.

146 Salimos del centro ilusionados. Aún no teníamos tutor asignado, de ello se encargaría el director
147 el primer día, todo estaba en marcha.

148 **ENTRADA 3: ENTRAR CON BUEN PIE**

149 El *Practicum*, más allá de su carácter formativo, constituye la primera toma de contacto con el
150 día a día del aula. Una experiencia de casi tres meses que nos lleva a asumir la titularidad del rol
151 de maestro y con ello sus obligaciones.

152 La puntualidad, una presencia adecuada y toda la retahíla de normas básicas que cualquiera que
153 haya trabajado pueda intuir, deben convertirse también en elemento inherente a estas prácticas.
154 El éxito o el fracaso de esta experiencia pueden estar muy condicionados por esos pequeños
155 detalles que encierran un significado más profundo y trascendental.

156 Así, por ejemplo, dentro del lógico intercambio de “*historias*” entre todos los miembros del
157 *Practicum*, hemos llegado a escuchar casos de compañeros indignados con las reprimendas de
158 su tutor por llegar en varias ocasiones veinte minutos tarde.

159 El primer perjudicado en situaciones de este tipo es sin duda el propio alumno. Un alumno cuyo
160 rédito inicial comenzará a disminuir hasta llegar a un punto que, de superarse, implique una
161 limitación de sus funciones, dentro de la lógica de restricción de unas responsabilidades que
162 parece no poder asumir.

163 La escuela de Magisterio y los futuros alumnos de prácticas son quienes sufrirán
164 involuntariamente las consecuencias de estas actuaciones. Puede que el año que viene ese
165 colegio no quiera acoger nuevos alumnos por esta mala experiencia y la incertidumbre de que
166 pueda repetirse. El trabajo de la escuela quedará en entredicho y las nuevas promociones
167 carecerán de esta vivencia a mi entender esencial en la formación del maestro.

168 Dentro de este entramado de interrelaciones sociolaborales la primera impresión es esencial.
169 Mis compañeros y yo nos presentamos en el centro antes del inicio de las prácticas y como
170 hemos señalado ya el primer día estábamos en el centro veinte minutos antes de que sonara la
171 campana.

172 Saludar siempre antes de entrar, ser puntual, dedicar una sonrisa cuando te cruzas por los
173 pasillos... no es ser “*un pelota*” u otra serie de descalificativos que he podido oír al discutir
174 sobre estos temas. Es tener educación y a efectos prácticos, ganarte una imagen (a partir de una
175 primera impresión óptima) que te va a dar un margen para ese día que llegues tarde, otro que
176 necesites resolver un asunto personal, etc.

177 En un par de ocasiones mi coche, imprescindible en los desplazamientos al colegio, no arrancó,
178 y llegué diez minutos tarde. Ya gozaba de esa confianza de la que hablábamos y no supuso
179 ningún problema. Es más, me dijeron que si quería llevar el coche al taller no había problema.
180 Esa confianza no debe agotarse. En lo sucesivo aumente el margen de tiempo de transporte para
181 evitar contingencias como ésta. No volví a llegar tarde. Y ya nadie recuerda aquel día. Otros
182 retrasos no dejan de comentarse.

183 **ENTRADA 4: DEL CUERPO DIRECTIVO**

184 Como señalamos en puntos anteriores la presentación del director fue una amigable advertencia
185 sobre la forma en que debíamos comportarnos. Desde luego que no nos lo tomamos a mal. Fue
186 como una señal de que el director iba a estar ahí, como guía de nuestras prácticas, junto a los
187 otros tutores (de la universidad y del propio colegio).

188 Sin embargo, fue el primer día el que más hablamos con él: cinco minutos. Parte de esa culpa es
189 nuestra. Bien podríamos habernos acercado a su despacho para cualquier consulta. Pero no lo
190 hicimos. Esto no lo exime, como responsable del centro, de lo que a mi entender podría haber
191 sido un seguimiento más activo de nuestras prácticas. No sabía cuando empezábamos, cuándo
192 acabábamos... Otros compañeros de otros centros recibieron un “*tour*” guiado por su director
193 explicándoles el funcionamiento del centro, presentándoles al equipo docente o mostrándole las
194 instalaciones y recursos. Si bien parte de esta responsabilidad puede delegarse al tutor creo que
195 como máxima autoridad del centro no debería haberse desentendido de ello.

196 La imagen que nos queda así del director es la de una persona autoritaria a la que los niños
197 temían (asumiendo el papel de ogro que la escuela tradicional otorga al director y con el que no
198 estoy muy de acuerdo ya que a mi entender confunde disciplina y autoridad con miedo), que no
199 solía saludarnos, muy centrado en la realización de tareas como la página web y la emisora de
200 radio del centro y del que realmente conocimos poco.

201 Estas valoraciones están determinadas por una experiencia insuficiente y si bien pueden no
202 constituir la realidad en sí, sí constituyen “*nuestra*” realidad vivenciada. Debe quedar claro que
203 ningún juicio busca la ofensa sino la evaluación propedéutica de esta experiencia en la que están
204 implicados multitud de agentes interrelacionados que deben someterse a esa evaluación de
205 mejora.

206 Con el jefe de estudios no creo haber intercambiado más que breves palabras. Volvemos a lo
207 mismo, la responsabilidad compartida en estas comunicaciones deficientes. Podríamos hablar
208 incluso de la concesión de autonomía al alumno en prácticas. Pero desde luego las sensaciones
209 que tengo, más allá de mi aula, es de haber estado un poco solo en esto. Cuando lo viva desde el
210 otro lado espero no defraudar a futuros alumnos en prácticas.

211 **ENTRADA 5: ME PIDO A LOS PEQUES**

212 La acogida el primer día de prácticas por parte de los niños fue muy cálida. Hemos de ser
213 conscientes de que en primero todavía arrastran la emotividad característica de la etapa de
214 Infantil pero obviamente, que te reciban entre abrazos, te reconforta y te da un plus de
215 confianza.

216 Antes de estas prácticas había trabajado de una u otra forma con niños de segundo y tercer ciclo,
217 niños con un desarrollo madurativo determinado que tomándolo como referencia me planteaba
218 dudas metodológicas sobre mi posible actuación con otros más pequeños. ¿Cómo podría
219 enseñar a leer a un niño de seis años? ¿Y a sumar con llevadas?

220 Lo que puede parecer obvio para un adulto para un niño no lo es. Sí, conocía los métodos
221 sintéticos y analíticos de lectoescritura, el mecanismo teórico de la suma... pero, ¿sabría
222 ponerlo en práctica? Estaba ante una magnífica oportunidad de enfrentar mis miedos y adquirir
223 una experiencia que no tenía. Un respeto comprensible si consideramos entre otros factores la
224 no obligatoriedad de la etapa de Infantil, que une en este primer curso obligatorio a niños de
225 distintos niveles, que han asimilado cierta escolarización o que puede que nunca hayan estado
226 sometidos a normas de grupo ni interactuado con tantos niños a la vez.

227 Aunque existen distintas teorías pedagógicas sobre la conveniencia o no de la escolarización
228 anterior a los seis años, independientemente de mi opinión al respecto, la evidencia de una crisis

229 global que afecta por ende a lo educativo: con un incremento del ratio de alumnos por clase, una
230 escasez alarmante de recursos... obliga a llegar a un consenso en este sentido ya que la
231 búsqueda de esa educación de calidad que todos exigimos se plantea como algo utópico en un
232 escenario tan complicado como el descrito. Si a esto le sumamos el factor inmigración que por
233 muy enriquecedor culturalmente que pueda resultar conlleva un arduo trabajo de inserción
234 (enseñanza del idioma, de una cultura, etc.) nos encontramos con un maestro desbordado, no
235 incapaz de asumir todo este mosaico de circunstancias pero sí limitado objetivamente en cuanto
236 a resultados.

237 Tras ese primer abrazo de grupo los niños entendieron rápidamente lo que iba a hacer yo allí.
238 No era la primera vez que tenían un alumno en prácticas, ya habían tenido uno en Infantil.
239 Pensé, por un lado, que eso podría resultar positivo en cuanto al establecimiento de ciertas
240 relaciones jerárquicas ya asimiladas entre maestro de prácticas y alumno. Por otro, gran parte de
241 la imagen del maestro de prácticas estaba ya definida en la mente de los niños y de no gustarme
242 iba a suponer para mí un esfuerzo extra del que hubiera resultado si no hubieran tenido la
243 experiencia previa.

244 Mi tutora me presentó como un profesor más, con los mismos derechos, obligaciones y deber de
245 respeto, que pudiera tener ella.

246 Comienza la partida, de cero, con una credibilidad y un estatus ganado que ha de mantenerse
247 con tu trabajo en el aula. Contar o no con un tutor que facilite el camino es, sin duda, una ayuda
248 inestimable pero creo que tras las prácticas, todos somos conscientes de nuestra responsabilidad
249 última en el éxito o fracaso de esta aventura.

250 Esto que pueda agobiar a un lector inseguro no es más que una certeza que puede interpretarse,
251 en cualquier caso, de forma positiva. Quien no haya salido contento de sus prácticas en la
252 relación con sus alumnos tiene un importante referente del que corregir errores y gran margen
253 de mejora para prácticas sucesivas. Quien esté contento, como es mi caso, evaluará todos los
254 “picos” en esas relaciones que hicieron que para un buen resultado final hubiera que superar
255 momentos difíciles en el camino. Los niños, sobre todo al principio, te miden. Quieren saber
256 hasta dónde van a poder llegar y “jugar” contigo. No convertir los problemas en algo personal,
257 en una obsesión, y controlar las emociones y situaciones intentando alcanzar cierto equilibrio
258 son la llave para el éxito. Esta es la síntesis de mi experiencia. No debe entenderse esto como
259 una actuación inmediata que surge por generación espontánea. Enfados, disgustos,
260 desesperación... son el peaje que debes pagar en el trayecto.

261 **ENTRADA 6: APRENDIENDO SUS NOMBRES**

262 La clase, de 14 niños, presentaba niveles muy diferentes.

263 Es esencial aprender los nombres de los niños cuanto antes. Si no se tiene buena memoria
264 pueden utilizarse trucos como mirar disimuladamente sus cuadernillos, forzar diálogos entre
265 ellos en los que tengan que nombrarse, mirar la lista de alumnos de la clase... El secreto está en
266 que el niño no descubra estas estrategias y se sorprenda cuando nada más conocerlo te dirijas a
267 él por su nombre. Esto le hace sentir especial y facilita las relaciones al establecerse lazos más
268 afectivos que si por ejemplo preguntaras “¿cómo te llamabas perdona...?”.

269 **ENTRADA 7: EVOLUCIÓN EN LA RELACIÓN CON LOS NIÑOS**

270 Mi relación con ellos tuvo una primera etapa de “novedad” en la que todo giraba alrededor de
271 mi figura. Querían contarme lo bien que sabían bailar, jugar al fútbol... los buenos que eran en
272 matemáticas, en lengua... muestra del egocentrismo propio de estas edades. Eran habituales las
273 frases del tipo: “Eso es muy fácil, está chupado...” que con la perspectiva del tiempo identifico
274 como una forma de llamar mi atención. Querían que les corrigiera, que jugara con ellos en el
275 recreo...

276 En este sentido es importante destacar que cualquier cosa que prometas a un niño debes
277 cumplirla porque no va a olvidarla. El primer día les dije que jugaría al fútbol con ellos en el
278 recreo y no dejaron de recordármelo hasta que cumplí mi promesa (que retrase hasta el
279 momento en el que consolidé mi rol de maestro).

280 Los niños no me veían como competencia hacia mi tutora, les divertía mi presencia y
281 empezaban a conocerme poco a poco. En esa posición te sientes cómodo pero te planteas como
282 responderán cuando ya no seas la novedad o tengas que asumir responsabilidades mayores a las
283 iniciales.

284 Pronto salí de dudas debido a la baja por enfermedad de mi tutora. Estaba solo.

285 Lo bueno de llevar las clases preparadas es que también lo estás ante contingencias como ésta.
286 Asumí el control de la clase y todo funcionó perfectamente.

287 Uno de los niños que más me puso a prueba tensó la cuerda diciendo “*Que venga la maestra. Yo*
288 *quiero que venga la maestra*”. Parecía que me probase esperando una reacción egocéntrica del
289 tipo “*Ahora soy yo el maestro*”, como excusa para el conflicto, pero mi respuesta no fue otra
290 que “*Ya verás como mejora rápidamente y con suerte puede que vuelva mañana*”. El niño no
291 volvió a repetirlo. Es cierto que en esos momentos te planteas: “¿*Lo estaré haciendo mal? ¿Por*

292 *qué no quiere estar conmigo?”* La respuesta es que no puedes esperar resultados inmediatos
293 similares a los de alguien que lleva meses trabajando día a día con los niños. Has de ser realista
294 y asumirlo.

295 Vuelve mi tutora y comienza la etapa más crítica en la relación con los alumnos.

296 Ya me han visto como un profesor en funciones y la vuelta del maestro titular genera un
297 ambiente de incertidumbre en el que parecen incompatibles figuras similares. Se intuye una
298 competitividad inexistente.

299 Desaparece la imagen de “ayudante” convirtiéndose en la de amenaza para algunos. Otros, sin
300 embargo, quieren que dé yo las clases. Una transición lógica en un proceso que debía
301 normalizarse.

302 Sin embargo a esto se añadió el caso de un niño que parecía especialmente enojado conmigo. Se
303 reivindicaba dando muestras continuas de cariño a mi tutora, queriendo llamar la atención en
304 todo momento y marcando bien claro su preferencia entre maestros: se mostraba indiferente e
305 incluso me ignoraba en el desarrollo de mis funciones. Un caso a mi entender de evidente
306 transfer alumno-maestro. Un complejo de Edipo que me presentaba como una amenaza para él,
307 de ahí su respuesta a través de emociones y sentimientos hostiles.

308 Puede que éste haya sido mi peor momento en la escuela. No supe reaccionar en un principio y
309 la situación, si bien no me desbordó, sí que supuso más de un quebradero de cabeza. Probé con
310 todo, desde una atención individualizada máxima intentando por decirlo de alguna forma
311 “*ganarme al niño*”, hasta la indiferencia (como respuesta a la suya). No sé qué incidencia pudo
312 tener cada una de estas medidas en la resolución del problema. El paso del tiempo, junto al
313 autocontrol y el equilibrio, recondujo la situación y ese mismo niño ha sido uno de los que
314 mayor muestra de afectividad ha podido mostrarme.

315 El maestro no es un amigo del niño, es su educador. Esto no desvirtúa la idea de una educación
316 afectiva, con muestras de cariño o situaciones de empatía. Pero debemos situarnos en un plano
317 superior que contemple estas situaciones como cotidianas en la dinámica de la vida escolar,
318 acostumbrarnos a ellas y afrontarlas con coraje.

319 Las últimas semanas de clase los niños me veían ya como un elemento integrado en la vida del
320 aula. Mi tutora era su maestra. Pero yo también.

321 Mis pequeños logros me hacían sentirme orgulloso y sobre todo extra motivado de cara a los
322 días que faltaban. Los niños estaban muy cómodos y yo me sentía muy seguro de lo que hacía,
323 afirmación complicada ya que las prácticas condicionan en cierta forma tu trabajo al intentar

324 evitar cambios en las rutinas del niño que perjudiquen su evolución. Yo había encontrado mi
325 método dentro del modelo de la clase y mi tutora. Los niños se dirigían indistintamente a ella o
326 a mí y frases como “¿Cuánto te queda? No te vayas nunca...” o “*Hacéis muy buena pareja de*
327 *profesores*” te rompían el corazón.

328 **ENTRADA 8: ENTENDER AL NIÑO**

329 Los cambios significativos en la actitud de un niño esconden siempre la realidad de sus vidas
330 fuera de la escuela. Niños con padres recién divorciados, hermanos gravemente enfermos,
331 padres en la cárcel o casos graves de violencia de género han sido solo algunos de los ejemplos
332 que hemos vivido este año.

333 Como consecuencia: estados de distracción, agresividad, bajo rendimiento, aislamiento... De
334 una forma u otra esos factores condicionarán al niño y nuestra tarea debe ser, a través de un
335 apoyo que supera lo cognitivo y se adentra en lo afectivo, convertir el aula en un espacio *amigo*,
336 en el que se sienta seguro y desde el que poder empezar a trabajar en su "recuperación".

337 **ENTRADA 9: SOBRE LA BAJA AUTOESTIMA**

338 Tranchete saca malas notas. No recibe un apoyo adecuado en casa, nunca lleva los deberes
339 hechos y se ha ganado el dudoso título de "torpe" de la clase.

340 Sus compañeros no se burlan de él pero le consideran inferior, incapaz. Tranchete lo asume con
341 una sonrisa y empieza a creerse que no sirve para esto. Se bloquea, asume el papel de *gracioso*
342 *de la clase* cuando le preguntan y hace lo que esperan de él: nada.

343 Diseñar actividades (ejercicios) en las que él es el protagonista, darle una mayor participación
344 en clase presumiendo la intervención satisfactoria del niño, "convencer" a sus compañeros de su
345 mejora... han sido acciones que han cambiado la actitud de Tranchete. Y de los demás hacia
346 Tranchete.

347 Desde este enfoque psicoafectivo hemos conseguido además incidir en la mejora del
348 rendimiento del niño.

349 **ENTRADA 10: ELITISMO COGNITIVO**

350 El contexto social, económico y cultural del alumnado descrito en la memoria dibujaba dos
351 grandes grupos en clase: alumnos con dificultades (retraso madurativo, inmigrantes, niños de
352 etnia gitana, falta de escolarización infantil...) y alumnos “normales” (aunque no me guste
353 mucho utilizar esta palabra). Esta bipolaridad acarreó muchos problemas desde principio de
354 curso: padres que mostraban una exacerbada preocupación acerca de los ritmos de aprendizaje,

355 quejas sobre la distribución de la clase y los emparejamientos de niños... Preocupaciones
356 lógicas pero que no se aplacaban con la oportunas (y adecuadas) justificaciones de mi tutora.

357 A pesar de los distintos niveles todos recibían la educación mínima necesaria y exigida y a partir
358 de ahí se atendían las necesidades tanto de quienes no llegaban a ese mínimo como de quienes
359 lo superaban.

360 Cubierto este aspecto docente cualquier iniciativa particular de los padres: lecturas, trabajo
361 adicional, intentar despertar el interés del niño por distintos temas culturales y educativos... no
362 sería sino como un valor añadido del que no cabría esperar más que beneficios. Sin embargo
363 fueron continuas las protestas sobre si los niños no aprendían lo suficiente, sobre si *“mi hijo está*
364 *sentado al lado de tal niño y por tanto se distrae y no rinde”*... Y lo que es más grave y pude
365 comprobar en mis prácticas: los niños poco a poco integran pensamientos inadecuados de sus
366 padres y lo llevan al aula. Lógico siendo sus modelos pero qué modelos tan imprudentes. Niños
367 que llevaban su pavoneo más allá del egocentrismo propio de estas edades, que se burlaban de
368 las capacidades de otros o que acusaban a los inmigrantes de robar cuando se les había perdido
369 algo.

370 El caso más grave sucedió un día en el que uno de estos niños se entretuvo en el baño mientras
371 sus compañeros se habían ido al aula de inglés. Cuando llego a clase coincidió con los niños que
372 habían tenido sesión con los especialistas y también debían ir a inglés. Todos iríamos juntos
373 pero la reacción del niño fue negarse por completo porque *“no quería que le vieran con ellos”*.
374 Ante mi firmeza a la hora de decirle que todos iríamos juntos me dijo que yo era un maestro en
375 prácticas y que no me iba a hacer ningún caso. Este alumno nunca había manifestado ningún
376 problema de autoridad pero su vergüenza a ser catalogado como un niño *“con necesidades”* le
377 desestabilizó por completo, consecuencia directa de las ideas asimiladas en casa. Me puse serio,
378 controlé la situación y después, junto a mi tutora, tuvimos una conversación con él de la que
379 salió arrepentido y pidiendo perdón al haber comprendido, supuestamente, que se había
380 equivocado.

381 El maestro no es el responsable único de la buena educación del niño. Ese es un trabajo
382 compartido con la familia. Los valores que asimile el niño en casa, de ser inapropiados, serán
383 difíciles de reconducir por el maestro. La deseada coordinación entre familia y maestro en busca
384 de un objetivo común es sin embargo complicada, debido a las dificultades de compaginar
385 mercado laboral y horario escolar, la imagen denostada del maestro y la falta de recursos de un
386 sistema desbordado por las nuevas realidades sociales que ponen a prueba el modelo educativo,
387 generando movimientos autárquicos de padres cuyas consecuencias últimas debe asumir el
388 maestro en clase con ejemplos como el del niño que hemos citado.

389 Ahora bien, *¿seríamos capaces de afirmar que nosotros no haríamos algo similar con nuestros*
390 *hijos?*, preocupados por su educación. Junto a la implicación positiva de los padres debe
391 tomarse conciencia de las repercusiones negativas que pueden suponer determinados
392 pensamientos ideológicos. Dado que este es un aspecto difícilmente controlable la solución
393 radica para mí en una revisión real del sistema educativo, en la búsqueda de una educación de
394 calidad desvinculada de los intereses políticos del partido gobernante de turno. Sólo así se
395 recuperaría la credibilidad de la escuela, del maestro y por ende de la educación de los niños.
396 Toda la comunidad educativa remando en el mismo sentido.

397 Muchos de estos niños con las actitudes descritas se llevarán un golpe de realidad en un plazo
398 medio de tiempo. Son auténticos “loros de repetición” que refuerzan sus ideales con las notas de
399 los exámenes y cuyo potencial, en ocasiones, no es ni de lejos el de otros niños que puedan
400 presentar actualmente ciertas dificultades. Cuando éstas se superen la inversión de roles puede
401 resultar traumática.

402 **ENTRADA 11: AQUÍ HUELE A MORO**

403 O “*A este le mandaba yo de nuevo a Colombia de una patada en la cabeza*” fueron algunas de
404 las lamentables frases que oímos en el centro durante nuestras prácticas. Corría incluso el rumor
405 de que el director se planteaba poner un cartel a los niños conflictivos durante el recreo en el
406 que figurase: “*No juegues conmigo*”. Sobran los comentarios.

407 El agravante es que este tipo de frases se pronunciaron delante de los niños implicados cuya
408 respuesta fue: mirar hacia otro lado, avergonzados, hacerse el loco o incluso reír la gracia del
409 profesor de turno. Las bromas sobre gitanos, búlgaros... eran habituales. La verdad es que todo
410 esto nos dejó estupefactos. No voy a ser yo quien tire la primera piedra por no haber hecho
411 alguna broma de gitanos o moros pero el contexto y el agravante de la presencia del niño no
412 encuentran justificación alguna. Nuestra postura fue no seguir las gracias y nuestra cobardía no
413 censurarlas.

414 La evolución de los niños que presentaban mayores dificultades fue positiva desde mi llegada al
415 aula.

416 Uno de los casos más significativos fue el de un alumno marroquí que durante todo el curso no
417 había querido trabajar, no se comunicaba con mi tutora y perdía o rompía el material de trabajo,
418 si es que lo llevaba a clase. La relación con sus compañeros tampoco era fluida y se daba como
419 “un caso perdido”.

420 Al empezar a trabajar con él la mejora fue inmediata. Todos, incluso los especialistas, atribuían
421 los avances a un componente cultural: a mí me hacía caso como hombre y a ellas, como

422 mujeres, las ignoraba. Esto provocó cierta actitud adversa hacia el niño. Llegaron a llamarme de
423 otros cursos para interactuar con niños marroquíes con situaciones similares. De nuevo la
424 experiencia fue positiva y de nuevo la actitud de las profesoras de indignación y cabreo.

425 La evolución continuada del niño provocó que los especialistas se dirigiesen en ocasiones
426 directamente a mí saltándose el escalón de mi tutora, lo que me hizo sentir bastante incómodo.
427 Hemos de tener claro una cosa, nuestros tutores son los que nos solicitan y eso conlleva asumir
428 un trabajo tutorado con implicaciones del tipo: no puedo asumir la dirección autónoma de unos
429 alumnos sin una consulta previa y una autorización por parte de mi tutor. Ante esta situación
430 todas mis respuestas fueron del tipo: *“sí/no pero se lo comentaré a mi tutora para que me
431 indique con más detalle y ver qué le parece”*.

432 Es más. Dado que mi estancia en el centro iba a ser pasajera y lo importante era la adaptación
433 del niño con carácter indefinido, orienté mis esfuerzos a ser el nexo de unión dinamizador de las
434 relaciones entre el niño y mi tutora.

435 El gran error, a mi entender, fue considerar que el problema era cultural (que no niego que
436 tuviese algo que ver) y no considerar otros como la falta de atención. La primera frase que me
437 dijo el niño fue *“Tú mi amigo. Yo trabajo bien”*. El maestro no es responsable de esa falta de
438 atención, es difícil optimizar mejor el tiempo y los recursos limitados que ofrece el sistema.
439 Casos complicados como el de este niño inmigrante con un conocimiento mínimo de la lengua
440 son habituales, exigen mayor dedicación y no se dan las condiciones para hacerlo. ¿Qué hubiera
441 pasado si no hubiera existido la figura del profesor en prácticas? ¿Habláramos de otro “caso
442 perdido”?

443 Rápidamente el niño comenzó a trabajar igual de bien con mi tutora, que dejó sus recelos
444 iniciales al margen favoreciendo la intervención. Junto a la mejora en su rendimiento académico
445 se produjo una significativa integración en el grupo clase.

446 **ENTRADA 12: REENGANCHES CON ÉXITO**

447 Muchos niños se incorporan a la etapa de Primaria sin haber pasado por la de Infantil. Son niños
448 que supuestamente necesitan integrarse de modo específico en la vida de aula, mediante la
449 asunción de normas de comportamiento y convivencia, roles a desempeñar, etc. Supuestamente
450 parten con cierta desventaja en esa alocada carrera de transmisión de saberes de unas
451 generaciones a otras (saberes como la lectoescritura y la aritmética), en la conformación de
452 ciertas formas de pensamiento sofisticado y en su desarrollo personal.

453 La creencia popular ha asumido la escolarización en Infantil como paso previo supuestamente
454 indispensable para adaptarse al cole. Y digo supuestamente porque la realidad que he podido

455 comprobar durante el período de prácticas es que el potencial de estos niños es cuando menos
456 igual que el de aquellos que han vivenciado la etapa de Infantil, y su comportamiento y la
457 asunción de normas mejor. Puede que se trate de casos puntuales pero su sola existencia
458 constata que es posible incorporarse “tarde”.

459 Esta afirmación no implica dejar de reconocer la dificultad a la que se enfrenta el maestro
460 debido a las exigencias de una educación de mercado que busca resultados inmediatos. Ni
461 tampoco los casos específicos dentro de estos grupos de alumnos tardíos que por distintas
462 circunstancias puedan ver ralentizada su evolución. Hablamos de casos de divorcio, factores
463 culturales que anteponen trabajo a escuela (niños de etnia gitana y las reiteradas faltas por ser
464 día de mercadillo), etc. Pero que podrían incidir de la misma manera en cualquier otro tipo de
465 niño.

466 **ENTRADA 13: EL CASO DEL NIÑO LLAVE**

467 Uno de los factores que de forma visible discriminan los resultados de los niños es la
468 implicación de los padres. Hay quienes lo hacen, quienes no y quienes no pueden por distintas
469 razones que suelen ser de carácter laboral.

470 Siempre he pensado que el “futuro” de estos niños está muy vinculado a la suerte de compañías
471 que les toque vivir. En edades tan tempranas muchas veces son los hermanos, los abuelos...
472 quienes se encargan de ellos y no son pocas las ocasiones en las que estos niños no tienen ni el
473 respaldo ni la autoridad que les vigile, ayude y exija.

474 El niño que nos ocupa comentaba cada mañana el partido de fútbol que solía jugarse el día
475 anterior. No hacía los deberes y la falta de trabajo acumulado le había provocado un retraso
476 significativo respecto al resto de sus compañeros (exceptuando los ACNEE). Como sucedió en
477 el caso del alumno inmigrante la atención individualizada actuó como factor de cambio. Si bien
478 debo reconocer que la mejora no se produjo hasta 10 días antes de mi marcha.

479 Un plan específico de puesta al día, un seguimiento pormenorizado, así como una al parecer
480 fructífera charla de mi tutora con su madre, derivaron en una intervención si no más activa sí
481 más acertada del niño en las clases y en una mejora notable en sus exámenes (del suspenso al
482 aprobado).

483 Como siempre mi análisis vuelve a incidir en los recursos de que se disponen. ¿Qué pasará
484 cuando yo no esté para dar ese apoyo constante a mi profesora y por extensión al niño en estas
485 tareas? No se trata de un ejercicio de vanagloria particular. Atribuyamos esa función a un
486 alumno de prácticas sin rostro y sin nombre.

487 Si la conclusión es la misma y resulta impensable en la situación de crisis que se vive un cambio
488 en la asignación de recursos ¿por qué no pensar en una ligera modificación de los planes de
489 estudio que surta a los colegios de una cantera de futuros maestros (ahora universitarios) en un
490 ejercicio de simbiosis que no abarque únicamente el último o los últimos cursos?

491 Todos los niños son únicos y singulares. El hecho de que el resto de ellos no presentase ninguna
492 peculiaridad significativa, más allá de los lógicos altibajos de todo proceso madurativo y de
493 aprendizaje, no implica en ningún momento una menor atención o implicación del maestro.

494 **ENTRADA 14: GLORIA**

495 Parte del éxito en el *Practicum* la tiene el tutor, algo obvio si partimos de la premisa de que es él
496 quien solicita las prácticas.

497 El día cero conocimos a todos los tutores y siendo sincero mi tutora fue quien más recelo me
498 provocó. De los otros tutores, uno llevaba más de veinte años ejerciendo como maestro y
499 emanaba esa tranquilidad y confianza que parece convertir a un desconocido en alguien muy
500 cercano. El otro era un joven y aparentemente dúctil profesor que sustituía al auténtico titular de
501 la plaza y demandante de prácticas, que estaba de baja. La primera impresión de mi tutora fue
502 más fría. Una persona seria, distante y a la que, después de conocerla mejor y observar muchos
503 de sus comportamientos, creo que nuestra visita le sorprendió. Además era responsable del
504 programa bilingüe de inglés, algo que me preocupaba siendo mi segundo idioma el francés.
505 Durante todo el fin de semana estuve pensando en la designación final de tutores. Por un lado,
506 las otras opciones parecían más fáciles. Por otro, estar con ella iba a suponer romper dos
507 barreras iniciales: el idioma y la convivencia con gente con la que presupones vas a tener menos
508 *feeling* (las apariencias, como veremos, engañan). Ante cualquier reto suelo tirarme de cabeza
509 usando la famosa expresión “*Don’t tell me what I can’t do!*” **Lost**, ABC Studios (2004-2010).
510 El día que comenzaron las prácticas el director se desentendió de la supuesta designación a dedo
511 de los tutores de la que se tenía que ocupar. Nos dio la posibilidad de elegir y por unas u otras
512 razones acabé con mi tutora. Estaba “cagao”.

513 Mi tutora me presentó a la clase como un profesor más que iba a trabajar con ella durante unos
514 meses. Y ahí empezó todo.

515 Desde mi perspectiva (y algún día me gustaría conocer cuáles fueron las impresiones de ella)
516 nuestra relación pasó por varias fases.

517 **ENTRADA 15: CONOCIENDO A MI TUTORA**

518 Es lógico que los primeros días, sobre todo si te sientes algo inseguro, estés algo tenso y
519 nervioso. Sin embargo, controlar emociones de este tipo es algo que llevamos entrenando
520 durante años: cuando conoces a un nuevo grupo de amigos, a los padres de tu pareja, al profesor
521 con el que sólo aprueba el 10% de la clase... Abordar así el *Practicum* no debe convertirse en
522 una obsesión ni en ningún trauma. No es más que otra experiencia de vida.

523 Lo primero que me llamó la atención de mi tutora fue su aparente autosuficiencia en el control
524 de la clase. Se mostraba segura, firme, calmada... Los niños respondían positivamente y pensé:
525 “no sé yo si voy a lograr llegar a ese punto”. Debo reconocer que siempre había pensado que
526 era posible ganarse al niño de formas distintas a la de mi tutora: desde una mayor afectividad,
527 siendo su “amigo”.

528 Con el tiempo las formas de mi tutora se “relajaron”, acercándose a esa concepción
529 preconcebida con la que llegué al aula. Sin embargo, creo que su demostración inicial tuvo una
530 importante razón de ser: asumir el rol de maestro. Con el paso de los días fui asimilando la
531 necesidad de establecer unos límites con el niño, de alcanzar un estatus y consolidarlo para
532 desde ahí eso sí, hacer de las relaciones algo más afectivo y cercano. Marcar esas diferencias no
533 implica en ningún caso una interacción apática con el niño.

534 La deficiente comunicación entre la universidad y los tutores de los colegios provocó que mi
535 tutora me plantease si debía seguir cierto guión en mi formación. Mi respuesta fue la guía
536 docente y la asignación de semanas de observación, elaboración de unidades didácticas... Me
537 dijo que no me preocupara y que desde ese momento tenía libertad para hacer lo que quisiera.
538 Esta inestimable predisposición de mi tutora tuvo su contrapunto en la ausencia de directrices
539 por su parte. Me metí de lleno a trabajar en el aula pero algo perdido y con el “freno echado”.
540 Tengo tendencia a tomar la iniciativa, no quedarme parado y asumir ciertas responsabilidades
541 pero en esos primeros días me costaba hacerlo porque todavía no conocía sus métodos lo
542 suficiente y no quería interferir en las rutinas de la clase de forma inapropiada. Pensé “*parece*
543 *que no hago nada*” y sólo pude reaccionar poniendo mi cara de “predisposición total”.

544 Al finalizar la primera semana mi tutora me invitó a un café. A través de temas relacionados con
545 educación fuimos adentrándonos en lo personal. Gustos, inquietudes, proyectos personales... lo
546 que me dio mucha confianza de cara a las clases e hizo darme cuenta de que teníamos más
547 afinidad y mucho más en común de lo que presagiaron unas primeras impresiones a la postre
548 erróneas.

549 Desde el primer día pude comprobar la total dedicación a su trabajo. Aprovechaba los recreos
550 para terminar tareas o adelantar otras y cada mañana solía sorprenderme con algo que había
551 preparado la tarde anterior, si no de forma directa (búsqueda de material para la clase de

552 plástica, por ejemplo) sí de forma implícita, en sus explicaciones, mucho más ricas que las
553 sesiones de diseño que regalan las editoriales para ahorrar tiempo. Tiempo del que, ciertamente,
554 no se dispone. Un modelo así exigía de un compromiso similar lo que condicionó mi trabajo
555 durante todas las prácticas. Un esfuerzo por preparar cada sesión de la mejor forma posible
556 compensado por un resultado final positivo y satisfactorio. Como fiel observador del carnaval
557 humano era espectador de lujo del renacer del maestro vocacional y la caída del mito popular
558 sobre la desidia docente.

559 Su forma de gestionar inicialmente nuestra coordinación me hizo sentir incómodo en ocasiones.
560 Cada uno, de forma independiente, se encargaba de sus sesiones. La interrelación y la
561 complicidad era mínima por lo que parecíamos dos elementos independientes. Algo totalmente
562 respetable pero que me hacía sentir sometido a un juicio constante. Además de negativo para los
563 niños que veían cierta competitividad que se traducía en elecciones en las que yo era lógico
564 perdedor. Muchas de las actuaciones de mi tutora, que en su momento no entendí, estaban
565 destinadas a mi beneficio y afrontar desde el principio situaciones reales como encontrarte solo
566 en un aula, diseñar de forma autónoma tu trabajo, etc.

567 **ENTRADA 16: CRISIS CON MI TUTORA**

568 Sin embargo, todavía no era consciente de ello y una serie de problemas personales me hizo
569 vivir momentos incómodos ante esa incertidumbre provocada por su forma de organizar el
570 trabajo o interactuar conmigo. No existía ningún problema aparente pero la falta de respuestas
571 contribuyó, al menos por mi parte, a enfriar algo la relación.

572 Aunque cada día trabajaba al máximo pedía constantemente su aprobación acerca de qué y
573 cómo hacerlo intentado evitar insuficiencias en mi trabajo que a lo mejor no se atrevía a decir.

574 Esta fase fue breve y pasajera y estuvo plenamente condicionada por mi estado anímico. De
575 hecho, la actitud de mi tutora fue la misma en todo momento. No creo ni que llegase a ser
576 consciente de mi cambio de actitud. Lo que nos remite al ya comentado tema sobre la necesidad
577 de equilibrio emocional en el aula.

578 **ENTRADA 17: LUNA DE MIEL CON MI TUTORA**

579 No sé si de forma premeditada pero la planificación y desarrollo del *Practicum* fueron perfectos.

580 Todas las dudas acerca de lo que estábamos haciendo y que tanto me preocupaban fueron
581 resolviéndose progresivamente, dentro de un aparente orden lógico que daba sentido al trabajo
582 realizado; revelándose así una organización latente imposible de discernir sino con el paso del
583 tiempo.

584 Mi tutora suavizó la disciplina con los niños, compartíamos explicaciones conjuntas,
585 completábamos nuestro trabajo, me encargó la nueva distribución de alumnos con el inicio del
586 nuevo trimestre...La relación se intensificaba tanto a nivel laboral como personal, llegando a un
587 punto en el que me sentí realmente cómodo en el aula.

588 Esto tuvo su repercusión positiva también en los niños que nos llegaron a ver como un perfecto
589 equipo integrado de trabajo. Las últimas semanas la complicidad fue máxima y por primera vez
590 me sentí como un auténtico maestro y no como un alumno en prácticas.

591 Reflejo de esa buena sintonía es que hemos quedado en que tras la entrega de la memoria
592 volveré esporádicamente a clase, algo sin ninguna implicación académica pero que seguirá
593 contribuyendo a mi formación.

594 **ENTRADA 18: SOLA ANTE EL PELIGRO**

595 Cada mañana Gloria es de las primeras en llegar. No pierde el tiempo y se dedica a corregir o
596 preparar alguna actividad. A la hora del recreo tampoco sale fuera, sigue corrigiendo, termo de
597 café en mano.

598 Tengo la sensación de que el *feeling* con la mayoría de sus compañeros es nulo pero bueno,
599 nadie dijo que tuviéramos que ser amigos en esto de enseñar. Su innegable esfuerzo se convierte
600 en un islote en la inmensidad del océano. La mayoría de maestros que he observado en el centro
601 cierran bajo llave el acceso a sus aulas. Nadie niega que trabajen, puede incluso que sean los
602 que más lo hagan, pero qué desperdicio de potencial cooperativo. Los pasillos vuelven a
603 murmurar, no son los niños, son las quejas de unos compañeros sobre otros.

604 **ENTRADA 19: SOBRE NORMAS**

605 Las normas y rutinas son elementos esenciales del funcionamiento diario del aula que debemos
606 integrar como alumnos de prácticas en nuestras tareas.

607 Aunque gozábamos de gran libertad en nuestro trabajo, desde el primer momento creí oportuno
608 no modificar estos aspectos tan importantes de la dinámica escolar. Pensé que, al margen del
609 éxito que pudieran tener, podrían implicar consecuencias negativas como la aparición de
610 conflictos entre normas del mismo nivel, el desprestigio metodológico del tutor o la dificultad
611 de volver a las normas anteriores al concluir el período de prácticas, por citar algunas.

612 La verdad es que con carácter general los métodos disciplinarios y las rutinas de trabajo me
613 parecían adecuados. De esta forma, y evitando así cualquier conflicto de jerarquías y liderazgo
614 con el tutor, los “hice míos” sin transgredir su esencia.

615 A ser una clase bilingüe las órdenes disciplinarias eran básicamente en inglés, del tipo “*lips*
616 *closed, eyes looking, hand up to speak...*”. Lo mismo sucedía con otras muchas rutinas de clase
617 como ir al baño, levantarse a la papelera o ponerse en la fila.

618 El hecho de trabajar constantemente el idioma y no sólo en las asignaturas de Conocimiento del
619 Medio e Inglés, como sucedía con el otro curso de primero, provocó una importante diferencia
620 de nivel entre ambos cursos.

621 Me gustaría destacar la increíble eficacia de un método de control de aula llamado “*El*
622 *semáforo*”. Basado en tres estados (rojo, naranja y verde) indicaba si el niño se había
623 comportado mal, regular o bien. Cuando la clase se descontrolaba el solo hecho de acercarse al
624 semáforo calmaba a los niños. No porque implicara un castigo directo como quedarse sin recreo,
625 se había convertido en una amonestación simbólica que avergonzaba tanto al niño que al tiempo
626 que callado no paraba de suplicar por volver al verde. Algo sorprendente partiendo de la base de
627 que no existía ningún mecanismo conductista de estímulo-respuesta explícito asociado al
628 semáforo.

629 La fila, a la orden de “*Everyone get in the line*”, era otra rutina que marcaba las salida del aula
630 en tres momentos específicos:

- 631 - La salida al recreo: introduciendo órdenes en inglés sobre las normas a cumplir durante
632 el recreo y de camino al patio (“*no running, no fighting*”...)
- 633 - La hora de salida: con una despedida habitual en inglés que repasaba los días de la
634 semana (“*I see you on... Friday!*”)
- 635 - El intercambio de clases

636 Junto a su indiscutible importancia en la introducción del inglés la fila supone además el punto
637 de partida de secuencias o rutinas más complejas que implican salir de clase y desplazarse por el
638 centro. Afianzar las normas de la fila será el primer paso para esos desplazamientos que exigen
639 del cumplimiento de unas normas generales de centro.

640 Silencio, orden y diligencia no deben confundirse con aberraciones a la libertad del niño.
641 Existen a mí entender momentos de cuerpo silenciado en que el niño debe asumir ese papel en
642 el respeto a los demás. Y es por ello que trabajé este aspecto durante todas las idas y venidas a
643 las aulas de las especialidades durante el transcurso de las prácticas.

644 **ENTRADA 20: DEL MAESTRO ZEN**

645 El control de mi tutora sobre los niños era admirable. De forma sosegada a la par que firme
646 manejaba a su antojo al grupo-clase. Pensé que podría aprovecharme de esa situación en mis
647 explicaciones pero no fue así, al menos al principio.

648 Los primeros días en que asumí las funciones plenas de maestro los niños se bloquearon.
649 Aunque seguí a rajatabla todas las normas y rutinas de mi tutora los niños no sabían si la
650 respuesta debía ser la misma conmigo. De hecho, al llamarles la atención o promover su
651 participación buscaban con la mirada a mi tutora pidiendo su consuelo o aprobación. Durante
652 esta fase, que se prolongó en la medida en que yo flexibilizaba mi exigencias buscando la
653 aceptación del grupo, hubo días malos y sesiones en las que el control de la clase fue nulo,
654 teniendo incluso que intervenir mi tutora. Lo importante es el dominio de la situación. En
655 cuanto fui consciente de la necesidad de cierta rigidez en determinados momentos, fui capaz de
656 graduar los momentos de liberación y control del niño, dentro de unos límites lógicos marcados
657 por la intervención de la gran cantidad de factores impredecibles que pueden acaecer en el aula.

658 La interacción con el grupo está muy marcada por el trabajo diario con ellos. Aunque quede
659 mediocre reconocerlo me sentí aliviado cuando vi que mi tutora se enfrentaba a los mismos
660 problemas que yo durante una sustitución que tuvimos que hacer en quinto curso o, sin ir más
661 lejos, en la otra clase de primero a la que acudía como especialista bilingüe. Desdramaticé la
662 situación aceptando que hay elementos cuyo éxito está muy vinculado al trabajo constante y
663 prolongado en el tiempo.

664 Durante estos meses aprendí a transformar la ira plasmada en enfados o amenazas de castigo,
665 propia de unos momentos iniciales marcados por la evaluación de mi trabajo; en un autocontrol
666 graduado de las emociones sobre los alumnos, a la postre un mecanismo mucho más eficiente.

667 **ENTRADA 21: APRENDIENDO**

668 Desde el primer día comencé a trabajar de forma activa, saltándome las semanas de supuesta
669 observación que contemplaba la guía del *Practicum*. Mi tutora me dio indicaciones básicas
670 sobre la dinámica de trabajo configurando un modelo por descubrimiento e imitación que fue
671 evolucionando hasta dominar los aspectos generales de trabajo en el aula.

672 Normalmente la secuencia era esta: en los momentos previos y posteriores a sus explicaciones
673 magistrales yo observaba sus rutinas (pedir y corregir los cuadernillos, distribuir las lecturas
674 semanales, preparar material para la clase, etc.), ofrecía mi ayuda y ella me asignaba el trabajo
675 dándome unas indicaciones mínimas. A partir de ahí era yo el que solía preguntar dudas como:
676 *¿qué tipo de anotaciones se ponen en los cuadernillos?, ¿debo ser flexible o no en la corrección*
677 *de exámenes?* o simplemente *¿uso el roturador azul o el rojo para corregir?*

678 Aunque al principio estaba algo perdido y todo parecía caótico rápidamente asimilé los métodos
679 usados por mi tutora (siempre presta a la ayuda), que fui adecuando a mi estilo. Fue una forma
680 eficaz de espabilarme y desarrollar mi autonomía personal.

681 **ENTRADA 22: LOS CUADERNILLOS**

682 Una de mis primeras funciones fue la corrección de estos cuadernillos, apoyo de las materias de
683 lengua y matemáticas y que, a días alternos, se llevaban los alumnos para reforzar el contenido
684 trabajado en clase durante la explicación magistral. Mejorar la lectoescritura y la aritmética
685 constituía el objetivo último de este material, algo lógico partiendo de la base de que casi todo
686 el aprendizaje está estructurado sobre estos pilares.

687 Obviando los formalismos de la corrección, carentes de contenido pedagógico, voy a señalar los
688 aspectos más interesantes en este sentido de la tarea:

- 689 - La corrección dibuja el progreso del niño a lo largo del tiempo. Si mejora, empeora,
690 cómo evoluciona en determinados aspectos... Aunque al principio no tenía ningún
691 referente ya que empezaba de cero, las correcciones previas de mi tutora me sirvieron
692 de guía para determinar el estado de cada niño. Cuando con el tiempo llegas incluso a
693 identificar la letra de cada niño sin leer su nombre en el cuadernillo te das cuenta de que
694 empiezas a conocerlos bien.
- 695 - Son además indicadores de la situación personal del niño. No hacer las tareas te daba
696 información sobre el absentismo escolar de los niños de etnia gitana y sus tradiciones
697 culturales (que anteponen trabajo a educación), sobre casos de divorcio que repercutían
698 en el rendimiento del niño o sobre los niños cuyos padres trabajaban y carecían de
699 ayuda en la realización de las tareas, lo que se reflejaba en el resultado final. Este
700 diagnóstico a través de los cuadernillos facilitaba la prevención temprana de problemas
701 que exigían de una atención individualizada; que se ejecutaba de manera inmediata y de
702 muy distintas formas: hablando con la familia, con planes específicos de trabajo, etc.

703 El volumen de tareas para casa era el adecuado. Asumible por los niños y suficiente para los
704 padres. No había pie para amenazas de “huelgas de tareas” a la francesa que ya se han dado en
705 algún colegio español (CEIP Pablo Sorozábal, Móstoles -Madrid-). Es más, muchos padres las
706 complementaban con trabajo adicional que, por desgracia, carecía de coordinación alguna con el
707 tutor del niño.

708 El éxito académico resultó estar muy vinculado a la realización o no de estas tareas. Otra de
709 mis funciones fue revertir la situación de estos niños en los que el resultado negativo era
710 consecuencia directa de la falta de trabajo que, acumulado, suponía un grave peligro de
711 desconexión del ritmo general de la clase.

712 ENTRADA 23: ES UNA LATA, EL TRABAJAR...

713 Dos eran los casos de niños que empezaban a desconectar del resto del grupo por su falta de
714 trabajo.

715 El primero el de un niño búlgaro con gran potencial cuyo rédito empezaba a agotarse al ganar
716 fuerza las ausencias sobre las capacidades. Ausencias reiteradas con excusas tan banales como
717 que su padre se había levantado tarde y no le apetecía llevarlo a clase o porque llovía y el día era
718 muy malo. De ser uno de los niños que más me llamó la atención al principio asistí a su
719 progresivo declive, paralelo al aumento del número de faltas.

720 El niño empezaba a perderse y era normal ver escrito en sus cuadernillos “*no sé hacerlo*”.
721 Aunque la atención de mi tutora, su preocupación y las charlas sobre la importancia de ir a clase
722 fueron ejemplares, y pese a un plan específico de puesta al día de tareas: con flexibilidad en los
723 cuadernillos, ofrecimiento de las horas de recreo para resolver dudas, etc. cuando acabé las
724 prácticas el alumno continuaba en esa línea descendente al seguir faltando a clase de forma
725 frecuente y ante eso no podíamos hacer nada. Notas a los padres, informe de las ausencias a
726 dirección... pero la realidad muestra como en el caso de un niño gitano de 2º curso que sólo va
727 un día a clase, que cuesta mucho intervenir en estos casos (incluso llegando al extremo de los
728 servicios sociales).

729 El segundo caso el de un niño ecuatoriano cuyos padres trabajaban durante todo el día y aunque
730 no faltaba a clase no realizaba sus tareas. No aprobaba los exámenes y aunque mostraba indicios
731 de voluntad participativa la mayor parte del tiempo vivía en su mundo de abstracción. Cuando
732 le preguntabas nunca sabía responder y aunque había un gran componente cognitivo en ello
733 también lo había, a mi entender, emocional. El niño había caído en la rueda del éxito y del
734 fracaso lamentablemente por el lado negativo, del que es tan difícil salir. Había asumido un rol
735 en el que sus compañeros lo tachaban de inútil, era un referente a la hora de comparar exámenes
736 y nadie esperaba un buen trabajo de él. Incluso noté que mi tutora había perdido un poco la
737 esperanza.

738 Mi trabajo consistió en revisar todas las tareas de todas las materias del niño ya que no sólo
739 había descuidado los cuadernillos. Tenía incompletos la mayoría de ejercicios de los manuales
740 de texto. El hecho, por ejemplo, de no haber realizado apenas ejercicios de cálculo mental a lo
741 largo de todo el curso derivaba en graves complicaciones a la hora de calcular sencillas sumas
742 sin la referencia de una secuencia de números escrita.

743 De esta forma diseñé un calendario de tareas que si bien suponía un esfuerzo extra al de sus
744 compañeros no resultaba excesivo y sí necesario para una puesta al día efectiva.

745 Lo primero que hizo el niño fue perder la programación que le había hecho pero me esperaba
746 algo así y le di una nueva copia. Junto al seguimiento diario de sus nuevas tareas intenté
747 centrarme un poco más en el aspecto afectivo: elogiando su trabajo, propiciando intervenciones
748 tuyas con un resultado final exitoso (ajustando el nivel e intentando revertir el ciclo éxito-
749 fracaso), etc. Los avances fueron muy lentos pero al final de mis prácticas su nivel de
750 autoestima había aumentado considerablemente, aprobaba exámenes y todos sus compañeros
751 empezaban a decir “*qué bien está trabajando...*”. Muchas veces no sólo es suficiente un
752 bombardeo cognitivo para que se produzcan avances. En ocasiones tender la mano o las
753 palabras adecuadas es suficiente.

754 **ENTRADA 24: ESTIGMA CULTURAL**

755 Uno de los niños gitanos no había sido escolarizado previamente en Infantil y necesitaba una
756 adaptación progresiva al nivel de la clase. Lo que hubiera sido cuestión de semanas dado el
757 potencial del niño se había convertido en un largo trabajo de más de 6 meses provocado por las
758 constantes ausencias del niño. Los padres lo llevaban de mercadillo por distintas provincias
759 todas las semanas y tampoco eran extrañas las faltas debidas a que el padre o la madre se
760 hubiesen dormido, se hubiese acostado muy tarde o que algún familiar estuviese en el hospital.

761 Aunque me parece elogiabile los distintos mecanismos gubernamentales de integración social de
762 la comunidad gitana me parece vergonzoso el habitual uso de algunas de estas ayudas. La
763 escolarización de un niño gitano supone un ingreso mensual para las familias cercano a los 200
764 euros. Es increíble cómo suele utilizarse al niño como moneda de cambio. Tú pagas, yo llevo al
765 niño al colegio, cuando luego lamentablemente se suceden las situaciones descritas.

766 El niño mejoró en los casi tres meses de prácticas pero podría haberlo hecho mucho más.

767 **ENTRADA 25: UN TRABAJO ESPECIAL**

768 Caso: niño gitano con capacidad intelectual limitada. Ya descrito a grandes rasgos, me limitaré a
769 comentar mi labor con el alumno.

770 El material del especialista se dividía en 3 áreas: lectoescritura, matemáticas y Conocimiento del
771 Medio. Distintos cuadernillos con niveles progresivos que debían indicar una evolución que
772 realmente no existía.

773 En lectoescritura el niño sólo recordaba las vocales siendo imposible la identificación de las
774 otras 4 letras trabajadas a lo largo del año, de no tratarse de una cuestión de azar; la “l”, la “p”,
775 la “s” y la “t”.

776 Habiendo estudiado los distintos métodos sintéticos y analíticos de lectoescritura el cuatrimestre
777 anterior en la asignatura de lengua, los recursos e ideas para la mejora eran importantes. Ante
778 los escasos resultados del trabajo orientado por los especialistas introduje, con permiso de mi
779 tutora, fichas de trabajo buscando caminos ligeramente distintos a los que ya habíamos
780 recorrido en vano. Los avances tampoco se produjeron. El niño había desarrollado una
781 significativa memoria fotográfica como medio de “supervivencia”. Cuando llegaban los
782 especialistas diciendo “*hoy ha leído mejor*” no era cierto, había recordado mejor las palabras
783 pronunciadas por el profesor de turno, no asociando formas y sonido sino localizaciones y
784 espacios con sonidos. Leía de memoria y la respuesta física más significativa al respecto era que
785 cuando le mandabas leer miraba hacia arriba, recordando. Así, cuando veía el dibujo de una
786 moto con sus correspondientes letras debajo leía bicicleta porque las confundía (los vehículos) y
787 estaba recordando, no leyendo.

788 Puede llegar a ser desesperante trabajar una letra todo el día y que al final si has trabajado la
789 “*pe*” y le vuelvas mandar leer te conteste “*ele*”. La escritura era mejor pero sólo como
790 mecanismo de copia de formas que se sucedían. Si le mandabas leer lo escrito o escribir algo a
791 partir de su audición resultaba imposible.

792 Las matemáticas se reducían al conocimiento de los números y su identificación con cantidades
793 a través normalmente de la realización de dibujos. Como sucedía con la lectoescritura la
794 memoria era el sustento para la repetición de los números del uno al diez. Los problemas venían
795 a la hora de abordar temas más abstractos como la idea de nada asociada al 0 ó simplemente la
796 unión de grafías con sonidos, como sucedía con las letras.

797 En Conocimiento del Medio, al abordar temas más cercanos a la realidad del niño con ejercicios
798 atractivos para él de dibujo y coloreo, las dificultades se disfrazaban bajo una falsa mejora.

799 A pesar de los esfuerzos máximos con este caso, que se convirtió en un reto personal, el avance
800 fue nulo. Es una lástima que situaciones de este tipo se arrastren durante dos años hasta llegar a
801 una evaluación, legislada a partir de tercero, que confirme un diagnóstico observado mucho
802 antes, retrasando las oportunas medidas a tomar.

803 **ENTRADA 26: SOBRE LA IMPOTENCIA Y LA DESESPERACIÓN**

804 Uno de los aspectos que menos me gustó de mi tutora al llegar fue el trato involuntario pero
805 diferenciado que daba a algunos alumnos. El niño marroquí, el ecuatoriano... recibían una sutil
806 discriminación a la hora de trabajar. Es cierto que la estructura de las sesiones se basaba en un
807 mínimo que se complementaba luego tanto por arriba como por abajo, pero en este último caso
808 se apreciaba cierta desidia. Que el niño no quería trabajar no se insistía, que no traía el material

809 a clase no trabajaba... Esto me sorprendió e indignó ciertamente pero poco a poco fui
810 observando los matices de esta realidad. Desde principio de curso mi tutora había maximizado
811 su esfuerzo en la atención de estos casos. Tareas específicas, seguimiento individualizado,
812 préstamo de material... Sin embargo hubo un punto de inflexión en el que ante la falta de
813 recursos, interés del alumno y sus familias, robos o destrucción del material escolar o de los
814 compañeros, o cambiaban las cosas o todo el grupo clase se vería afectado por estos casos que
815 repercutían negativamente en la dinámica global. Los maestros no son superhéroes y mi tutora
816 tuvo que desechar la idea utópica de “salvar a todos” por el éxito de unos pocos.

817 Pero, esta impotencia, ¿puede justificar malas formas, enfados desmedidos, actitudes
818 exclusivas...? Sinceramente no lo creo pero son respuestas mecánicas inherentes al ser humano.

819 Siempre he dicho que nunca llegaré a esa criba para la “supervivencia selectiva”. Tras observar
820 la realidad escolar y comprobar cómo muchas de las medidas para paliar la crisis se concentran
821 en más recortes en educación, temo que no sea así. La exigencia para el maestro es máxima y
822 los recursos mínimos. Como en el Titanic, de cuyo hundimiento se cumplen 100 años, no todos
823 pueden salvarse. “Las mujeres y los niños primero”, en nuestro caso los alumnos más aptos. Lo
824 que pasa es que esta elección, como en el Titanic, no es nada fácil de asumir.

825 **ENTRADA 27: SOLO PUEDE QUEDAR UNO**

826 Cada vez que entregamos un examen lo primero que hace el niño es mirar su nota. No revisa el
827 examen ni ninguna de las anotaciones que siempre incluimos con carácter propedéutico. El
828 siguiente paso es preguntar qué han sacado los demás lo que se convierte en motivo de alegría y
829 orgullo en el niño, de ser su nota la mejor o de las mejores, o de pesar, si su nota es poco
830 significativa o peor que la media.

831 Burlas, enfados, euforia desmedida. Han ganado. O han perdido.

832 El *statu quo* social tiene su fiel reflejo en el funcionamiento del aula. Si los "listos" siguen por
833 encima de los "torpes" no hay problema. El siete o el diez pierden importancia si los que
834 "deben" estar por debajo siguen haciéndolo. Un escenario diferente y se produce el caos.

835 El niño asimila desde pequeño la competitividad inherente de la sociedad imperante. A ello
836 contribuye no solo el sistema, no nos libramos de nuestra responsabilidad ni maestros ni
837 familias que en ocasiones con comentarios y acciones inconscientes e involuntarias (o no)
838 retroalimentamos y perpetuamos el modelo.

839 ENTRADA 28: ¡BEEP, BEEP!

840 Hacer las tareas o el *arte de ser el primero*.

841 Asociada en cierta forma a la competitividad de la que hablamos en entradas anteriores, "las
842 prisas" son otro rasgo propio del comportamiento del niño como alumno. Niños que hacen las
843 tareas lo más rápido posible, que quieren salir los primeros del cole, encabezar la fila al entrar a
844 clase, dar el primer abrazo a su maestro... Y en esto puede que el que menos culpa tenga sea el
845 niño.

846 Si nos paramos a pensar por las mañanas la mayoría de los niños tiene que darse prisa al
847 levantarse, vestirse o desayunar porque papá o mamá tienen que llegar pronto al trabajo, tienen
848 que correr porque pierden el autobús, tienen que colocarse rápidamente en la fila porque no
849 podemos perder ni un minuto de clase, no pueden socializarse en demasía con sus compañeros
850 al entrar en el aula porque la sesión solo dura una hora (y ya hemos perdido demasiado tiempo
851 en la fila), no pueden tardar en hacer los deberes porque hay que pasar de tema y hacer un
852 examen, no pueden salir con calma del centro porque hay que comer y empezar con las
853 actividades extraescolares, no pueden disfrutar de la sobremesa porque es el único rato que
854 tienen para acabar las tareas del día siguiente (y rápido, no olvidemos las actividades
855 extraescolares), tiene que bañarse rápido porque también han de hacerlo sus hermanos o sus
856 padres, cenar rápido porque paradójicamente hay que descansar... ¿Cómo esperamos a un niño
857 tranquilo frente a cualquier actividad si al margen de la natural energía propia de su edad su
858 vida suele ser tan "movida"?

859 ENTRADA 29: USO DEL ESPACIO

860 Las aulas son rectangulares con techos altos. Un espacio de 40 a 60 m² más que suficiente en
861 relación con el número de alumnos (18).

862 A efectos prácticos el aula se organiza en tres zonas diferenciadas:

- 863 - Zona de la pizarra: área que incluiría la mesa y el armario del profesor, los recursos
864 audiovisuales (ordenador, pizarra digital y proyector) y el espacio reservado para la
865 exposición docente y la intervención del alumno.
- 866 - Zona de trabajo: tres grandes hileras de mesas dobles donde se sientan los alumnos y
867 una mesa de trabajo en grupo (formada por ocho mesas individuales).
- 868 - Zona de lectura y juegos: incluye la mesa de trabajo en grupo del punto anterior, la
869 Biblioteca de Aula, los armarios de depósito de libros de texto y tareas, los juegos
870 didácticos y otro material docente, además de percheros para dejar la ropa.

871 La mesa de trabajo en grupo se utiliza básicamente para apilar material, jugar los días en los que
872 es imposible salir al recreo (debido al mal tiempo), castigar a algún alumno o atender
873 puntualmente a los ACNEE. Una pérdida de espacio y sobre todo de plantear nuevas formas de
874 trabajo que superen la individualidad que caracteriza la dinámica del aula, donde las mesas
875 dobles no evitan el aislamiento en el trabajo diario de cada niño: niños que delimitan "su"
876 espacio con alguna prenda de ropa o el estuche (colocados en mitad de la mesa), niños que
877 protestan porque sus compañeros les piden ayuda o intentan copiarse, niños que compiten por ser
878 el primero en acabar las tareas, etc. Lógicamente la responsabilidad última de estas
879 organizaciones recae en la figura docente. No solo por la forma de colocar las mesas, también
880 porque nuestra actitud respalda ese orden fomentando comportamientos en el niño que
881 paradójicamente queremos evitar: "*venga cada uno a lo suyo*", "*Fulanito deja a Menganito*", "*si*
882 *tienes dudas me las preguntas a mí*"...

883 **ENTRADA 30: BILINGÜISMO**

884 Todas las semanas debían impartirse dos horas de Conocimiento del Medio (*Science*) y otras
885 dos de Plástica en inglés, distribuidas entre los dos cursos de primero que integraban el
886 programa bilingüe.

887 La dificultad era mínima pero me sentía bloqueado a la hora de comunicarme en inglés con los
888 niños. Los evidentes problemas expositivos existentes en nuestra propia lengua, extrapolados a
889 otra, se multiplican por diez.

890 Al principio me limitaba a ayudar a los niños en sus ejercicios intentando repetir las frases de mi
891 tutora para no equivocarme. Me había convertido en otro alumno camuflado que repetía las
892 lecciones de su profesor.

893 El uso habitual del inglés me llevó a una actualización obligada de mis conocimientos básicos.
894 Al poco tiempo me atrevía a preparar una sesión de *Science* en la que pedí a mi tutora que me
895 apoyase dadas mis limitaciones. La preparación fue similar a la descrita con carácter general
896 para el resto de materias pero obviamente, en inglés. La sesión salió adelante aunque no quedé
897 satisfecho. Me di cuenta de los pocos recursos que tenía. La coincidencia con varios festivos y
898 la necesidad de recuperar esas horas en inglés hicieron que mi tutora me dijera que tenía que
899 acelerar el ritmo y que las clases en inglés las daría ella. Creo que también influyó en esta
900 decisión mi falta de nivel, algo que no me molestó, me avergonzó por mi incompetencia. Los
901 niños no son conscientes de la suerte de poder disfrutar de un programa bilingüe que se sitúa a
902 mil años luz de la educación recibida en idiomas por generaciones anteriores como la mía.
903 Niños que pueden salir del centro con amplios conocimientos de un segundo idioma si el

904 programa evoluciona en la línea prevista. E incluso con un tercer idioma en el caso de niños
905 extranjeros que ya dominen el árabe, el búlgaro, el polaco, etc.

906 El programa se vio reforzado en las últimas semanas de *Practicum* con la presencia de una
907 nativa estadounidense en las clases de *Science* y Plástica. En ese momento mi participación pasó
908 de un segundo plano a un lógico ostracismo total dado que era una oportunidad única para los
909 niños (y realmente también para mí) de poder coger “*oído*” con un auténtico nativo. Mi trabajo
910 se limitó a corregir o resolver dudas de los niños durante la realización de las tareas.

911 **ENTRADA 31: EXCURSIONES**

912 Durante las prácticas hubo dos excursiones: una al teatro y otra al Museo Provincial de Segovia.
913 Además de varias charlas de antiguos alumnos que volvían al colegio por la celebración del 50
914 aniversario de su fundación.

915 He añadido este punto porque quería destacar dos incidentes de especial relevancia.

916 Durante una de las excursiones, en las que los niños siempre van por parejas, el azar quiso que
917 aquel niño elitista que se avergonzaba de los ACNEE se emparejase con uno de ellos. Su
918 reacción volvió a repetirse, negándose a darle la mano e ir junto a él. En esta ocasión mi tutora
919 estaba presente y la intervención fue inmediata: los dos niños fueron juntos en primera fila
920 durante el resto del trayecto.

921 He destacado este punto por la condición de esponjas de los niños, fieles reproductores de
922 actitudes y comportamientos. Muchas veces el trabajo realizado en clase se viene abajo por
923 elementos externos de tal importancia como la familia. Estos comportamientos están
924 condenados a repetirse desde el momento en que se asume que el mundo no es un mundo ideal.
925 La indiferencia no es la respuesta. La acción es el único camino para cambiar de verdad las
926 cosas.

927 En otra ocasión, durante la charla de un antiguo alumno, se produjo tal griterío que la situación
928 exigía de cierto orden y disciplina. Mi tutora no estaba presente y ante la indiferencia y
929 pasividad del resto de maestros del centro fuimos los alumnos de prácticas los que intentamos
930 controlar la situación, sin extralimitarnos en nuestras funciones más de lo necesario.

931 Un alumno conflictivo pegó a otro y tuvimos que castigarlo impidiendo su participación en un
932 premio final que había preparado el conferenciante y al que podían optar sólo quienes se
933 hubieran comportado bien. Cuál fue nuestra sorpresa al observar que el niño, al final de la
934 charla, se encontraba disfrutando del premio junto a un grupo de “elegidos”. Más grave fue
935 constatar que el castigo había sido levantado por el jefe de estudios y su tutor, que no querían

936 otro enfrentamiento con el niño. Junto a la evidente pérdida de autoridad de los alumnos en
937 prácticas (el niño se rio de nosotros en nuestra cara) subyacía el grave asunto de evitar los
938 problemas en post de una convivencia supuestamente más fácil. Cuando ese alumno amenazaba
939 o pegaba a otros niños en el recreo esos mismos maestros aconsejaban a las víctimas que no se
940 acercaran al infractor porque “era peligroso”, que se fueran a jugar a otro lado.

941 No afrontar el conflicto condenaba al niño, cuyo comportamiento erróneo tendía a perpetuarse.
942 Por otro lado evidenciaba la falta empatía que en ocasiones se produce entre maestros. Y por
943 otro despreciaba la figura del alumno en prácticas y su trabajo.

944 **ENTRADA 32: ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES**

945 Fútbol sala y jugar en la calle con los amigos. Éstas eran mis dos únicas actividades
946 extraescolares en EGB. La oferta actual es impresionante y una oportunidad para el niño de
947 elegir algo que realmente le guste.

948 Existe sin embargo una tendencia a saturar su horarios. Niños que en ocasiones se ven
949 desbordado y dejan de disfrutar de algo que debería resultar estimulante para ellos.

950 Este año muchos niños presumían de ir a inglés, baloncesto, corneta, ajedrez, clases particulares,
951 baile, atletismo, fútbol, batería... Tenían una programación semanal que en cierta forma les está
952 preparando para la sociedad en la que se integrarán como adultos pero no disfrutaban con ello y
953 llegaban cada mañana a clase muy cansados. Muchos decían que con tanta actividad no les daba
954 tiempo a acabar los deberes y es cierto, hubo algún caso de estos.

955 La dictadura de mercado induce en ocasiones a tener unos niños no que disfruten con todo sino
956 preparados para todo y en ese momento de pierde la esencia y el buen hacer de las actividades
957 extraescolares.

958 **ENTRADA 33: CONATOS DE COLABORACIÓN**

959 Algunos padres y madres colaboran con el centro en la realización de algunas actividades.
960 Suelen ser habituales los *cuentacuentos* durante la semana cultural de celebración del día del
961 libro, los *padres-guía* en salidas temáticas a la naturaleza, etc.

962 Normalmente los padres que participan son los de "siempre". Gozan de un estatus que configura
963 unas relaciones jerárquicas de interacción con el centro diferentes a las de otras familias.

964 Los reproches de los agentes implicados son, en este sentido, mutuos: "no se involucran, nunca
965 responden, siempre son los mismos..." vs. "nunca se nos avisa de nada, solo cogen a las familias
966 de mayor nivel socioeconómico y cultural...".

967 No me atrevo todavía a posicionarme, ni siquiera es mi intención. Está claro que algo falla y la
968 figura del estudiante en prácticas se presenta como un desahogo para ambas partes, un mediador
969 en relaciones complicadas con el que parece fácil compartir confidencias.

970 **ENTRADA 34: FIESTA**

971 No quise despedirme de “mis niños” sin una actividad final, que más allá del juego tenía un
972 importante contenido didáctico. Jugamos a una versión adaptada de *Smonka*, un juego de
973 preguntas en el que los ganadores recibían un premio y los perdedores un tartazo (de nata en
974 nuestro caso). La batería de preguntas la elaboré sobre los contenidos que habían trabajado
975 conmigo desde mi llegada. El juego fue un éxito. Al final, pese a que había ganadores y
976 perdedores los niños compartieron el premio trabajando al tiempo valores que habíamos visto
977 los días previos en clase.

978 **ENTRADA 35: VALORACIÓN FINAL**

979 Después de escribir páginas y páginas ordenando y dándole sentido a las cientos de anotaciones
980 del *Practicum*, tengo la sensación de haberme dejado cosas en el tintero. Estoy seguro de que la
981 referencia a cualquier tema que no he incluido o simplemente he olvidado, daría pie a profundas
982 e interesantes reflexiones, pero los límites de tiempo y espacio han condicionado mi selección
983 de contenidos.

984 Aún así he intentado sintetizar y secuenciar toda la información recogida procurando dotarla de
985 una estructura lógica y comprensible para el lector. Haberlo hecho de otro forma, por ejemplo
986 día a día, hubiera desvirtuado la imagen global e interrelacionada que he buscado con este
987 diario.

988 Al margen de los datos y otras reflexiones de carácter pedagógico ya analizados en el contenido
989 del diario me gusta incidir en otros aspectos más emotivos.

990 En las tutorías realizamos cuestionarios en los que se pedía añadir una pregunta de reflexión
991 sobre las prácticas. Yo incluí “¿*Todavía quieres ser maestro?*” Y en la misma línea que
992 entonces respondo que sí. A pesar haber vivido momentos difíciles, de duda, durante las
993 prácticas, la sensación final que me queda es la nostalgia de esos días ya pasados y que me han
994 devuelto a la cruda pero cierta realidad de tener que volver a clase porque aún queda otro año de
995 trabajo. Sí, es una motivación, pero nunca me he caracterizado por mi paciencia.

996 Entre esas cosas que echo en falta me gustaría hablar sobre el afecto de los niños, ese
997 suplemento no retribuido que recibe de todo maestro. Cada vez que me decían “*no te vayas*”

998 *nunca*”, me hacían un dibujo o venían corriendo a abrazarme, tomaban sentido muchas de las
999 horas de esfuerzo de estos últimos años.

1000 Dentro de este marco utópico mi tutora tiene gran parte de culpa. Comentando experiencias con
1001 otros alumnos de prácticas y escuchar casos de: profesores que relegaban al alumno al papel de
1002 “oyente”, profesores que se iban a tomar café porque era una de las ventajas de poder dejar a
1003 alguien sustituyéndolo en clase, o en los casos más graves, profesores que se enfrentaban al
1004 alumno, no puedo sino sentirme afortunado. Sin entrar en lo personal profesionalmente Gloria
1005 es un ejemplo a seguir. Yo he sido su primer alumno de prácticas. Espero que otros puedan
1006 disfrutar con ella de esta experiencia.

1007 **ENTRADA 36: PRACTICUM II (CURSO 2012-2013)**

1008 Si en algo puede que el consenso entre profesores y alumnos sea unánime es en la opinión de
1009 que las prácticas constituyen uno de los mejores momentos de nuestra aventura educativa.

1010 Deberían integrarse incluso antes, dentro de los programas curriculares de formación del
1011 profesorado. Y de hecho parece que así sucede en otros centros universitarios que disponen de
1012 condiciones más favorables que las que pueda ofrecer la pequeña ciudad de Segovia.

1013 El *Practicum* I, pese a los distintos grados de satisfacción en la tutorización de cada alumno, fue
1014 una experiencia positiva para todos. Algunos se dieron cuenta de que ser maestro no era lo que
1015 esperaban. Otros confirmaron su vocación. A través de esta experiencia nos enfrentamos por
1016 primera vez a una realidad que no cuentan los manuales, la de un niño impredecible piedra
1017 angular de la labor docente. Por primera vez, lo hiciéramos mejor o peor, nos sentimos
1018 maestros.

1019 La adjudicación de plazas de *Practicum* volvió a ser lamentable otro año más. Un sorteo opaco
1020 en el que la mayoría democrática no estaba conforme con la asignación previa de algunos de los
1021 centros. La carga de trabajo de los responsables, los recursos limitados o la imposición de la
1022 autoridad sobre los derechos, excusas de esta dinámica de trabajo, son elementos incompatibles
1023 con la excelencia a la que debe aspirar una universidad como la nuestra. El miedo a la represalia
1024 es la única razón de que una mayoría de voces discordantes permanezcan en el silencio mientras
1025 sólo algunas como la de este narrador se expongan al conflicto y sus consecuencias.

1026 En la selección del *Practicum* Ghana y las comunidades de aprendizaje de Valsaín fueron mis
1027 primeras opciones. El retraso en la asignación de los TFGs y que Valsaín fuera una plaza ya
1028 asignada derivaron en la suerte de un sorteo que quiso que volviera a tocarme CEIP como centro
1029 de prácticas.

1030 Repetir centro no era una de mis prioridades pero es cierto que la experiencia del año pasado fue
1031 realmente buena y dado el carácter generalista de mi mención, CEIP era una de mis opciones
1032 preferidas.

1033 He oído a muchos compañeros que es jugar con ventaja pero, aun reconociendo la facilidad de
1034 adaptación obvia, prefiero enfocar la vuelta al centro como una oportunidad de perfeccionar mi
1035 trabajo y contemplar, a partir de la experiencia previa vivenciada, la evolución de un alumnado
1036 que ya conozco.

1037 **ENTRADA 37: PRESENTACIÓN EN EL CENTRO**

1038 La acogida, tanto por mi tutor como por el resto de colegas y equipo directivo de centro, ha sido
1039 inmejorable. La buena impresión que pudimos dejar el curso pasado Javi y yo nos recompensa
1040 ahora con numerosas muestras de apoyo e interés por facilitarnos las cosas.

1041 Al hilo de lo que discutíamos en el primer seminario todos nuestros actos acarrear
1042 consecuencias. Réditos positivos o negativos que retroalimentan la dinámica del sistema de
1043 prácticas. En el seminario comentamos cómo muchos centros, hastiados del comportamiento de
1044 algunos alumnos en prácticas, han anulado su demanda privando a nuevas promociones de esta
1045 gran oportunidad. La labor de evaluación de la universidad en este sentido debería ser más
1046 exigente y sancionar oportunamente estos comportamientos que perjudican al gran grupo. Basta
1047 ya de regalar aprobados. Adiós a la desidia de muchos alumnos. Fin de las dudas de muchos
1048 maestros que no creen en la seriedad del programa.

1049 **ENTRADA 38: SE ABRE EL TELÓN**

1050 Mi curso, segundo, está formado por la mayoría de niños que tuve en el *Practicum* anterior, más
1051 5 nuevos que repiten o proceden de otros centros. Un total de 18 niños que aumenta el ratio de
1052 alumnos del curso pasado, aún lejano de las cifras más altas de otros centros en los que suele
1053 haber 20-25 alumnos por línea. CEIP es un centro ubicado en un barrio obrero con un alto nivel
1054 de inmigración. Las condiciones socioeconómicas bajas propician un mosaico en el que es
1055 habitual encontrar un alto porcentaje de niños inmigrantes por clase (algunos de los cuales
1056 desconocen el idioma), de niños de etnia gitana o de niños con necesidades educativas
1057 especiales.

1058 La situación de crisis que vive el país ha provocado, desde un punto de vista demográfico, el
1059 retorno de muchas familias inmigrantes a sus países de origen, con la consecuente reducción de
1060 ese alumnado. Junto a los prejuicios existentes sobre la calidad educativa de los centros que
1061 puedan presentar esta diversidad descrita, se dibuja un futuro que derivará probablemente en la
1062 reducción de las dos líneas existentes en el centro a una sola.

1063 **ENTRADA 39: EL PRIMER DÍA**

1064 Mi antigua tutora me había dicho que los niños estaban como locos con mi vuelta al centro.
1065 Siendo consciente de la efusiva emotividad de estos niños tan pequeños decidí presentarme en
1066 el centro en horario de recreo, a fin de establecer cierto límite entre la desinhibición lógica del
1067 reencuentro (más apropiado en el marco del recreo) y el grado de autoridad como maestro que a
1068 mi entender debe mantenerse. Los niños enseguida se extralimitan en la confianza y esto puede
1069 ser un elemento altamente negativo en el control del grupo y el aula.

1070 A pesar de la frialdad y lo pragmático de este análisis, la sonrisa y el abrazo sincero de un niño
1071 justifica con creces el porqué de ser maestro.

1072 Incluso los niños que no conocía del curso anterior se contagiaron de esta explosión de cariños y
1073 pasteos varios al más puro estilo Disney en la película Bolt: “Te acabo de conocer y ya te
1074 quiero”.

1075 Ricardo, mi tutor, dejó claro enseguida que yo era otro profesor más al que debían respetar tanto
1076 como a él. Intenté controlar las muestras de cariño de los niños y evitar que mi llegada
1077 interrumpiera el ritmo habitual de la clase.

1078 Ricardo me dio libertad desde el principio sabiendo de mi experiencia anterior en el centro y
1079 aunque no era la primera vez que trabajaba con esos niños preferí observar por si las formas de
1080 trabajo del nuevo tutor y las adquiridas en mi etapa anterior pudiesen ser incompatibles de algún
1081 modo.

1082 Lo importante en esta primera toma de contacto con los niños y sobre todo con el tutor es la
1083 predisposición absoluta al trabajo, dentro de una primera fase que podríamos definir como fase
1084 de integración. Debes asimilar las dinámicas básicas del funcionamiento del aula-grupo para
1085 desde ahí desarrollar o complementar el proceso educativo con tu aportación personal, en una
1086 fase posterior. Creo que no debe haber prisa por demostrar que puedes preparar una buena
1087 unidad didáctica o que eres capaz de controlar al grupo. Se trata de observar, aprender,
1088 colaborar y aportar. De adaptarse progresivamente. Lo que no debe entenderse como una copia
1089 del modelo del tutor. Se trata de aprender mutuamente.

1090 Aunque sólo ha pasado un año los niños han crecido y es palpable su desarrollo cognitivo,
1091 incluso en los casos más complicados. Niños con necesidades educativas especiales que el año
1092 pasado acabaron el curso sin saber leer parecen haber avanzado notablemente en sus destrezas.

1093 ENTRADA 40: CADA MAESTRILLO TIENE SU LIBRILLO

1094 El año pasado Ricardo era el especialista de música. Pudimos asistir a alguna de sus clases y la
1095 verdad es que eran geniales.

1096 Su experiencia previa como tutor era mínima y ahora se enfrenta a la ardua tarea del trabajo
1097 diario con el mismo grupo de alumno.

1098 Dentro de lo que no puede considerarse sino como una evaluación preliminar el control de
1099 Ricardo sobre el grupo me parece insuficiente. El año pasado las normas de comportamiento
1100 estaban mejor definidas y aparentemente el grupo parece que se le va de las manos. Esto no deja
1101 de ser más que una primera impresión. Un comentario osado que puede que oculte metodologías
1102 que aún no alcanzo a distinguir.

1103 La disposición del aula ha cambiado. Los alumnos han pasado de sentarse de dos en dos a
1104 ocupar 3 largas filas de mesas en las que cada alumno se rodea por otros dos. Existe otra fila
1105 perpendicular a ésta con cuatro mesas individuales y una zona al final de la clase en la que se
1106 aísla a los alumnos más conflictivos.

1107 Las clases se imparten en la misma aula del año pasado y se han heredado unas normas de
1108 comportamiento que debido al programa bilingüe del centro están en inglés en su mayoría. Estas
1109 normas se concretan este año en una evaluación semanal en la que se evalúa a los alumnos
1110 como grupo e individualmente.

1111 Sin embargo, los alumnos parecen mucho más rebeldes que el año pasado.

1112 La metodología en las clases ha cambiado y se ha modificado el programa bilingüe que
1113 iniciaron estos niños de segundo el curso pasado. Conocimiento del Medio (*Science*) ya no se
1114 imparte en inglés para todos. Ese mosaico del que hablábamos en párrafos anteriores ha
1115 segmentado la clase en dos grupos: el alumnado “apto” cursa la asignatura en inglés y el resto
1116 en castellano, mezclándose las dos líneas de segundo para esta diferenciación. *Science* la
1117 imparte el especialista y su versión castellana los dos tutores de grupo al tiempo.

1118 Esto tira por tierra el programa bilingüe que vende el centro pero quizá sea la solución más
1119 eficiente a una realidad cuyas causas exigirían de un análisis más complejo. Puede implicar
1120 también el desencanto de muchos padres que no entiendan que sus hijos sean privados de un
1121 programa legítimo que ahora distingue entre dudosas competencias de los niños, quizás
1122 difícilmente reconocibles desde el prisma del padre (aunque lo aconsejable fuera realmente
1123 consolidar el aprendizaje primero en castellano).

1124 Ricardo parece algo desorganizado. Cuando explica focaliza su atención en algunos alumnos y
1125 el resto de la clase se descontrola. Además no presta la atención necesaria a los alumnos con
1126 necesidades educativas específicas. Es más, llega incluso a ignorarlos. Tengo la sensación de
1127 que con cada clase que pasa en la que estos alumnos no son atendidos adecuadamente más lejos
1128 estamos de salvarlos. La falta de recursos es una de las principales causas de este panorama
1129 desolador. Digamos que estos niños pueden considerarse los daños colaterales de nuestro
1130 precario modelo educativo. En cuanto he podido me he puesto a trabajar con ellos siguiendo la
1131 metodología del curso pasado.

1132 **ENTRADA 41: LA MISMA CLASE**

1133 Mismo centro, mismo grupo y hasta misma clase.

1134 Cada mañana el sonido del despertador me produce una extraña sensación de *déjà vu* no muy
1135 diferente a la que Bill Murray debiera sentir en Panzatonni aquel famoso *Día de la Marmota*.

1136 El aula es la misma pero la disposición del mobiliario ha cambiado. Se mantienen las mesas
1137 dobles pero ha desaparecido la mesa de trabajo grupal. El armario de juegos y Biblioteca de
1138 Aula ha avanzado su posición unos metros respecto de la pared del fondo creando un espacio o
1139 pequeña habitación separada del resto del aula en la que se han colocado algunas mesas
1140 individuales y que se convierte habitualmente en la zona de trabajo de aquellos niños con ciertas
1141 necesidades de apoyo educativo. Bajo el pretexto de no perjudicar al grupo sacrificamos la
1142 integración de la diversidad justificando una actuación que claramente aleja esa educación *de*
1143 *todos y para todos*.

1144 El trabajo cooperativo entre los niños sigue siendo inexistente y este año al haber más mesas la
1145 solución a los conflictos con y entre los alumnos se soluciona separándolos lo más lejos posible.
1146 Normalmente la distribución de la clase es: una primera línea de alumnos aplicados
1147 compartiendo pupitre, un segundo flanco de alumnos ciertamente conflictivos que
1148 habitualmente ocupan mesas individuales y, detrás del *Muro*, los casos especiales. Una
1149 peligrosa forma de afianzar los distintos roles que se vinculan a la ordenación de la clase en las
1150 interacciones entre los niños: el listo, el torpe, el inmigrante conflictivo...

1151 **ENTRADA 42: AVANZANDO EN LA INDIVIDUALIDAD**

1152 Recapitulemos. En Primero la disposición del aula permitía un trabajo en grupo que nunca se
1153 llevó a cabo. En Segundo desapareció la mesa de trabajo en grupo, se separó a algunos alumnos
1154 y se creó una "zona de exclusión" que aislaba por completo del grupo a los alumnos que
1155 presentaban mayores dificultades (de aprendizaje y para el profesor). ¿Qué pasará en Tercero?

1156 Mi vuelta al centro supuso reencontrarme con mucho profesores a los que me apetecía saludar.
 1157 Uno de ellos impartía clases en Tercero y al entrar en su aula pude comprobar cómo todos los
 1158 alumnos estaban ya en mesas individuales. Lo que en un principio no llamó a mi atención
 1159 pronto adquirió un especial significado cuando el profesor me dijo "*lo mejor es separarlos*
 1160 *desde el principio. No es normal que con esta edad [9 años] estén todo el día abrazándose. Son*
 1161 *unos ñoños y tienen que espabilar porque no sé qué hacéis en primer ciclo que vienen muy*
 1162 *infantiles*".

1163 Si no son niños, ¿qué son?

1164 **ENTRADA 43: SOBRE LA DECORACIÓN DEL AULA**

1165 Una de las cosas que más me ha sorprendido del *Practicum* es el enorme sacrificio y dedicación
 1166 que exige el curso habitual del año escolar: celebración de la Navidad, del Día del Libro, del
 1167 Día del Padre, del Día de la Madre, del Día de Castilla y León... con las correspondientes
 1168 implicaciones de acondicionamiento del centro y del aula.

1169 Una labor constante que solía coordinarse entre los equipos de ciclo, restando incluso horas a
 1170 reuniones obligatorias de otra índole.

1171 Independientemente de las habilidades de cada tutor todos trabajaban activamente, y con la
 1172 participación del alumno. Muchos de los elementos decorativos estaban elaborados por ellos lo
 1173 que además de incidir en su motivación tenía positivas implicaciones didácticas (se asentaban
 1174 conocimientos y se desarrollaban destrezas).

1175 El aula es de alguna forma otra casa para el niño. Si se sabe un agente activo en su construcción
 1176 se sentirá cómodo, responsable de su cuidado.

1177 El ancestral Feng Shui extrapolado a la realidad del centro. El diseño de la felicidad.

1178 **ENTRADA 44: LA PRIMERA CLASE**

1179 Desde el primer día Ricardo me ha hecho partícipe de sus clases magistrales. Es más, al tercer
 1180 día ya estaba explicando yo solo la unidad de matemáticas que comenzaba. Aunque preparé
 1181 bien la clase, busqué recursos atractivos para el niño y nada debía fallar, me bloqueé y mi clase
 1182 fue un desastre.

1183 El control de la clase me parece insuficiente, choca con la forma en que yo lo haría y esto me
 1184 violenta porque creo que no soy nadie para discutir los métodos de mi tutor. Como
 1185 consecuencia me bloqueo, pierdo el hilo de mis explicaciones porque intento apaciguar a un
 1186 grupo que se me va de las manos por momentos.

1187 A mi favor he de decir que durante una hora en la que mi tutor tuvo que ausentarse no sentí esa
1188 presión de “cuestionar” sus métodos y, siguiendo los míos, me hice con el control de la clase y
1189 mi trabajo fue en último término más eficiente.

1190 A favor de Ricardo he de decir que sí que he notado al final de la semana mayores esfuerzos por
1191 hacerse con el grupo. Quizás se trate de lo que hablábamos antes: los niños enseguida se
1192 extralimitan en la confianza. Y la imagen más cercana que podían tener de Ricardo eran sus
1193 geniales y desinhibidas clases de música. En cualquier caso, aún es pronto para sacar cualquier
1194 tipo de conclusión.

1195 **ENTRADA 45: UNA PRIMERA SEMANA DIFÍCIL**

1196 Me gusta el centro, Ricardo me parece un buen tutor, me encantan “mis” niños (más adelante
1197 escribiré una entrada sobre la mercantilización del alumnado)... pero acabo la semana con mal
1198 sabor de boca.

1199 Mi predisposición al trabajo ha sido buena, he ayudado en las rutinas habituales de corrección
1200 de tareas, ayudado a los niños... pero me siento frustrado por mi bloqueo en las clases, por ser
1201 incapaz de hilar explicaciones coherentes para el niño. Me siento incómodo.

1202 Espero con ganas la próxima semana. En una profesión como ésta, afrontar con optimismo los
1203 retos es el primer paso hacia el éxito, siempre en constante revisión en el ámbito educativo.

1204 **ENTRADA 46: TONTO ES EL QUE HACE TONTERÍAS**

1205 Si bien hemos de ser conscientes de la lógica diversidad a la que nos vamos a enfrentar en el
1206 aula (más allá de los casos de alumnos con necesidades educativas especiales), desde el centro
1207 se promovió una iniciativa, sustentada en la necesidad justificar y reforzar el programa bilingüe,
1208 de segregación del grupo en dos secciones (equipo azul y equipo amarillo) de marcado contraste
1209 cognitivo. Los “tontos” iban juntos por un lado y “los listos” por otro.

1210 No pude observar la diferencia de niveles en las clases impartidas en inglés. Sin todos los
1211 elementos de juicio por tanto, no puedo pronunciarme firmemente. La primera impresión: un
1212 craso error.

1213 **ENTRADA 47: RELIGIÓN Y ALTERNATIVA. DEBATE ABIERTO**

1214 Toda la clase, excepto 5 alumnos que cursan la asignatura de Alternativa y una niña que acude a
1215 clase de religión evangélica, reciben educación religiosa católica.

1216 El objetivo fundamental de estas asignaturas es la identificación y asimilación de determinados
 1217 valores, imprescindibles en las relaciones sociales y el proceso de formación de la persona.
 1218 Valores que de una forma u otra ya se trabajan, implícita como explícitamente, en el resto de
 1219 materias. Más allá de creencias religiosas propias y el lógico debate que pueda suscitar la
 1220 hegemonía católica en un país laico que no contempla las nuevas demandas de una población
 1221 inmigrante creciente, creo innecesarias estas clases al menos en las edades correspondientes al
 1222 Primer Ciclo.

1223 Edades tempranas en las que partiendo de la base de que esos valores ya se trabajan, las
 1224 necesidades se concentran en afianzar los niveles de lectoescritura tan dispares que el mosaico
 1225 de situaciones iniciales de escolarización dibuja (niños con dificultades, inmigrantes que
 1226 desconocen el idioma, niños que no han cursado Educación Infantil, etc.).

1227 La religión puede tener cabida en cursos posteriores pero exige una revisión de los modelos
 1228 actuales acorde a las necesidades de la realidad social. La LOMCE tampoco parece que vaya a
 1229 ser la respuesta.

1230 **ENTRADA 48: RELACIONES CON OTROS COMPAÑEROS**

1231 Las relaciones con otros compañeros de trabajo (mi tutor tendrá su merecido apartado más
 1232 adelante o en la memoria) ha dibujado tres perfiles diferenciados de maestro:

1233 El maestro *amigo*: facilitadores de tu trabajo en el centro, tanto a nivel personal como
 1234 profesional. Te invitaban a compartir rutinas como la hora del café con otros compañeros o
 1235 desde un plano pedagógico no eran reacios, por ejemplo, a tu participación en alguna de sus
 1236 clases (las correspondientes a tu grupo de alumnos). En este sentido sólo mi tutora del año
 1237 pasado, responsable del programa bilingüe, me tendió la mano abiertamente desde el primer día,
 1238 invitándome a todas sus clases sin necesidad de preaviso.

1239 El maestro *alfa*: hay dos tipos de alfa. Alfas sociales o alfas solitarios, por no utilizar otros
 1240 términos como maleducados, bordes, ariscos, o similares. Alfas que pueden o no facilitar tu
 1241 integración personal en la vida de centro pero que se caracterizan por delimitar muy bien su
 1242 territorio. El aula se convierte en un fortín inexpugnable vetado para otros compañeros y desde
 1243 luego para nosotros, insignificantes alumnos en prácticas. Algunos especialistas se mostraron
 1244 igual de reacios que el primer año de prácticas y no quise forzar la situación volviendo a
 1245 preguntar si me dejaban asistir a alguna de sus clases.

1246 El maestro *sin rostro*: maestros que a pesar de conocer tu estado de “prácticas” te ignoran por
 1247 completo hasta el punto de no saludarte cuando tú sí lo haces. No llegan a catalogarse como
 1248 alfas al no plantearse y desconocer su predisposición a “compartir” sus clases.

1249 La relación con todos los especialistas de ACNEE fue cordial, fluida y necesaria para trabajar en
1250 las necesidades de esos niños. Aunque su labor no he llegado a conocerla con detalle, desde un
1251 primer momento utilizaron mi presencia en el aula como refuerzo a la atención individualizada,
1252 como un activo para impulsar los mecanismos de aprendizaje. Ver que puedes ayudar y que esa
1253 ayuda es bien recibida refuerza tu autoconcepto como maestro, aumenta tu motivación,
1254 maximiza tu esfuerzo, mejora tu trabajo.

1255 Acabo el período de prácticas agradecido. Si bien algunas de las relaciones no han sido muy
1256 estrechas no han dejado de ser cordiales y satisfactorias. Después de ver la realidad de un centro
1257 creo que todos estaremos de acuerdo en que la saturación de tareas puede ser un atenuante para
1258 situaciones como las descritas. Ni podemos pretender ser el centro de atención ni negar lo
1259 positivo de un esfuerzo mayor del centro.

1260 **ENTRADA 49: PREFERENCIAS**

1261 He querido incluir esta entrada en el blog porque siempre he sido muy crítico con los maestros
1262 que tenían a su alumno favorito y su némesis.

1263 Lo reconozco, yo también he tenido un alumno favorito (que me enamoró por su espontaneidad
1264 y su dulzura) y otro al que hubiera agarrado del pescuezo durante las prácticas (egocéntrico,
1265 elitista y petulante).

1266 Desmontado así el misticismo moral de la teoría de que todos los alumnos son iguales, no cabe
1267 sino quitar trascendencia a este asunto. Somos humanos y es imposible tener una rigidez moral
1268 que te haga invulnerable a unas preferencias u otras. Sin embargo y esto es esencial, el alumno
1269 nunca debe notarlo y tú no debes condicionar tu trabajo en ningún momento por ello.

1270 **ENTRADA 50: DE MI RELACIÓN CON LA OTRA CLASE**

1271 Las apenas dos horas semanales de contacto con los niños del otro segundo se hacían
1272 insuficientes para estrechar lazos. Dos horas en las que nos juntábamos en la misma aula los dos
1273 tutores de segundo, mi compañero de prácticas y yo.

1274 Aunque participé en alguna clase el trabajo de los alumnos en prácticas a la hora de *Science*
1275 solía limitarse a la corrección de tareas. Mi relación tanto afectiva como académicamente fue
1276 bastante más liviana respecto a la establecida con mi clase, a pesar de realizar alguna actividad
1277 especial para ellos.

1278 Aunque el contacto fue mínimo los niños mostraron interés en trabajar conmigo, quizá
1279 favorecido por los lazos más intensos del año anterior de prácticas. Fue el mejor premio dentro
1280 de esta experiencia en la que mi aportación personal me pareció insuficiente.

1281 **ENTRADA 51: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

1282 La diversidad es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene
1283 un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de
1284 vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas
1285 semejanzas. Dicha variabilidad, ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses,
1286 ritmo de maduración, condiciones socioculturales, etc., abarca un amplio espectro de situaciones
1287 con las que nos podemos encontrar y que van más allá de un escenario ideal en el que no existen
1288 problemas significativos.

1289 Frente a una visión que asocia el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que
1290 tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de
1291 profesionales especializados, considero que en los grupos educativos existe una variabilidad
1292 natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la
1293 escolaridad.

1294 Por tanto, la atención a la diversidad debería entenderse como el conjunto de acciones
1295 educativas que en un sentido amplio intenten prevenir y dar respuesta a las necesidades,
1296 temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y entre ellos, a los que requieren una
1297 actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de
1298 desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del
1299 lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad,
1300 de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje.

1301 En mi aula hay tres alumnos que requieren una actuación específica (casos que serán
1302 comentados en detalle en futuras entradas) pero otros quince que también exigen de una
1303 educación personalizada. Porque hay niños con padres divorciados que necesitan una atención
1304 constante que equilibre una situación novedosa y traumática para algunos de ellos, niños con
1305 capacidades superiores a la media que necesitan ser motivados adecuadamente para que no se
1306 aburran, rechazando sistemáticamente el trabajo, niños inmigrantes que necesitan una
1307 integración cultural progresiva ya que desconocen la idiosincrasia de la cultura española.

1308 Aquí es donde entramos nosotros, los futuros maestros, con nuestra motivación, la formación
1309 continua y una visión de educación para la vida. Debemos luchar por una educación de todos y
1310 para todos.

1311 **ENTRADA 52: MUSTAFÁ, UN EJEMPLO DE INVOLUCIÓN**

1312 Mustafá es un niño marroquí con problemas de adaptación. Aunque la relación con sus
1313 compañeros no es mala, su integración en la dinámica de la clase es nula. No quiere trabajar,
1314 rompe el material e incluso se duerme en clase.

1315 El curso pasado empezar a trabajar con él supuso una mejora inmediata. Todos, incluso los
1316 especialistas, atribuían los avances a un componente cultural: a mí me hacía caso como hombre
1317 y al resto de sus maestros, mujeres en su mayoría, los ignoraba por motivos de género. Esto
1318 provocó cierta actitud adversa hacia el niño. Llegaron a llamarme de otros cursos para
1319 interactuar con niños marroquíes con situaciones similares. De nuevo la experiencia fue positiva
1320 y de nuevo la actitud de las profesoras de indignación y cabreo.

1321 El paso del tiempo demostró que no se trataba de un problema cultural (que no niego que
1322 tuviese algo que ver) y sí la falta de atención para un caso difícil. La primera frase que me dijo
1323 el niño fue: “Tú mi amigo. Yo trabajo bien”.

1324 El maestro no es responsable de esa falta de atención, es difícil optimizar mejor el tiempo y los
1325 recursos limitados que ofrece el sistema. Casos complicados como el de este niño inmigrante
1326 con un conocimiento mínimo de la lengua son habituales, exigen mayor dedicación y no se dan
1327 las condiciones para hacerlo. ¿Qué hubiera pasado si no hubiera existido la figura del profesor
1328 en prácticas? ¿Habríamos de otro “caso perdido”?

1329 Lamentablemente así ha sido.

1330 Como he repetido en varias ocasiones mi tutor de prácticas me ha ofrecido una oportunidad
1331 única: vivir una experiencia como maestro integral y absoluta. Delegar tal responsabilidad
1332 implicaba abandonar el rol de ayudante o maestro de apoyo del año pasado, encargado, entre
1333 otras cosas, de reforzar la atención a este tipo de alumnos. Mi tutor no tomó el relevo en este
1334 sentido, hastiado del comportamiento y la resistencia del niño al trabajo, lo que implicaba
1335 enfrentarme a la dura realidad que él había “sufrido” hasta mi llegada.

1336 Los primeros días me sentí desbordado. No era capaz de atender adecuadamente ni a Mustafá ni
1337 a otros niños que requerían atención. Poco a poco, conforme me hacía con las riendas de la
1338 clase, optimizar los tiempos de trabajo me permitía atender mejor a estos niños.

1339 Aunque para algunos esa atención fue suficiente, no lo fue en el caso de Mustafá.

- 1340 Le explicaba la materia, le ponía ejercicios pero en cuanto no estaba con él dejaba de trabajar.
1341 Poco a poco la situación se agravó. Incluso en mi presencia su mirada se perdía y se negaba a
1342 trabajar.
- 1343 Mustafá conoce el idioma. No presenta ningún problema de desarrollo cognitivo en relación con
1344 los estándares propios de su edad. Simplemente no quiere trabajar.
- 1345 Si le hablas de jugar al ordenador o de coches empieza a articular palabras por su boca hasta el
1346 punto de llegar a plantearte si se trata del mismo niño.
- 1347 Mi primera reacción ante su falta de interés fue de sosiego, acompañada de una mayor atención
1348 sobre el niño. La imposibilidad de estar encima de él a todas horas me condujo a una segunda
1349 etapa de cabreo, impotente ante las conductas del niño. Pronto la amenaza del castigo apareció
1350 en escena. Pero a Mustafá le daba igual. No respondía ni a incentivos ni a castigos.
- 1351 Me hubiera gustado llamar a sus padres para hablar con ellos pero me parecía extralimitarme en
1352 mis funciones. Si no lo había hecho mi tutor, ¿quién era yo para hacerlo? Nunca se lo planteé.
- 1353 La hora de Alternativa, en la que usábamos habitualmente el ordenador, se convertía en ese
1354 momento Jekyll/Hyde en el que el Mustafá más trabajador reaparecía entre las sombras: “Yo
1355 trabajar mucho. Quiero trabajar. Me gusta trabajar”, esperando compensar el resto de semana en
1356 la que no había hecho nada para poder jugar.
- 1357 Un día se durmió en clase. ¿Qué estaba haciendo mal? La gota que colmó el vaso fue cuando
1358 tras una de sus sesiones con el especialista decidió no volver a clase. Pidió las llaves de la sala
1359 de informática diciendo que se lo habíamos encargado nosotros (mi tutor y yo) y se puso a
1360 jugar. Castigado.
- 1361 Pero quedarse sin recreo tampoco parecía afectarle. Mi tutor y yo decidimos cambiarle de sitio.
1362 Lo pusimos en primera fila frente a la pared. Le quitamos el material que utilizaba
1363 exclusivamente para jugar o romperlo y le dijimos: “Mustafá, cuando quieras trabajar sólo
1364 tienes que decírnoslo a uno de los dos”. Pasaban los días y Mustafá seguía sin hablar.
- 1365 Nueva estrategia. Un intento desde el ánimo y el cariño. “Mustafá, ¿hoy vamos a trabajar muy
1366 bien verdad? ¡Vamos, tú puedes!”. Mustafá dijo que sí. Trabajó muchísimo durante todo el día:
1367 “¡Me gusta trabajar!”. Era miércoles y el jueves, en la hora de Alternativa, dejé que jugara como
1368 los demás al ordenador. No volvió a trabajar esa semana. Me engañó.
- 1369 Si al final de esta experiencia de *Practicum* te das cuenta de que has cogido cariño a todos los
1370 niños, debo reconocer que estoy resentido con Mustafá.

1371 **ENTRADA 53: ¡AY NIÑA... QUE ME LO QUITAN DE LOS MANOS, ME LO QUITAN**
1372 **DE LAS MANOS!**

1373 Macarena es una niña de etnia gitana a la que recuerdo más faltando que en clase.

1374 Los lunes, mercadillo en Ávila; de martes a jueves, compromisos familiares varios; y los
1375 viernes, ¡ay los viernes!, qué bien se está en la cama...

1376 Macarena va a repetir curso y es una lástima porque sus capacidades, trabajadas, la convertirían
1377 en una de las mejores de la clase. Es inteligente, trabajadora... pero no tiene la oportunidad de
1378 demostrarlo.

1379 Mi tutor, lógicamente preocupado, preguntaba a la niña por las causas de sus ausencias.
1380 Preocupado y obligado legalmente a dar parte a servicios sociales, en su caso.

1381 Este interés no era del agrado de la familia de Macarena y un día su madre se presentó en clase
1382 acusando a mi tutor de hacerle un tercer grado a la niña que derivaba en que la niña fuese cada
1383 día con miedo a la escuela. Primero, no era cada día y segundo, nada más alejado de la realidad.

1384 Mi tutor, con mucha mano izquierda, supo calmar los ánimos y como sucedió en el caso de
1385 Rambo, la contienda quedó en tablas. La madre acabó alabando el trabajo de mi profesor e
1386 incluso agradeciendo su preocupación, pero dejando claro que se limitara a leer los justificantes
1387 y no preguntara más a la niña.

1388 Es triste comprobar cómo la prioridad de esta familia es mantener las ayudas económicas sobre
1389 la educación de Macarena.

1390 Macarena lleva muchos días seguidos faltando. Creo que no podré despedirme de ella.

1391 **ENTRADA 54: UN CASO IMPOSIBLE**

1392 “De cada cual, según su capacidad; a cada cual, según sus necesidades”, **Karl Marx**.

1393 Cuántas veces habremos extrapolado al campo educativo esta frase recogida en su “Crítica al
1394 programa de Gotha” de 1875. Sin embargo y siguiendo otro axioma como es “integrar siempre
1395 que sea posible, segregar cuando no haya más remedio”, nos enfrentamos a la dura realidad de
1396 casos en el que nuestro trabajo, si no en vano, sí es insuficiente.

1397 Este es el caso de un niño con retraso madurativo, dificultades del habla, problemas de
1398 lateralidad y grafomotrices....

1399 Cuando te incorporas por primera vez a la práctica educativa rebasas optimismo y energía. Te
1400 crees autosuficiente y capaz de arreglarlo todo. Sin embargo, poco a poco, la realidad te muestra
1401 lo difícil que son las cosas y tu mentalidad oscila del “*voy a salvar a todos*” a “*con uno que*
1402 *salve ya es motivo de júbilo*”. La visión utópica de la educación se difumina con la inserción en
1403 el mundo laboral. La falta de medios, la impotencia de controlar innumerables factores... si bien
1404 no te hace perder la ilusión por las cosas, si hacer desaparecer esa “magia” en la que creías.

1405 Los esfuerzos con este niño fueron máximos pero los avances mínimos.

1406 Incluso la predisposición del niño, que llegaba a enfadarse si no trabajábamos un día o no lo
1407 hacíamos en la forma que él consideraba adecuada, fue insuficiente. En cierta forma creo que
1408 tenía un déficit de atención provocado por una situación familiar complicada en la que se sentía
1409 bastante solo. Necesitaba cariño y su forma de obtenerlo era trabajar, trabajar y trabajar.

1410 Era cariñoso, atento, amable con los demás niños... y siendo consciente de sus limitaciones
1411 reales no me pareció útil enfadarme partiendo de la idea de que el niño, dentro de sus
1412 capacidades, se esforzaba al máximo. Hubo veces que incluso tuve que reírme de alguna
1413 burrada, no como burla, era la vía de escape de mi frustración por no poder hacer nada.

1414 Acabaron las prácticas y la mejora fue nula. Los aparentes avances: haber aprendido a leer o a
1415 hacer sumas, por ejemplo, eran una quimera. Su sorprendente memoria de supervivencia
1416 adulteraba los resultados.

1417 La aparente complejidad burocrática para la evaluación y asignación a centros especializados de
1418 estos casos (la legislación no obliga a repetir hasta tercer curso, “*momento apropiado para*
1419 *evaluar*”), harán que este alumno pase incomprensiblemente de curso y se retrase aún más la
1420 ayuda que necesita.

1421 Son niños cariñosos, atentos, amables con los demás niños... y siendo consciente de esas
1422 limitaciones señaladas no me parece útil afrontar mi trabajo con ellos como pude observar el
1423 año pasado en mis prácticas: a través del enfado por la falta de resultados. Estos niños, dentro de
1424 sus capacidades, se esfuerzan al máximo.

1425 **ENTRADA 55: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y EL PEC**

1426 En lo referente a la atención a la diversidad el PEC enumera las propuestas de acción sobre el
1427 alumnado con necesidades específicas de apoyo.

1428 Como hemos señalado en puntos anteriores la coordinación tutor-especialistas era mejorable. A
1429 esto hay que sumar un grave problema. La legislación establece la evaluación concreta de estos

1430 casos a partir de 3°. ¿Qué sucede con aquellos casos en los que resulta evidente una atención
1431 que se desmarca de la integración en el misma aula con otros niños sin esas necesidades?

1432 Justificado en el seguimiento de programas específicos estos niños no repiten. Pasan 1º, pasan
1433 2º... Y en 3º, tras la evaluación pertinente, son diagnosticados con un retraso de dos años.

1434 **ENTRADA 56: LA COORDINACIÓN CON LOS ESPECIALISTAS**

1435 El centro tiene como uno de sus principales objetivos la atención a la diversidad. Para dar
1436 respuesta al mismo cuenta con personal especializado de apoyo a los tutores en la atención a
1437 este alumnado.

1438 Este personal forma el Equipo de Atención a la Diversidad, que diseña a comienzos de curso su
1439 plan de actuación, planifica el horario de atención del alumnado de apoyo y se coordina
1440 semanalmente.

1441 Sin embargo, la coordinación entre mi tutor y estos especialistas no fue la deseada. Alguno de
1442 ellos llegaba a saltarse los horarios olvidando cualquier tipo de programación prevista. Tampoco
1443 existía un canal de comunicación adecuado sobre qué trabajar con esos niños cuando no
1444 estuvieran con los especialistas. Sabíamos que tenían sus libros pero ni se nos daban
1445 orientaciones ni se programaban planes de actuación serios que superasen el ¿ha trabajado bien?

1446 **ENTRADA 57: LA REALIDAD DE LA INTERACCIÓN EDUCATIVA**

1447 Existe un compromiso con las familias para facilitar el progreso educativo.

1448 La realidad es distinta. Quizá hastiados por vanos intentos de acercarse a algunas familias,
1449 observé una apreciable diferenciación en el trato con las familias marroquíes y de etnia gitana.
1450 Como se comentará detalladamente en otras entradas pude vivir el caso de un niño marroquí que
1451 exigía una reunión urgente con los padres y que ni tan siquiera llegó a plantearse.

1452 La transición de etapa e interciclos de los niños también me ha llamado la atención.

1453 Una profesora que impartía clases en primero llevaba con depresión desde principio de curso.
1454 Apenas se comunicaba con los demás, se saltaba sus guardias de recreo, se dormía en clase...

1455 Obviamente los grandes damnificados de todo esto eran sus niños, privados de una educación
1456 vital en esa transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria.

1457 Algunos profesores exigieron medidas urgentes. Ni la profesora, negándose a coger la baja
1458 médica ni el director, hicieron nada. Y tuvo que ser la Inspección quien tomara la decisión.

1459 Muchos padres no fueron conscientes de la situación de sus hijos hasta el devenir de estos
 1460 últimos acontecimientos. Muchos aseguran que el año que viene intentarán cambiar de colegio
 1461 visto como se afrontan problemas de este tipo.

1462 ¿De verdad no se pudo hacer nada antes? ¿Dónde están las excelencias de ese proceso de
 1463 transición que describe el PEC?

1464 La coordinación interciclos presenta carencias similares. Muchos profesores convierten su clase
 1465 en un fortín de cuatro paredes inexpugnables donde la colaboración con otros colegas es nula o
 1466 mínima, en el mejor de los casos. Tensiones, falta de cooperación... Aunque la entrega de
 1467 informes individualizados, de valoraciones de alumnos... sean exigencias de obligado
 1468 cumplimiento, me pregunto:

1469 ¿Será mejor un informe en el que se pueden perder matices o un diálogo cercano que te permita
 1470 dibujar una realidad que no siempre se refleja suficientemente en un documento escrito?

1471 He podido comprobar que en un colegio no todos reman en el mismo sentido.

1472 **ENTRADA 58: EL AMPA**

1473 El AMPA del colegio “CEIP” es muy activo y en él están representados la mayoría de los
 1474 padres. Colabora con el centro en organizar proyectos como la reutilización de libros de texto, la
 1475 formación en temas educativos (informática, educación vial...) o la realización de actividades
 1476 extraescolares para toda la comunidad educativa.

1477 Además forma parte del Consejo Escolar como elemento con derecho a voz y voto.

1478 La labor del AMPA es fundamental dentro de una educación que exige de la implicación de
 1479 todos los agentes educativos. Como señalara Jean Jacques Rousseau: “un buen padre vale por
 1480 cien maestros”.

1481 **ENTRADA 59: EL RECREO**

1482 ¡Viva el recreo!

1483 El recreo debería acompañarse de otros momentos de liberación de un cuerpo sometido
 1484 habitualmente a la tiranía de las cuatro paredes del aula. Introduciendo cuñas motrices o
 1485 actividades similares.

1486 Mi tutor repasaba las tablas a ritmo de rap, hacía bailar a los niños improvisadamente...
 1487 Identificaba perfectamente los momentos en los que atender la ansiedad de los niños primaba
 1488 sobre continuar explicando la lección.

1489 En este sentido T1, la maestra del otro segundo, decía que quedarse en clase con un niño
1490 castigado era fustigarse a uno mismo. Primero, porque el propio maestro se quedaba sin el
1491 necesario tiempo de desconexión que puede representar el recreo, y segundo, porque el niño
1492 castigado probablemente siguiera acumulando estrés al no canalizarlo en las actividades del
1493 patio.

1494 Estoy de acuerdo con ella pero muchas veces nos obcecamos y no vemos otra salida que el
1495 castigo tradicional. Intenté evitarlo en la medida de lo posible. Comprendí, al menos desde mi
1496 punto de vista, que otro tipo de sanciones como excluirlos de actividades que le gusten o limitar
1497 su participación en clase, resultan mucho más efectivas.

1498 El recreo se rige por la ley de la selva: peleas, los típicos “matones”, las disputas por la pista de
1499 fútbol... Es interesante ver los juegos de poder y las relaciones que se establecen en un recreo.
1500 Aportan mucha información sobre un niño: su integración, conductas sociales, posibles
1501 problemas de acoso...

1502 En este sentido me convertí en una especie de justiciero silencioso vigilante a cualquier tipo de
1503 acoso. Es un tema que he vivido de cerca y sé la importancia que puede tener la figura del
1504 maestro. No se trataba en ningún caso de intervenir en cada conflicto entre los niños, que deben
1505 aprender a convivir con el conflicto, elemento que presidirá sus relaciones sociales futuras y que
1506 empiezan a descubrir ahora.

1507 Cuando acababa el recreo iniciábamos la hora de lectura previa audición de una pieza de música
1508 clásica. Los niños se relajaban y este ejercicio de “vuelta a la calma” facilitaba la transición de
1509 nuevo al trabajo.

1510 **ENTRADA 60: KARATE KID**

1511 La problemática de determinados colectivos marginales derivaba en continuos conflictos con los
1512 niños de etnia gitana, que convertían el patio en una sala de entrenamiento de artes marciales,
1513 con el sobreesfuerzo diario para el maestro de guardia de lidiar con costumbres fuertemente
1514 arraigadas que se repetían cada recreo.

1515 En este sentido muchas veces el miedo al conflicto de algunos maestros derivaba en un perjuicio
1516 directo para los niños que recibían los golpes, amenazas o trastadas varias de estos “elementos”
1517 si no incontrolables, sí incontrolados.

1518 **ENTRADA 61: EL CAMINO FÁCIL O EL CAMINO DIFÍCIL. TÚ ELIGES**

1519 Si tomas la pastilla azul fin de la historia. Despertarás en tu cama y crearás lo que quieras
1520 creerte. Si tomas la roja, te quedas en el *País de las Maravillas* y yo te enseñaré hasta dónde
1521 llega la madriguera de conejos. Recuerda: lo único que te ofrezco es la verdad. Nada más.

1522 *Matrix* (The Wachowski Brothers, 1999)

1523 Durante estas semanas he confirmado las sospechas del año pasado: qué fácil puede ser el
1524 trabajo del maestro o cómo puede complicarse (y enriquecerse) si así se quiere.

1525 Esta decisión depende de cada uno. Y he podido comprobar las ventajas y desventajas de una u
1526 otra elección con casos reales de maestros de mi colegio de prácticas.

1527 Quienes no se implican convierten su aula en un fortín inexpugnable y en el que no tiene cabida
1528 la colaboración con otros colegas. Algunos maestros de CEIP ya nos habían cerrado las puertas
1529 de su aula el año pasado a los alumnos de prácticas. Quizá con el miedo a ser evaluados. La
1530 realidad no era otra que nuestro deseo de aprender de ellos.

1531 Las relaciones con sus compañeros se limitaban al “buenos días” o a tensiones absurdas por
1532 llevar o recoger a los niños un minuto tarde, en el caso de los cambios de aula de las
1533 especialidades. Aunque legalmente actúan correctamente aquí entra en juego la tan repetida (y
1534 necesaria) vocación que debe exigírsele al maestro. No debe perderse la visión global de la
1535 escuela como un sistema de interrelaciones de toda la comunidad educativa con un único
1536 beneficiario: el niño.

1537 Muchos profesores como el mío se coordinaban y diseñaban una línea de trabajo común con sus
1538 respectivos compañeros de ciclo. Ayudaban en lo posible a compañeros de otros ciclos en la
1539 programación de las actividades del colegio o incluso con cualquier pequeño favor que
1540 necesitasen porque lógicamente unos eran más actos con las TIC, otros con la música, la
1541 atención a la diversidad, etc.

1542 Así debería funcionar un colegio. No cerrando las puertas del aula y tirando la llave por la
1543 ventana. Primero, porque las relaciones con el resto de compañeros se enturbia. Y segundo, y
1544 más importante, porque el perjudicado último es el niño.

1545 Por poner un ejemplo: los cambios de ciclo del niño requieren la elaboración de un informe
1546 destinado a que el maestro del ciclo siguiente conozca lo que le espera. Pero volvemos a la
1547 pastilla azul o a la roja. ¿Será mejor un informe en el que se pueden perder matices o un diálogo
1548 cercano que te permita dibujar una realidad que no siempre se refleja suficientemente en un
1549 documento escrito?

1550 **ENTRADA 62: ¿LA NOVEDAD?**

1551 La personalización de la enseñanza (a través de unas actividades específicamente diseñadas para
1552 el grupo y sus miembros) ha tenido una gran acogida, tanto en el niño como en el resto de la
1553 comunidad educativa. El primer indicio de ello ha sido la felicitación inesperada de las familias
1554 por el trabajo realizado, que, junto a la de mi tutor, ha venido a reconocer el tiempo y el
1555 esfuerzo invertido en ello.

1556 Sin embargo, este buen primer paso no es sino el inicio de un proceso de renovación constante y
1557 controlado de la labor docente, entendiendo por controlado la necesidad de adaptación al
1558 contexto sin descuidar los objetivos de enseñanza establecidos.

1559 A falta de una evaluación adecuada que determine el posible *efecto gaseosa* de mi intervención
1560 lo que es indudable es su éxito inicial y su potencialidad educativa.

1561 **ENTRADA 63: DÍA FINAL DE CUATRIMESTRE**

1562 El último día de clase mi tutor me dijo que preparase algo especial.

1563 Diseñé una actividad que reforzaba el aprendizaje matemático del litro vinculándolo con el Día
1564 Mundial del Agua y las relaciones Norte-Sur, que definen claramente la suerte con que millones
1565 de personas afrontan el acceso al agua potable.

1566 La actividad fue un éxito. La hice incluso en el otro Segundo.

1567 **ENTRADA 64: LA VUELTA DE LAS VACACIONES**

1568 Encargarse por completo del día a día de la clase es como comenzar de nuevo. Tu rol es distinto
1569 y los miedos del primer día, si pueden llamarse así, reaparecen.

1570 Aunque llevo bien preparadas todas las materias se repite uno de los axiomas que he aprendido
1571 de mi tutor: “No hay nada controlable del todo. Esto es un ensayo y error continuo”. Y es que en
1572 cierto modo lo que hoy pueda funcionar quizá mañana no lo haga. Hablamos de niños en
1573 pleno proceso de desarrollo personal que no pueden esconder en el aula las vicisitudes de su día
1574 a día.

1575 El primer día es duro. Los ya tan comentados problemas de disciplina vuelven a manifestarse y
1576 con ellos una merma en la calidad de mis explicaciones. Aún me afecta el descontrol de la clase,
1577 con unos niños bastante más salvajes que el año pasado.

1578 Me lo tomo con filosofía. Analizar este problema con mi tutor me ha relajado en este sentido.
1579 Vamos a intentar tomar cartas en el asunto de forma cooperativa. Aún no hay resultados pero

1580 trabajamos en la línea correcta. El respaldo mutuo nos hace más fuertes y es el camino para
1581 recuperar el respeto del niño.

1582 La creatividad y flexibilidad de mi tutor me están dando además una oportunidad única de poner
1583 en práctica modelos diferentes a los de la educación tradicional. Tomando como referente la
1584 guía didáctica cada clase se complementa con los recursos y los medios más variados, que
1585 buscan el aprendizaje significativo desde nuevos enfoques.

1586 Debo reconocer cierta vergüenza en la evaluación de mi trabajo. Las aptitudes de mi tutor me
1587 inducen erróneamente, a mi entender, a diseñar una batería de tareas que además de cubrir las
1588 necesidades del niño buscan cierto reconocimiento de mi tutor.

1589 La semana transcurre y se van limando errores. Como he señalado en entradas anteriores
1590 siempre he creído en adaptar el trabajo a la realidad del niño y de su día a día. Así, alteré el
1591 orden natural de algunos contenidos priorizando necesidades del grupo y buscando sincronizar
1592 los contenidos, muy relacionados, de las distintas asignaturas. Por poner un ejemplo, el
1593 calendario, situado en la parte final del tema de Matemáticas, inauguró las explicaciones de esta
1594 materia al vincularse directamente con aspectos relacionados de Conocimiento del Medio que
1595 acabábamos de ver.

1596 El principal problema que me encuentro son los distintos niveles. Soy incapaz de atender
1597 debidamente a los alumnos con necesidades educativas especiales y me cuesta sincronizar los
1598 ritmos de los demás. Los niveles son muy dispares. Para ello confecciono actividades de repaso
1599 que resolvemos todos juntos incidiendo en la participación de aquellos alumnos con mayores
1600 dificultades.

1601 Al finalizar los temas de las distintas asignaturas tengo la sensación de que un bajo porcentaje
1602 ha aprendido lo que debía. Quizá por la falta de experiencia me ha sobrado bastante tiempo
1603 hasta los exámenes y cada sesión se dedica desde ese momento al repaso de los puntos más
1604 importante y la realización de ejercicios.

1605 A falta de los resultados de los exámenes, las sensaciones son más positivas.

1606 **ENTRADA 65: UNA PROPUESTA DE *DECRECIMIENTO***

1607 La implantación curricular del Decrecimiento (como movimiento teórico) en la Educación
1608 Primaria es el tema elegido para mi TFG.

1609 La posibilidad de abordar mi proyecto en las sesiones de seminario me permite presentar así
1610 algunas actividades puestas en práctica en el colegio vinculadas tanto al TFG como,

1611 obviamente, a ese compendio de actividades obligatorias que darán cuerpo al trabajo final de
1612 estas prácticas.

1613 Sobre el Decrecimiento

1614 El panorama global es muy grave. Se conjugan problemas como la crisis financiera, el cambio
1615 climático, la desaparición y el encarecimiento de recursos, o la sobrepoblación. Y todos tienen
1616 el mismo origen, el **capitalismo**. Un sistema que reposa de forma esencial sobre la idea de
1617 **crecimiento** (basada en la productividad y en el consumo), y que más allá de un problema
1618 económico, se configura como una forma de entender el mundo y nuestras vidas: la pérdida de
1619 nuestra individualidad, trabajar más para ganar más, consumir el mayor número de bienes para
1620 poder ser más felices... y no dudar en hacerlo a costa de los demás (Relaciones Norte-Sur) o de
1621 la naturaleza.

1622 Un crecimiento económico amoral que se traduce en agresiones medioambientales, a menudo
1623 irreversibles, que destruyen y agotan los recursos para generaciones futuras, desvirtuando así el
1624 concepto de huella ecológica (si todo el planeta consumiera en la proporción que lo hacen los
1625 países industrializados necesitaríamos tres o cuatro planetas para cubrir nuestras “*supuestas*”
1626 necesidades); y en un modo de vida esclavo. Se es más feliz cuanto más horas se trabaje, más
1627 dinero se gane o más bienes se consuman. Se presenta al **hiperconsumo** como fuente de
1628 bienestar y felicidad, cuando la realidad constata la desazón de un hombre vacío que añora la
1629 forma de vida de otras épocas. Desde este prisma el consumo no sería más que un problema de
1630 carencia. Se crean falsas carencias para obligar a la gente a consumir determinados bienes. Un
1631 problema de angustia pero no por el objeto mismo porque una vez lo tienes debes fijarte en otra
1632 cosa.

1633 El problema de este proceso de crecimiento es que es exponencial y por primera vez el tiempo
1634 de la naturaleza va más rápido que el de la humanidad. Nos dirigimos al abismo y nuestro
1635 mayor logro ha sido modificar la velocidad, pero no cambiar el rumbo. Es decir, hemos
1636 decidido contaminar un poco menos para contaminar más tiempo.

1637 El modelo capitalista se perpetúa a través de factores como la publicidad, el crédito, la
1638 caducidad, los lobbies o la pasividad del ser humano.

1639 Por un lado, la **publicidad** nos induce a consumir. Con un presupuesto de más de 600 mil
1640 millones de dólares anuales, se presenta como la primera empresa de alienación mundial. No se
1641 trata de crear un deseo, se trata de crear una necesidad.

1642 El **crédito** nos otorga los recursos para adquirir esos bienes que no necesitamos. Un medio para
1643 endeudarnos y sobreendeudarnos.

1644 Y esos bienes se producen de tal manera que su vida útil resulta muy corta, obligando a
1645 consumir otros. La **obsolescencia programada** se consolida como la base del consumo.

1646 Si a esto le sumamos la presión que ejercen los **lobbies** (industria automovilística, alimentaria,
1647 etc.), que condicionan las directrices gubernamentales sobre el bienestar común, a los intereses
1648 privados; y la **pasividad del ser humano**, que ante la sensación de una vida insostenible,
1649 rehúye toda tentativa de ir hacia adelante, de tomar algún riesgo, retomando ese estado no
1650 porque tenga ganas sino porque lo conoce; dibujamos un escenario de difícil cambio.

1651 La raza humana es incapaz de pensar a largo plazo.

1652 La sociedad no tiene la capacidad de ponerse límites.

1653 Sin embargo, dentro de este panorama desolador subyace otra realidad: **no somos esclavos del**
1654 **trabajo y del consumo.**

1655 El **decrecimiento** es la búsqueda de lo humano, de lo interrelacional, de la acción conjunta, del
1656 contraste entre individuos, del respeto al planeta... y puede constituirse como ese modelo de
1657 cambio tan necesario.

1658 Obviamente, el decrecimiento exige cambios radicales en las reglas del juego de nuestras
1659 sociedades, exige trabajar sobre el origen del problema. Sobre unos **valores**:

1660 – El triunfo de la **vida social** frente a la lógica de la propiedad y el consumo
1661 ilimitados.

1662 – La defensa del **ocio creativo** frente al trabajo obsesivo. El decrecimiento es un
1663 decrecimiento económico pero un crecimiento de varias de las dimensiones que
1664 componen nuestra humanidad: es el crecimiento de la dimensión política, filosófica,
1665 social, cultural, espiritual... Debemos reconstruir las identidades. Hay que
1666 rehabilitar a un **hombre pluridimensional**. La solución no es el “*siempre más*”,
1667 ¿por qué censurar la idea de trabajar lo estrictamente necesario para vivir?

1668 – El **reparto del trabajo**.

1669 – La **reducción** de las dimensiones de muchas de las **infraestructuras** productivas,
1670 de las organizaciones administrativas y de los sistemas de transporte. Debemos
1671 volver a la filosofía de los pueblos tradicionales que conocen los recursos, conocen
1672 sus límites y actúan en función de ellos. Producir menos pero producir mejor.
1673 Desarrollar una filosofía de vida que implique un **cambio en la forma de producir**
1674 **y consumir.**

1675 – La radical **primacía de lo local** sobre lo global.

1676 – La sociedad y la simplicidad voluntarias. **Luchar** contra la alienación, la sumisión
1677 voluntaria.

1678 – Avanzar en la **gratuidad**, la gratuidad del buen uso.

1679 Todo plasmado en un **proyecto** que debe ser **consciente, solidario y paulatino** (de ahí la
1680 trascendencia de introducirlo en Primaria), y que se articula en 3 niveles de resistencia:

- 1681 - Simplicidad voluntaria: el decrecimiento empieza cuando cada uno actúa por
1682 diferentes medios. A nivel personal en su vida cotidiana, con la recogida selectiva,
1683 en la manera de comer, de consumir, de ahorrar agua o encontrar soluciones
1684 alternativas de transporte. Es decir, intentar vivir al máximo en conformidad con los
1685 propios valores, llevar un estilo de vida que no perjudique a los más débiles ni a las
1686 generaciones futuras y poner la dimensión personal por encima de la dimensión
1687 económica de productores y consumidores.
- 1688 - Experiencias voluntarias: A nivel de sociedad, en las asociaciones, el
1689 comportamiento político, etc.
- 1690 - Proyecto político: tomar conciencia de las cifras. No se trata sólo de hacer lo mismo
1691 pero menos. Se trata de inventar nuevas costumbres y eso sólo se puede hacer
1692 saliendo completamente de la sociedad de consumo.

1693 **El decrecimiento**, en definitiva, **es una oportunidad para la sociedad** de desatascarse. De
1694 poner en tela de juicio los conceptos con los que fragmentamos la realidad: valores y conceptos,
1695 relaciones de producción...

1696 Hay que deshacerse de la ideología capitalista de la sociedad y acompañarla de una crítica de
1697 toda forma de productivismo y los tipos de poder de la sociedad. Considerando que **decrecer no**
1698 **es ir para atrás. Es un proceso que nos conducirá a la posibilidad a todos los humanos de**
1699 **vivir en el planeta sin destruirlo.**

1700 Superando la utopía. Objetivos del proyecto

1701 La legislación ha destacado la importancia y el carácter decisivo que la Educación Primaria
1702 tiene en la formación de la persona. Esta tendencia, generalizada a nivel internacional, ha
1703 propiciado un mayor interés por esta etapa educativa en la que se asientan los fundamentos para
1704 el aprendizaje en las diferentes áreas del currículo y se adquieren para el resto de la vida, hábitos
1705 de trabajo, destrezas y una sólida educación en valores, indispensables para conformar una
1706 sociedad avanzada, dinámica y justa.

1707 Tras haber dibujado a grandes trazos la esencia del decrecimiento ¿por qué no pensar en una
1708 sociedad avanzada, dinámica, justa, y **FELIZ**, que tenga una base de desarrollo económico y
1709 social inspirado en el **DECRECIMIENTO**?

1710 Una idea transgresora, un objetivo principal arriesgado:

1711

“Vivir más feliz con menos, respetando a los demás y a la naturaleza”

1712

Un reto precioso para cambiar el mundo que se trabajará a través de estos objetivos específicos:

1713

– Conocer los efectos socioambientales del consumismo (**Conocer**)

1714

– Desligar los conceptos de felicidad y consumo de bienes (**Actitudes**)

1715

– Adecuar el consumo a una calidad de vida sostenible (**Aptitudes**)

1716

– Desarrollar la capacidad de ser feliz viviendo con menos recursos materiales

1717

(**Actitudes**)

1718

– Llevar a la práctica una forma de vida coherente con el decrecimiento (**Acción**)

1719

En las sesiones de seminario completaré esta información con la metodología del proyecto y

1720

ejemplos de actividades que ayuden a vislumbrar la integración efectiva del Decrecimiento en la

1721

realidad del centro.

1722

La oportunidad que me permiten estas prácticas, gracias al consentimiento de mi tutor, de

1723

evaluar mi proyecto se ha concretado en el diseño de varias actividades específicas para mi

1724

curso entre las que destaca la que se adjunta, puesta ya en práctica.

1725

ENTRADA 66: ADOLFO

1726

“Jamona, jamona”.

1727

No se trata del diálogo entre Javier Bardem y Penélope Cruz en *Jamón, jamón* (Bigas Luna,

1728

1992). Salchichón, vaca y choriza, eran otros epítetos que Adolfo le regalaba cada día a su

1729

compañera de pupitre.

1730

Lo que para muchos no es sino un juego de niños puede ser el germen de un caso de acoso

1731

escolar en el futuro. No censurar comportamientos del niño de este tipo puede conducir a crear

1732

auténticos monstruos que hagan del día a día de quien padece este tipo de vejaciones un

1733

infierno.

1734

Aprovechando las nuevas normas de la clase tuvimos un debate con los niños introduciendo el

1735

concepto de acoso escolar. Con edades tan tempranas las reflexiones solían limitarse a un “está

1736

bien” o un “está mal” de los casos hipotéticos planteados: ¿Está bien insultar a un compañero

1737

cada día? ¿Creéis que se sentirá bien? “¡Mal!”.

1738

La crítica afectó a Adolfo, un “malo” con corazón, al que la censura de sus compañeros y la mía

1739

le hizo avergonzarse. Sin dejar de vigilar silenciosamente el caso olvidamos un asunto que,

1740

reforzado al hacer frente a todas las situaciones similares que se produjeran en clase o en las

1741

relaciones del patio del niño, fue mutando.

1742 Adolfo cambió drásticamente. Nuestro reconocimiento al cambio basado en un refuerzo positivo
 1743 de las cosas bien hechas consolidó una realidad que no era otra que la de Adolfo ayudando a su
 1744 compañera (con necesidades de atención educativa) cada día. Todas las horas. Un éxito de los
 1745 maestros pero sobre todo un éxito de Adolfo.

1746 **ENTRADA 67: RAMBO, UN NIÑO PELEÓN**

1747 Cuando analizo el mal comportamiento de los niños y mi respuesta, que sólo suele ser eficiente
 1748 bajo la amenaza de castigo, temo haber perdido mi sonrisa en el trato hacia ellos. Estoy más
 1749 pendiente de controlarlos que de disfrutar con lo que hago. Intento justificarlo de alguna forma
 1750 pensando que es necesario recuperar ciertas normas para desde ahí volver a sentirme cómodo,
 1751 pero no me gusta centrarme tanto en aspectos conductuales como en otros didácticos. Sin
 1752 embargo, soy consciente de que esto forma parte de la vida de centro. Una realidad con la que
 1753 convivir en la que la experiencia o poder trabajar con ellos todo el curso serán sin duda
 1754 elementos dinamizadores.

1755 Un mayor autocontrol, apoyado en el trabajo conjunto con mi tutor, está haciendo que
 1756 recuperemos nuestros estatus de alfa poco a poco y puede que haya tenido que ver en el tema un
 1757 caso especialmente conflictivo que tuvimos: Rambo, el niño peleón.

1758 Rambo es un niño con un gran potencial. Destaca sobre la mayoría de sus compañeros pero su
 1759 comportamiento ensombrece sus actitudes. Un comportamiento que se ha agravado desde el año
 1760 pasado. Este curso interrumpe constantemente las clases, molesta a sus compañeros, tiene
 1761 resultados si no negativos sí inferiores a los esperados, desobedece las órdenes... Sus propios
 1762 compañeros le llaman payaso.

1763 En una primera evaluación con su tutor me comentó la presión a la que estaba sometido el niño
 1764 por sus padres. Padres muy cualificados que en cierta forma no distinguían la necesaria
 1765 diferenciación entre las exigencias a un niño y a un adulto.

1766 Viendo que ninguna de las sanciones habituales de mi tutor habían surtido efecto y que el
 1767 comportamiento del niño empeoraba cada día, decidí tensar la cuerda al máximo. Rambo temía
 1768 a sus padres, un día en el que Rambo estaba incontrolable y tras consultarlo con mi tutor, le dije
 1769 que nos íbamos a ver al director y que él hablaría con sus padres.

1770 Conforme salíamos de la clase el semblante del niño cambió. La intención no era llevarlo al
 1771 director. Era poder hablar a solas con él para intentar averiguar si el niño tenía algún problema.
 1772 Tras llorar un rato el niño empezó a decir que estaba harto de que le pegaran, de que le
 1773 regañaran por todo, de que le echaran la culpa por todo lo que hacía su hermano pequeño, de
 1774 que le castigaran si no sacaba sobresalientes... Dentro de la una lógica cautelosa al evaluar las

1775 palabras del niño, salieron a la luz verdades incuestionables en todo caso como su miedo a
1776 quedarse sin amigos, el miedo a su padre o unas palabras impropias de su edad: “no soy feliz”.

1777 La presión de los padres, las discusiones entre sus progenitores... Podrían justificar muchos de
1778 los comportamientos del niño. Entendiendo al niño, ayudaremos al niño.

1779 El cambio de las actividades extraescolares del niño (de individuales a grupales), una atención
1780 personalizada para superar sus impulsos (con la introducción de cuñas motrices, por ejemplo), o
1781 la evidente necesidad afectiva (con muestras de cariño y reconocimiento)... fueron algunas de
1782 las posibles soluciones que propuse a mi tutor.

1783 Al día siguiente de hablar con el niño (mi tutor también lo hizo después de mí), su madre se
1784 presentó en el centro. Sin dar detalles que entran dentro de lo personal del caso, el conflicto
1785 quedó en tablas. La madre se deshizo en elogios hacia mi tutor marcando bien la línea que
1786 dejaba claro que iban a educar a su hijo como les diera la gana, a pesar de lo contraproducente
1787 que pudiera resultar para él. Mi tutor, que había llevado hábilmente toda la conversación, no
1788 pudo sino aceptar la decisión de unos padres que priorizan la imagen del niño modelo a la del
1789 niño feliz.

1790 El niño se porta mejor, pero por miedo a sus padres. El problema subyace bajo esa capa
1791 aparente de calma.

1792 **ENTRADA 68: SOBRE NORMAS**

1793 Las normas y rutinas son elementos esenciales del funcionamiento diario del aula que debemos
1794 integrar como alumnos de prácticas en nuestras tareas.

1795 Aunque gozamos de gran libertad en nuestro trabajo, no creo oportuno modificar estos aspectos
1796 tan importantes de la dinámica escolar. Pienso que, al margen del éxito que pudieran tener otras
1797 propuestas, podrían implicar consecuencias negativas como la aparición de conflictos entre
1798 normas del mismo nivel, el desprestigio metodológico del tutor o la dificultad de volver a las
1799 normas anteriores al concluir el período de prácticas, por citar algunas.

1800 Como he señalado en entradas anteriores los métodos disciplinarios y las rutinas de trabajo de
1801 mi tutor todavía no me gustan. Las normas existen pero él mismo las desvirtúa a través de un
1802 uso esporádico y selectivo de las mismas.

1803 Mi intención es evitar cualquier conflicto de jerarquías y liderazgo con el tutor, así que intentaré
1804 hacer míos sus principios intentando optimizarlos. Él mismo ha llegado a reconocerme estos

1805 días que “se le ha ido de las manos” y a lo mejor mi ayuda y respaldo puede ser un punto de
1806 inflexión.

1807 Silencio, orden y diligencia no deben confundirse con aberraciones a la libertad del niño.
1808 Existen a mí entender momentos de cuerpo silenciado en que el niño debe asumir ese papel en
1809 el respeto a los demás. Y es por ello que intentaré trabajar este aspecto durante el transcurso de
1810 las prácticas.

1811 **ENTRADA 69: NUEVAS NORMAS**

1812 El comportamiento de los niños me sorprendió negativamente desde el primer día.

1813 Conocía a esos niños y me resultaba incomprensible cómo podían haber cambiado tanto
1814 respecto al año anterior. La situación era incómoda. ¿De verdad tenía que seguir las normas o
1815 pautas de mi nuevo tutor, claramente ineficaces? ¿Quién era yo sino un aprendiz para tomarme
1816 esas atribuciones?

1817 Como señalé en entradas anteriores mi propio tutor reconoció que el asunto se le había ido de
1818 las manos y dado el rol que me había conferido me invitó a hacer los cambios que considerase
1819 pertinentes. Era mi oportunidad.

1820 Aprovechando que el tema de
1821 Conocimiento del Medio de la semana
1822 eran las máquinas y en concreto, los
1823 robots, diseñe un sistema de reglas de
1824 comportamiento inspirado en la película
1825 *Yo, robot* (Alex Proyas, 2004).

LAS 3 LEYES

1. LOS ROBOTS SIEMPRE CUMPLEN LAS NORMAS
2. LOS ROBOTS SIEMPRE ESTÁN DISPUESTOS A TRABAJAR
3. LOS ROBOTS AYUDAN A LOS DEMÁS



Todos los niños de la clase, ahora robots, debían cumplir las *Tres Leyes* de los robots, un sistema de normas que sintetizaba el largo listado que se había acordado

1828 a principio de curso y que no funcionaba.

1829 Cada niño era ahora un robot, con un avatar como el de la imagen, cuyo
1830 comportamiento quedaba registrado en una tabla que distinguía entre buenos
1831 robots, robots que debían mejorar su comportamiento y robots malos, todo en
1832 inglés para reforzar el programa bilingüe.



1833 Un enorme robot con las posiciones On/Off mostraba a los niños cuando entrar en “Modo
1834 Robot”, momento en el que debían cumplir a rajatabla las órdenes de su “programador”
1835 (profesor).

1836 Convertirse en robots, tener un avatar... Los niños cambiaron de forma drástica y a través del
1837 juego, su comportamiento. Hasta el punto de que mi tutor quedó realmente sorprendido por la
1838 transformación.

1839 “Robots, Modo Robot. Todos en silencio y quien quiera participar que levante la mano”.

1840 ¡Funcionaba!

1841 Con el programa *Audacity* creé una presentación del tema en la que establecíamos una supuesta
1842 videoconferencia con un robot que nos explicaba el tema. No se trataba sino de grabar con mi
1843 voz el audio del resumen de la lección que yo mismo había creado, distorsionarle la voz con el
1844 programa dándole un efecto robot, y combinarla con la imagen gif de un robot que movía la
1845 boca.

1846 Conociendo las reacciones de los niños habituales introduje cuñas como "Ramón no hables...
1847 No veo desde aquí a Macarena. ¿Ha vuelto a faltar? Me gusta tu nuevo corte de pelo
1848 Mustafá..." que convirtieron el video en una falsa experiencia interactiva inolvidable.

1849 Fue perfecto y los niños, cual robot, cambiaron el chip. Éste fue el punto de inflexión en el
1850 comportamiento de los niños. Aunque la motivación por la actividad dejó de ser la misma a las
1851 tres semanas dio tiempo a sentar unas bases de comportamiento que no existían.

1852 Nos habíamos hecho con el control de la clase siendo conscientes de que en edades tan
1853 tempranas siempre hay que reinventarse cuando las cosas dejan de funcionar.

1854 En la unidad didáctica y los anexos de la memoria adjuntaré todo el material utilizado en esta
1855 experiencia. Todos de creación propia.

1856 **ENTRADA 70: TRABAJAR EN LA MISMA LÍNEA**

1857 O cómo conseguir que los niños olviden el calificativo de profesor de prácticas.

1858 Mi tutor me presentó como un profesor más que venía a ayudarlo. El hecho de que desde el
1859 principio me cediera el control de la clase facilitó esta asunción o equiparación de roles.

1860 Siendo conscientes de la necesidad de respetar y mantener la autoridad de mi tutor en el aula
1861 todo lo que hacía lo firmaba como si hubiera sido un trabajo conjunto: “La actividad que

1862 Ricardo y yo os hemos preparado”, “el examen que os hemos hecho”... Todo era cosa de los
1863 dos, aunque las hubiera hecho yo.

1864 No se trata de un ejercicio de egos o de un *Juego de Tronos* para ver quién ocupa el trono de
1865 hierro. Inducir esta idea de trabajo en equipo produjo grandes mejoras sobre todo en el
1866 comportamiento de los niños que veían que ahora tenían a dos personas, y no a una, a quien
1867 rendir cuentas.

1868 Pero no se rendían. Cuando uno no les dejaba ir al baño le preguntaban al otro. Cuando uno les
1869 mandaba tareas, también, por si se las quitaba.

1870 Llegó el momento en el que tuvimos que decir: “¿No veis que trabajamos y tomamos todas las
1871 decisiones juntos?”. Nuestro discurso habitual comenzaba siempre por “Ricardo y yo hemos
1872 pensado” o “Ale y yo hemos pensado...”, si era mi tutor quien lo hacía.

1873 Los niños, influenciados sin duda por todo el tiempo que pasé con ellos, empezaron a decir que
1874 yo era el mejor profesor e incluso alguno se atrevió a decir que Ricardo me había echado y que
1875 por eso me tenía que ir del colegio.

1876 Las comparaciones deben atajarse rápidamente. No debe plantearse un escenario en el que el
1877 niño discrimine y no asuma la idea de dos profesores trabajando por el mismo objetivo: su
1878 educación.

1879 Así lo hice y los conatos de proclamarme como alfa pronto desaparecieron.

1880 Sincronizar metodologías ha sido un elemento vital para que el niño no apreciara un cambio
1881 sustancial en su dinámica de trabajo. Obviamente cada uno tiene su forma de trabajar pero esta
1882 diversidad retroalimenta el resultado final.

1883 Ha sido un placer trabajar con mi tutor, aprender de él, compartir explicaciones y poder
1884 desarrollar las mías propias.

1885 **ENTRADA 71: EL FACTOR TIEMPO**

1886 “Se portan fatal. Es por el tiempo”

1887 Me reía cuando me lo dijo mi tutor la primera vez pero ahora yo mismo lo diría convencido a
1888 quien fuera.

1889 El mal tiempo conlleva lógicamente unas limitaciones de ocio al aire libre que tienen una
1890 repercusión en los niveles de estrés del niño. El niño no juega y acumula una energía que debe
1891 salir por algún lado y qué mejor escenario que la escuela, donde transcurre gran parte de su día.

1892 Tres días de lluvia consecutivos y los niños se subían por las paredes. Buen tiempo y vuelta a la
1893 calma.

1894 Es lógico, pero realmente no te planteas todas estas cosas que superan el mundo tangible de los
1895 libros cuando te enfrentas por primera vez a la realidad escolar. La de cosas que nos quedan por
1896 aprender...

1897 **ENTRADA 72: ZOMBIELAND**

1898 Paco, el conserje, todavía no había encendido las luces del pasillo. Al girar la esquina una
1899 enorme figura emergió de entre las sombras. “Buenos días”. No contestó. Pasé a su lado y pude
1900 apreciar que se movía, lentamente pero era incapaz de articular palabra. Puede que por mi
1901 devoción a George A. Romero, puede que porque *The Walking Dead* estuviera en su punto
1902 álgido de la temporada, pero me acojoné.

1903 La *zombi*, como sus colegas de CEIP la llamaban, impartía clases en primero y llevaba con
1904 depresión desde principio de curso. Apenas se comunicaba con los demás, se saltaba sus
1905 guardias de recreo, se dormía en clase...

1906 Obviamente los grandes damnificados de todo esto eran sus niños, privados de una educación
1907 vital en la transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria.

1908 Algunos profesores exigieron medidas urgentes. Ni la profesora, negándose a coger la baja
1909 médica, ni el director (según me habían dicho), hicieron nada. Y tuvo que ser la Inspección
1910 quien tomara la decisión.

1911 Muchos padres no fueron conscientes de la situación de sus hijos hasta el devenir de estos
1912 últimos acontecimientos. Muchos aseguran que el año que viene, intentarán cambiar de colegio
1913 visto como se afrontan problemas de este tipo.

1914 La coordinación con el director, ciertamente criticado por muchos compañeros de centro,
1915 revierte negativamente en la dinámica de la escuela. Posiciones intransigentes, falta de diálogo y
1916 comunicación... están fracturando el canal entre dirección y docentes hasta el punto de que
1917 problemas como el descrito amenacen seriamente la continuidad del centro.

1918 De nuevo la necesidad de coordinación de toda la comunidad educativa.

1919 **ENTRADA 73: APRETAR LAS TUERCAS AL NIÑO**

1920 A cada uno según su necesidad, de cada uno según su capacidad.

- 1921 A pesar de tratarse de niños muy pequeños, 7 u 8 años, el nivel de dificultad y exigencia de las
1922 programaciones me ha resultado insuficiente.
- 1923 ¿Por qué ponerles límites a niños que pueden dar mucho más de sí?
- 1924 La respuesta parece esconderse en la necesidad de presentar unas estadísticas de excelencia que
1925 retraten la calidad de nuestro modelo educativo. Muchos centros incluso preparan pruebas
1926 específicas como la de diagnóstico priorizando los resultados de este examen sobre la
1927 programación prevista.
- 1928 El simple hecho de que los datos prevalezcan sobre los individuos es síntoma evidente de que la
1929 situación no es tan idílica como se nos quiere hacer entender.
- 1930 En sintonía con mi tutor y en su línea de trabajo, explicaciones magistrales, actividades y
1931 exámenes fueron graduados a un nivel superior de dificultad.
- 1932 No se trataba de evaluar sobre esos nuevos contenidos al niño. Se trataba de, respetando los ya
1933 establecidos, llegar lo más lejos posible. Sin descuidar a nadie pero dándole a todos la
1934 oportunidad de no estancarse en unos contenidos tan básicos que muchos de los exámenes de
1935 control establecidos por las editoriales se limitaban a ejercicios de “une con flechas”.
1936 Lamentable. Insuficiente.
- 1937 Muchos padres agradecieron este esfuerzo. Otros lo creyeron excesivo pero, al recibir las
1938 explicaciones oportunas, entendieron nuestras intenciones.
- 1939 Es cierto que muchos niños han llegado cansados al tramo final de curso. Pero la situación no
1940 dista de la vivida el año pasado con los mismos niños y en la que no se hizo este ejercicio de
1941 revisión de los contenidos. No encuentro la causa de este cansancio en la ampliación de
1942 contenidos.
- 1943 Para los niños no fue un problema. Muchos necesitaban de estos cambios para no aburrirse dado
1944 lo "trabajados" que estaban en casa. Aquellos que presentaban dificultades centraron su trabajo
1945 en consolidar esos mínimos de los que hablábamos.
- 1946 Todos ganaron. Se ha trabajado con éxito la multiplicación por dos cifras, las partes de la
1947 oración... Se han consolidado aprendizajes adaptados a niveles superiores actualmente pero que
1948 en otras épocas no lo estaban. El maestro, consciente de la realidad de su aula sabe dónde está el
1949 límite de acciones como ésta. En nuestro caso fue posible, el resultado, muy positivo.
- 1950 **ENTRADA 74: ELABORACIÓN PROPIA**

1951 Todo el material utilizado para las clases ha sido elaborado personalmente adaptándolo a las
1952 necesidades del aula.

1953 Trabajo preliminar: la lectura del tema precedía al desarrollo de cualquiera de los materiales
1954 elaborados en su desarrollo. Se marcaban las líneas de trabajo a seguir para, desde ahí,
1955 modificarlas según mis intereses específicos.

1956 Explicaciones magistrales: “repetir, repetir y repetir”. Este fue uno de los axiomas esenciales de
1957 la presentación de los contenidos teóricos. Aunque parece reproducir los esquemas del
1958 aprendizaje memorístico tradicional se introdujeron elementos dinamizadores como el uso de
1959 material multimedia (audio, video e imágenes), concursos de aciertos para recuperar y reforzar
1960 aprendizajes anteriores, elaboración de tutoriales que sintetizasen y relacionasen la
1961 información... El diseño de cada clase se acompañaba de un pequeño guión en el que no solo
1962 aparecía la secuencia de contenidos a explicar. Se establecían asociaciones y referencias a
1963 conceptos relacionados de otras materias, conceptos anteriores, elementos de la cotidianidad
1964 del niño... Se trataba de hacer lo abstracto más tangible, de darle coherencia y sentido a las
1965 explicaciones. No de abordar temas ciertamente complicados segmentándolos de la forma en
1966 que lo hacían los manuales. El libro de Matemáticas, por ejemplo, introducía el concepto de
1967 división sin relación alguna a otras operaciones aritméticas. Dentro de un tema en el que se
1968 trataban elementos tan importantes como la simetría, la tabla del 9 y los gráficos de barras. Se
1969 trataba de encontrar el nexo de unión de estos elementos si no entre ellos sí con otros
1970 conocimientos previos adquiridos.

1971 Actividades: gran parte de mi trabajo se ha centrado en la elaboración de actividades
1972 complementarias a las que aparecían en los libros de texto. Actividades de refuerzo, de
1973 ampliación... Cuentos en los que los protagonistas eran los propios niños del aula, actividades
1974 que con el mismo personaje protagonista se han convertido en series de actividades de distintas
1975 materias... En la hora de lectura decidí cambiar el libro sustituyéndolo por una actividad mucho
1976 más lúdica y atractiva por el niño. Seleccioné distintos fragmentos de películas como *Rompe*
1977 *Ralph*, *El Rey León* o *Los Goonies*. Visionando el fragmento de película los niños apreciaban la
1978 entonación y los matices de la dramatización. A continuación eran ellos quienes se convertían
1979 en protagonistas y con el guión de la escena la interpretaban. Escena que solía acompañarse de
1980 fondo con la banda sonora de la película. Relacionada también con la lectura, concretamente
1981 con las noticias como tipología de texto, elaboré un guión de noticias relacionadas con los niños
1982 de la clase. Construí una televisión gigante de cartón y simulamos la emisión de un telediario
1983 atendiendo a las exigencias formales de ese tipo de textos. Estos son sólo algunos ejemplos. En
1984 la memoria se recogerá la batería completa de actividades realizadas.

1985 **ENTRADA 75: PREPARANDO UNA CLASE**

1986 Preparar una clase tiene básicamente dos caminos: el fácil o el difícil.

1987 Las editoriales actuales facilitan enormemente el trabajo del maestro. Libros de texto en formato
 1988 digital, ejercicios específicos de cada tema para la pizarra digital... Las guías didácticas incluso
 1989 diseñan cada sesión de trabajo indicando los valores a trabajar, las preguntas que pueden
 1990 formularse a los niños, etc. ¿Los exámenes? Tampoco hay que preocuparse, la editorial incluye
 1991 todos los exámenes a realizar a lo largo del curso. Este camino fácil es la excusa para muchos
 1992 maestros para convertir la educación en un proceso mecanicista y ciertamente impersonal.

1993 Luego están quienes tomando como referencia esa inestimable ayuda que prestan las editoriales
 1994 se adaptan a la realidad del niño y de su entorno. A mi entender un método más eficaz de
 1995 enseñanza pero que exige de un esfuerzo mucho mayor.

1996 En ese sentido mi labor se orientó a no limitarme a las unidades de diseño de cada manual e
 1997 intentar, partiendo de unos contenidos mínimos, plasmar mi impronta como maestro.

1998 El proceso era básicamente el siguiente: conociendo el tema a trabajar la primera consulta que
 1999 hacía era la del manual. Analizaba bien los contenidos evaluando mis conocimientos sobre el
 2000 tema. Al tratarse de un primer curso los contenidos no reparaban mayor dificultad. La guía
 2001 didáctica me servía de consulta para ver la línea de trabajo general que supuestamente debía
 2002 seguirse con el tema: tratamiento de valores, relaciones de contenidos, etc. A continuación
 2003 elaboraba un esquema de los puntos contemplando multitud de factores como las relaciones de
 2004 lo que se pretendía explicar con otros contenidos y experiencias previas de la materia; asociando
 2005 en lo posible contenidos de distintas materias; utilizando ejemplos de la realidad cotidiana del
 2006 niño; introduciendo momentos de atención a lo corporal (ante la evidente educación incorpórea
 2007 sufrida en la escuela); complementando la información con datos de interés para el niño (dentro
 2008 de unos límites acordes a su desarrollo cognitivo); utilizando las TIC como instrumentos
 2009 habituales de trabajo; etc.

2010 Una vez definidos e interrelacionados todos los elementos de la sesión imaginaba una clase
 2011 virtual viendo posibles incongruencias o fallos en su puesta en acción. Esto, aparentemente
 2012 exagerado, puede resultar de gran ayuda en etapas iniciales de diseño de sesiones para
 2013 profesores en formación o noveles. Ya sólo quedaba poner en práctica la sesión.

2014 La planificación es imprescindible en la labor docente. Sin embargo, el tener todos los
 2015 elementos “controlados” no implica cerrar las puertas a la espontaneidad y la improvisación que
 2016 puntalmente surjan durante el desarrollo de la sesión, pudiendo modificarse los planteamientos
 2017 iniciales.

2018 El mayor problema con el que me enfrenté en la práctica fue el control de tiempos. Mis primeras
2019 clases solían excederse del tiempo reservado a la explicación magistral, en detrimento del
2020 tiempo destinado a la realización de ejercicios. Poco a poco aprendes a seleccionar los
2021 contenidos justos y a acelerar o frenar tus exposiciones según las necesidades.

2022 Tampoco debemos olvidar que se trata de niños. Muchas veces las cosas que da por supuestas
2023 un adulto para un niño son auténticamente indescifrables. Me ocurrió así al tratar en
2024 Conocimiento del Medio los días, las semanas y los meses. Una obviedad para mí, algo nuevo
2025 para el niño.

2026 **ENTRADA 76: TRABAJANDO LOS CUADERNILLOS**

2027 Obviando los formalismos de la corrección, voy a señalar los aspectos más significativos desde
2028 un punto de vista pedagógico:

- 2029 - La corrección dibuja el progreso del niño a lo largo del tiempo. Si mejora, empeora,
2030 cómo evoluciona en determinados aspectos... Aunque al principio no tenía ningún
2031 referente ya que empezaba de 0, las correcciones previas de mi tutor me sirvieron de
2032 guía para determinar el estado de cada niño. Cuando con el tiempo llegas incluso a
2033 identificar la letra de cada niño sin leer su nombre en el cuadernillo te das cuenta de que
2034 empiezas a conocerlos bien.
- 2035 - Son además indicadores de la situación personal del niño. No hacer las tareas te daba
2036 información sobre el absentismo escolar de los niños de etnia gitana y sus tradiciones
2037 culturales (que anteponen trabajo a educación), sobre casos de divorcio que repercutían
2038 en el rendimiento del niño o sobre los niños cuyos padres trabajaban y carecían de
2039 ayuda en la realización de las tareas, lo que se reflejaba en el resultado final. Este
2040 diagnóstico a través de los cuadernillos facilitaba la prevención temprana de problemas
2041 que exigían de una atención individualizada; que se ejecutaba de manera inmediata y de
2042 muy distintas formas: hablando con la familia, con planes específicos de trabajo, etc.

2043 El éxito académico resultó estar muy vinculado a la realización o no de estas tareas. El
2044 resultado negativo era consecuencia directa de una falta de trabajo que, acumulado, suponía un
2045 grave peligro de desconexión del ritmo general de la clase.

2046 **ENTRADA 77: SOBRE LA IMPORTANCIA DE CORREGIR CUADERNILLOS**

2047 En entradas anteriores hemos comentado la importancia de corregir cuadernillos como elemento
2048 de evaluación del niño.

2049 Durante este segundo año en CEIP he podido comprobar además su importancia como nexo de
 2050 unión de la comunidad educativa. La corrección de cuadernillos se presenta como una actividad
 2051 sistemática a través de la cual el maestro complementa las enseñanzas de clase, el niño asienta
 2052 el conocimiento y la familia conoce el plan de trabajo que sigue y ha de cumplir el niño
 2053 (complemento diario a los exámenes evaluado a través de las notas del maestro). Es importante
 2054 señalar cómo para algunos padres, por unos motivos u otros, es la única referencia sobre el tipo
 2055 de trabajo que realiza su hijo.

2056 ¿Qué ocurre cuando alguno de estos elementos falla?

2057 – Si el niño no trabaja pero maestro y familias reconocen la importancia de los
 2058 cuadernillos la recuperación de aquél es rápida y positiva a través de un plan de acción
 2059 conjunta.

2060 – Si el niño trabaja pero no hay un control de los cuadernillos por maestro y familias solo
 2061 se garantiza el esfuerzo pero no el aprendizaje.

2062 – Si el maestro no trabaja los cuadernillos pronto "perderá la pista" a su alumno.

2063 – Si las familias no trabajan los cuadernillos se corre el riesgo de que el niño se pierda y
 2064 no sea recuperable ya que el niño no trabaja y en casa no se le obliga.

2065 Situaciones, todas ellas, experimentadas durante el periodo de *Practicum*.

2066 **ENTRADA 78: APROXIMACIÓN AL EXAMEN**

2067 Los exámenes continúan la línea de trabajo descrita en entradas anteriores. Tomando como
 2068 referencia la guía docente, reforzamos aprendizajes y diseñamos modelos de examen adaptados
 2069 a nuestros niños y niñas.

2070 La elaboración de los exámenes se incluye en mis tareas como responsable absoluto de la clase.
 2071 Para ello tomé como modelo exámenes anteriores. No quería cambiar una rutina de trabajo en
 2072 los niños que funciona a la perfección.

2073 Plantear problemas o ejercicios no ha sido difícil. Para el examen de lengua yo mismo he escrito
 2074 una fábula y un poema que se ajustaban a los intereses de aprendizaje que buscábamos en el
 2075 tema. Sin embargo, debo reconocer mis limitaciones en el manejo de distintos programas que
 2076 pueden agilizar mucho el trabajo de diseño.

2077 Mi tutor domina programas como Corel Draw, Photoshop... con los que insertar una tabla, un
 2078 gráfico, editar una imagen... es una tarea sencilla en comparación con los tradicionales Excel,
 2079 Word... Programas que todos conocemos, se adaptan a nuestras necesidades, pero con los que
 2080 solemos cerrar las puertas a otros mucho más eficientes. Entre otros motivos por el trabajo que

2081 puede conllevar aprender a manejar alguno de estos programas. Aunque no lo había considerado
2082 hasta ahora creo que me estoy quedando obsoleto y me estoy estancando en el uso de las TIC.
2083 Cuando tenga algo de tiempo debo actualizarme urgentemente.

2084 Ya he confeccionado todos los exámenes y mi tutor ha dado el visto bueno.

2085 El resto de clases de la semana las emplearemos en repasar, finalizar todos los ejercicios... En
2086 este sentido cada día me siento más cómodo con los niños. Cuando mi tutor se ausenta para
2087 realizar alguna otra tarea fuera del aula es aún mejor. Gano en confianza y manejo cual titiritero
2088 los hilos la clase y de cada niño a mi antojo. Creo que mi trabajo es más fácil cuando mi tutor
2089 no está en el aula. Probablemente por el conflicto de roles que los niños pueden sufrir al tener
2090 dos maestros en el aula.

2091 Hemos repasado bien los temas. Los niños parecen haber hecho un buen trabajo. Ya sólo queda
2092 esperar los resultados para evaluar su trabajo, también el mío como responsable de su
2093 aprendizaje. Momento en el que publicaré una nueva entrada.

2094 **ENTRADA 79: EXÁMENES**

2095 ANTES

2096 El día que comenzaron las prácticas había examen de Lengua.

2097 Me sorprendió ver cómo algunos niños tenían un examen y otros dos. Un modelo correspondía
2098 al confeccionado por la propia editorial del libro y otro al elaborado por mi tutor.

2099 Me sorprendió aún más ver cómo los niños con mayores dificultades de aprendizaje realizaban
2100 ambos. Pensé en su momento, aunque serán evaluados principalmente por los resultados del
2101 examen “fácil”, ¿es conveniente saturar precisamente a estos niños con la realización de dos
2102 exámenes?

2103 Observé los métodos de corrección de mi tutor: sistema de puntuación y media para quienes
2104 hicieran los dos exámenes, anotaciones, felicitaciones o críticas finales... Debía tener una
2105 referencia por si en un momento determinado era yo quien me encargaba de ello.

2106 Lo primero que pude comprobar fue el nivel tan dispar que existía en la clase, segmentada en
2107 dos grandes grupos que se correspondían con quienes hacían cada modelo de examen. Los que
2108 tenían el modelo “difícil”, el elaborado por mi tutor, tenían las mejores notas. Los que tenían
2109 que hacer ambos exámenes presentaban un marcado contraste entre la nota del “fácil” y la del
2110 “difícil”.

2111 O ese plus que pretende mi tutor es excesivo o quizá no sea conveniente agobiar a estos niños
2112 con dificultades con dos exámenes, pensé. Son niños de siete años, que quieren acabar los
2113 exámenes los primeros, que se cansan...

2114 Pronto tendría la oportunidad de volver a cuestionar todos estos elementos. Y es que tras
2115 cederme el testigo de la clase, llegaron nuevos exámenes y mi tutor me dijo que los preparase
2116 yo.

2117 El modelo “fácil” no suponía ningún esfuerzo, estaba en el cd que suministraba la editorial. El
2118 problema era el “difícil”: graduar adecuadamente la complejidad, que no fuera demasiado corto
2119 ni excesivamente largo, buscar ejercicios adecuados para los temas estudiados... Incluso debía
2120 tenerse en cuenta su extensión en papel para no hacer un derroche de recursos. Esto es, tres
2121 caras no valen porque sobra una.

2122 Debo reconocer que me llevó bastante tiempo elaborar los exámenes. El mayor problema, si
2123 puede llamarse así, fue encontrar actividades a mi gusto. Algunas trataban bien determinados
2124 contenidos pero no otros, eran excesivamente sencillas o complejas... Decidí que sería yo quien
2125 diseñase las actividades. Elaboré cuentos, poesías, actividades de gramática, problemas de
2126 matemáticas... vinculados a la realidad del aula y del niño. Un arduo trabajo que aunque me
2127 encantaba, llevaba su tiempo. En la memoria veremos estos modelos de examen.

2128 Ya sólo quedaba ponerlos en práctica.

2129 DURANTE

2130 El día del examen viene precedido de otros de repaso en el que se orienta al niño sutilmente
2131 sobre cómo va a ser la prueba. Se practican ejercicios similares, se repasan los contenidos que
2132 han de aprender...

2133 Los niños están deseando separarse de sus compañeros. El simple hecho de cambiarse de sitio
2134 es un estímulo para ellos. “¡Yo, yo...! Me toca a mí”. Normalmente separaba a los niños que se
2135 distraían más.

2136 Repartíamos los dos modelos de exámenes, los explicábamos, leyendo los enunciados, e
2137 insistíamos en que aquellos que tuvieran dos comenzaran por el “fácil”.

2138 Hay que ser cautos para que los niños no entiendan la diferenciación de modelos como un
2139 examen para listos y otro para tontos.

2140 Comienza el examen.

2141 Los exámenes solían extenderse más allá de la hora de clase correspondiente. Primero, porque
2142 había quienes tenían que hacer dos exámenes y segundo, porque el examen “difícil” a veces
2143 requería tiempo para realizarlo. La flexibilidad en este sentido era máxima. Lo pude observar
2144 con mi profesor y lo puse en práctica yo mismo. Que no daba tiempo a hacerlo y después tenían
2145 una especialidad: sin problema, retomábamos el examen en el recreo.

2146 Los niños tenían tiempo más que de sobra para el examen pero aún así siempre había alguno
2147 que se distraía y no lo acababa.

2148 Por otro lado, los niños competidores, deseosos de acabar los primeros. “Repásalo” era mi
2149 respuesta habitual en estos casos.

2150 Todos, eso sí, intentaban embaucarte para que les resolvieses los problemas: “No lo
2151 entiendo...”. Y es que les costaba muchísimo leer los enunciados. O avanzaban y presumían
2152 erróneamente lo que preguntaban o ni tan siquiera intentaban leerlo. Como describiré en otra de
2153 las entradas trabajé específicamente la adquisición de ciertas rutinas de trabajo que evitaran
2154 estos problemas.

2155 El mayor problema que observé fue el cansancio de los niños, especialmente de quienes tenían
2156 dos exámenes. Aunque comenté a mi tutor que quizá no fuera conveniente que estos niños con
2157 mayores dificultades cognitivas se vieran sometidos a la presión de dos exámenes distintos a la
2158 vez, el tema se quedó ahí. La marcada polaridad de los resultados de estos niños en uno u otro
2159 examen, además de la lógica diferenciación de contenidos, estaba a mi parecer en un exceso de
2160 carga de trabajo. Los niños llegaban agotados al segundo examen. Se distraían, no querían releer
2161 los textos saturados ya de información. Esto no lo pude cambiar aunque bien es cierto que era el
2162 primer examen sobre el que se centraba la evaluación del niño.

2163 DESPUÉS

2164 Cuando diseñé los primeros exámenes dudaba si lo habría hecho bien, si sus contenidos eran los
2165 adecuados, si el nivel de dificultad era excesivo y sobre todo, si realmente mi función docente
2166 en las explicaciones del tema había sido buena.

2167 Con ese miedo corregí los primeros exámenes y me alivié comprobando que los resultados
2168 habían sido similares a los obtenidos con mi tutor, indicio de que no se había notado el cambio
2169 de profesor “titular”.

2170 Aún así pude comprobar mis errores en el diseño. Preguntas quizá ambiguas para un niño de
2171 siete años, presuponer cosas que ellos no hacen... Un ejemplo podría ser cuando tras
2172 preguntarles que era el sustantivo les pregunté “Pon tres ejemplos del texto”. Esto que parece

2173 una obviedad los confundió mayoritariamente. “No lo entiendo”, decían. Y es que les costaba
 2174 mucho identificar las referencias que no fueran evidentes. “Que escribas tres sustantivos del
 2175 texto”: ¡Ahhh!

2176 También me di cuenta que en mis primeras explicaciones, obsesionado en parte por elaborar
 2177 material propio, olvidé corregir algunos ejercicios de sus cuadernos que hubieran podido asentar
 2178 los conocimientos que ahora se evaluaban.

2179 En el diseño de los exámenes no prioricé la selección de un número determinado de ejercicios
 2180 con sus correspondientes apartados que facilitara la corrección numérica. Añadí los ejercicios
 2181 que consideré oportuno teniendo que redondear o usar calculadora en ocasiones. En los
 2182 exámenes “fáciles”, exámenes de mínimos, la puntuación siempre era la exacta. En los
 2183 “difíciles” en caso de redondeos tiraba al alza por la dificultad extra que habíamos añadido.

2184 Los niños ansiaban conocer los resultados. Los exámenes siempre se acompañaban de
 2185 anotaciones en las que felicitaba o hacía indicaciones al niño de cómo mejorar sus resultados.
 2186 La comparación de notas era una necesidad para el niño. Tanto mi tutor como yo intentamos
 2187 canalizar esa competitividad de manera constructiva transformando el “yo he sacado más nota
 2188 que tú” en un esperanzador “a ver si en el próximo examen todos sacamos esa nota tan alta”.
 2189 Trabajamos en eliminar o quitar trascendencia a esos rituales de niño alfa que pueden condenar
 2190 al fracaso cíclico a niños que asumen su papel de “torpes”, por llamarlo de alguna forma.

2191 Yo mismo me encargaba de pasar las notas al cuaderno de evaluación y de asegurarme que los
 2192 niños devolviesen los exámenes firmados por sus padres.

2193 **ENTRADA 80: PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS-SISTEMATIZACIÓN**

2194 Cuando los niños tenían deberes en clase y al corregir sus cuadernillos de trabajo observé
 2195 carencias en la comprensión lectora y la sistematización de tareas.

2196 El “no lo entiendo, ¿me ayudas?” se debía a que no sabían lo que les preguntaban.

2197 Insistimos en la necesidad de que leyeran aún más en casa y en un plan específico de trabajo de
 2198 las actividades.

2199 En Matemáticas, por ejemplo, sistematizamos la resolución de ejercicios e incluso les hice una
 2200 ficha para resolverlos con trucos para identificar los datos, saber lo que preguntaban, saber
 2201 cómo responder...

2202 En Lengua, algo parecido. Redujimos la explicación de las partes de la oración a tres pasos que
 2203 los niños memorizaron de tanto repetir y que identificaban claramente verbo, sujeto y predicado.

2204 Adquirir métodos de trabajo ayudó especialmente a los niños con mayores dificultades.
2205 Acostumbrarse a escribir la solución tomando como referencia la pregunta del problema evitaba
2206 por ejemplo respuestas equívocas o incompletas.

2207 Esta mejora quedó patente en los exámenes donde se insistía en la necesidad de escribir datos-
2208 operaciones-solución.

2209 **ENTRADA 81: RAMBO YA SIENTE LAS PIERNAS**

2210 En entradas anteriores ya hablamos de Rambo.

2211 El numerito del director y la tensa charla con la madre del niño parecían haber surtido efecto, y
2212 las nuevas normas de comportamiento, por su componente lúdico, favorecieron aún más esta
2213 transformación.

2214 Rambo empezó a obsesionarse en cierta forma por saber cuántas veces le habíamos regañado al
2215 día. Una especie de mecanismo de autocontrol que resultaba efectivo. Quisimos sin embargo
2216 quitar trascendencia a esos “números”. Y a veces, cuando se iba compungido con su recuento de
2217 seis veces regañado le decíamos que se había portado bien, que mañana ya vería cómo contaba
2218 menos veces.

2219 Esta acción la complementamos con un plan específico de motivación. Una de las acertadas
2220 conclusiones a las que llegó mi tutor es que ese niño se aburría en clase. Sus capacidades hacían
2221 que el repetir las cosas más de dos veces como necesitaba la mayoría de niños, le hastiase. Y a
2222 eso nos enfrentamos.

2223 Si bien, como veremos en detalle, la exigencia habitual era superior a la fijada por las guías
2224 docentes, le dimos aún más incentivos de aprendizaje. El niño traía libros (de historia,
2225 minerales, dinosaurios...) para enseñárselos a sus compañeros, contaba historia, cosas que había
2226 aprendido en excursiones, visitas a museos... Los límites los ponía él. Nunca se le obligó a
2227 nada. Pero el niño disfrutaba en esos momentos en los que era posible introducir estas cuñas.

2228 Los resultados del niño se dispararon. Sacaba las mejores notas y aunque tenía días malos, su
2229 comportamiento había mejorado notablemente.

2230 Le mandamos un correo a sus padres, con la firme idea de que el contacto con ellos no debe
2231 reducirse a las situaciones complicadas que deban corregirse. Los padres se mostraron
2232 satisfechos cerrando ese capítulo de tensiones y acusaciones mutuas iniciado semanas atrás. Es
2233 triste ver cómo el consenso sólo llega con los buenos resultados.

2234 **ENTRADA 82: SÁLVAME DELUXE Y LA PARADOJA ESPACIO-TIEMPO**

- 2235 Los bares son algo más que una caña y un buen pincho.
- 2236 Algunos elegidos, al cruzar el umbral del local, reciben el don de la clarividencia. De repente,
2237 poseídos por la verdad absoluta, no sólo son capaces de vislumbrar esos problemas que
2238 amenazan al Reino tiempo ha; entiéndase política, educación y, por supuesto, fútbol; ¡Tienen la
2239 solución a todos ellos!
- 2240 Desgraciadamente es una élite dividida, orgullosa, egoísta. Pretenciosa. La imposición sustituye
2241 al consenso. La calumnia a la crítica constructiva.
- 2242 Las soluciones se mueven por colores y las quejas le ganan el pulso a aquéllas. Realmente estos
2243 elegidos no nacieron sabios pero subyace otra realidad innegable: su voz debería ser escuchada
2244 por señores y gobernantes, evitando estos debates. Pero todo el reino falla. La desconfianza en
2245 los dirigentes modela una idiosincrasia popular que paradójicamente silencia a los borregos en
2246 el tumulto de cuatro paredes. Porque al salir por la puerta todo se olvida, las ganas de hacer
2247 algo, incluso las buenas ideas. La magia se acaba.
- 2248 Todos hemos sido carne de tertulia de bar alguna vez. Un ritual cultural que alivia la frustración
2249 y la impotencia a la hora de gestionar estos aspectos vitales en la configuración de una sociedad.
- 2250 Aceptando esos tres pilares básicos de nuestra sociedad la paradoja se plantea cuando la
2251 militancia de base de uno de ellos (el educativo, por lo que nos toca) se deja arrastrar por el
2252 populismo de estas protestas teñidas de autocomplacencia. De nuevo, las cuatros paredes
2253 insonorizadas. Los maestros, como parte fundamental de esta ecuación, no pueden preguntarse
2254 qué pasa con los maestros. No pueden aplacar su orgullo y estima con berrinches de bar. Dentro
2255 del grave contexto en el que vivimos no pueden convertirse en otro elemento alienado al que se
2256 contenta reasignándole las pagas extraordinarias. Realmente el valor de la educación no es
2257 cuantificable.
- 2258 Se trata de no caer en la mediocridad que tanto criticamos. En esas tertulias de *Sálvame* a las
2259 que desgraciadamente nos hemos acostumbrado. Se trata de redescubrir el rol de maestro que
2260 tanto hemos evocado durante cuatro años. Y que al margen de su indiscutible importancia en el
2261 aula, debería jugar un papel vital en la configuración del sistema. Muchos maestros no son
2262 conscientes de su poder y su responsabilidad. Despertémoslos.
- 2263 **ENTRADA 83: FARRUQUITO, FUTURO PATRIARCA**
- 2264 Farruquito es un niño de 7 años de etnia gitana al que le resulta imposible seguir el ritmo de sus
2265 compañeros y debe trabajar regularmente con los especialistas. Diabético, presenta habituales

2266 alteraciones de estado anímico que oscilan entre la euforia desmedida, cuando está “alto”, y el
2267 decaimiento absoluto, cuando está “bajo” (de azúcar, se entiende).

2268 El año pasado, al presentarnos en el centro, T1 (una de las profesoras de Primer Ciclo) nos
2269 invitó amablemente a participar en su clase e interactuar con los niños. No recuerdo de qué era
2270 la clase pero sí cómo Farruquito se acercó a nosotros para preguntarnos si nos gustaban los
2271 caballos. Los caballos, un tema fetiche para él hacia al que desvía cualquier otro asunto:

2272 - A mí me gustan los caballos.

2273 - Farruquito vamos a estudiar los animales marinos.

2274 - Si acabáis los ejercicios podéis leer los libros de la biblioteca de aula.

2275 - ¿No hay revistas de caballos?

2276 Y así decenas de ejemplos que marcan una fuerte y definida personalidad que analizaremos con
2277 detalle en estas líneas.

2278 Retomando ese primer día en el que nos conocimos, Farruquito, en el contexto de una
2279 conversación de animales, me pidió: “Ale, dame un porro”. La verdad es que me sorprendió, no
2280 sabía bien cómo reaccionar y le solté lo que podría ser una respuesta moralista estándar sobre
2281 por qué fumar, especialmente porros, está mal. Cuando se lo comenté a una de mis compañeras
2282 que estaban conmigo en la presentación me dijo que quizá, al estar hablando de animales, lo que
2283 me había pedido Farruquito era un pollo.

2284 La respuesta la obtuvimos un día de recreo en el que estando “alto” Farruquito me asaltó
2285 estrepitosamente. Tuve que sujetarle firmemente para que se calmara y cuando lo hizo y le
2286 invité a que volviera a jugar con sus compañeros me soltó: “Vale Ale, pero tómate un chato
2287 conmigo”.

2288 Confirmado, el lado oscuro es poderoso en ti mi joven Farruquito.

2289 Este año estas gracias que podrían hacer sonreír a cualquiera se han agravado. Un día Farruquito
2290 robó la mochila del niño. La madre del afectado persiguió a Farruquito hasta su casa reclamando
2291 la mochila de su hijo. Fue el hermano pequeño de Farruquito el que tras las negativas de su
2292 hermano mayor confesó inocentemente “Que sí que está, Farruquito, que la has guardado
2293 encima del armario”. En el centro Farruquito defendía su actuación con un sentido “soy gitano y
2294 tenía que hacerlo”.

2295 Pero como sucede en el panorama político actual, cada semana se supera lo aparentemente
2296 insuperable. Durante los días previos a Semana Santa no se hablaba de otra cosa en el centro, de
2297 cómo Farruquito había hablado seriamente con los especialistas dejándose claro: “Vale que

2298 me enseñéis a leer y escribir, que no me viene mal... Pero como buen gitano, no voy a aprender
2299 inglés, ¡en la vida!”.

2300 Hablamos de un niño de siete años. Todo esto, que podría incluirse dentro de “Lo mejor del
2301 Show de José Mota”, debe afrontarse con la máxima de las preocupaciones. En un momento
2302 crucial de la conformación de la personalidad del niño queda patente la importancia de
2303 interacción y participación de todos los agentes educativos en el proceso; y aunque muchos de
2304 los detalles del caso me son desconocidos ya que Farruquito pertenece al otro grupo de 2º, con
2305 el que apenas coincido dos horas semanales, sé por mis compañeros de prácticas (de este año y
2306 del anterior) que la atención educativa recibida por el niño es más que correcta. El origen del
2307 problema está en la familia.

2308 Los padres de Farruquito reciben ayudas para libros, comedor escolar, un importe destinado a
2309 garantizar la asistencia del niño a la escuela (dentro de un programa para combatir el absentismo
2310 de los niños de etnia gitana) e incluso existe una partida asignada en el caso de que la madre del
2311 niño quiera estudiar también.

2312 La supuesta marginalidad de estos colectivos no debería afectar al futuro de Farruquito, que
2313 dispone de recursos de los que otros niños de etnia no gitana carecen.

2314 Es la herencia cultural gitana la que está condenando a este niño. Y no se trata de racismo. Yo
2315 mismo me he criado en barrios gitanos y mis padres son de Marruecos. Se trata de una realidad
2316 objetiva de la que aportaremos algunos datos a continuación.

2317 Esas conductas de Farruquito que delatan la idiosincrasia que el pueblo gitano se autoatribuye
2318 en muchas ocasiones se complementan con otros hechos significativos.

2319 Este niño requiere atención médica diaria y en algunas ocasiones se ha avisado a los padres para
2320 que vinieran a recogerlo. Normalmente llegan al finalizar la jornada escolar, dicen que no van
2321 porque se van a recoger chatarra o simplemente no contestan. Sólo la amenaza de los servicios
2322 sociales, con origen en un día en el que el centro se tuvo que hacer cargo de llevar al niño al
2323 hospital, parece producir el efecto deseado, so pena de una suspensión de las subvenciones.

2324 Dentro de este panorama es la madre la que se encarga absolutamente de todo. La sociedad
2325 patriarcal gitana define muy bien el papel sumiso que le corresponde a la mujer. Casualmente he
2326 tenido la oportunidad de trabajar mano a mano con el padre de este niño y en un escenario
2327 donde convivíamos obreros de ambos sexos intentó extrapolar sus costumbres (tales como que
2328 fueran las mujeres las que barrieran el área de trabajo o recogieran la sala en la que todos
2329 desayunábamos), lógicamente repudiadas. Él mismo alardeaba de que trabajar... poco. Y éstas
2330 son las ideas con las que un padre puede contaminar a su hijo.

2331 Hay días en los que, aún faltando a clase, veíamos como Farruquito llegaba a la hora de la
2332 comida. ¿Por qué? Porque se habían quedado dormido y no iban a traerlo a media mañana,
2333 porque el niño no quería venir o porque se había ido a ver a los caballos. ¡Ay los caballos!

2334 Esto es sólo la punta del iceberg de tantas y tantas situaciones que en cierto modo condenan a
2335 este niño. Dentro de los axiomas con los que se nos adoctrina desde el principio de nuestros
2336 estudios qué cierto es la labor de toda la comunidad educativa en la educación del niño.

2337 Lo malo es que ante la falta de recursos, y aunque muchos de estos niños deban repetir, se les
2338 pasa de curso para no ir acumulando “problemas” por ciclos. Se busca que los maestros se
2339 liberen de estos niños perdidos a la espera de la siguiente generación. "Gitanitos" que han de
2340 cumplir el trámite de la educación obligatoria para retomar su vida de costumbres. ¿Exagerado?
2341 No lo creo. Lo demuestra el cuerpo de docentes que se resigna con comentarios del tipo “bueno
2342 con que lea un poquito y sepa sumar para cuando estén en el puesto...”. Quizá ellos no puedan
2343 hacer más de su parte pero quitémonos la venda de los ojos porque esto... SUCEDE. Habrá
2344 niños que aprovechen más su periplo por la educación obligatoria, otros menos... Pero
2345 desgraciadamente un alto porcentaje no gozará de una vida de estudios superiores.

2346 ¿Qué hacer?

2347 Partiendo del esfuerzo que he visto por parte del docente la atención debe centrarse en otros
2348 elementos de la ecuación. Es necesaria una mejor coordinación entre familias, centros y
2349 Administración. Los centros deberían potenciar las relaciones con los grupos de exclusión
2350 social. Ante la reticencia habitual, centro y Administración deberían rediseñar un sistema de
2351 control más eficiente y exigente para un uso efectivo de los recursos de los que son dotadas
2352 estas familias. Se trata de cambiar la mentalidad tan arraigada que no hace sino condenar a
2353 futuras generaciones de niños gitanos. De dejar de distinguir entre payos y gitanos desde un
2354 prisma de oportunidades que sobrepasa el enriquecimiento cultural mutuo. ¿Utópico? Pues
2355 realmente no he dicho nada, ni descubierto la panacea pero es que el mayor problema es la
2356 tradicional desidia y cruce de acusaciones sobre quién tiene la culpa de todo esto. Ahora
2357 ciertamente justificado con la “crisis”. Antes, con una desincronización de las instituciones.
2358 Volvemos a las tertulias de bar, a echar las culpas a los demás y a la realidad que dibujan todas
2359 estas imperfecciones que nos definen.

2360 **ENTRADA 84: MI EVOLUCIÓN**

2361 Volver al mismo colegio me ahorró las inquietudes lógicas sobre cómo serían los alumnos, tu
2362 tutor, el resto de compañeros...

- 2363 Comencé a trabajar con la seguridad de conocer a los niños, sus capacidades, necesidades... En
2364 cierta forma partía con ventaja pero también con la exigencia de llevar mi trabajo más allá de lo
2365 que había hecho el año anterior.
- 2366 La euforia inicial pronto dio paso a una etapa de incertidumbre. No me sentía cómodo. Ricardo,
2367 mi tutor, tenía unos métodos de control del aula totalmente diferentes a los de mi tutor del año
2368 anterior. Esto que podría ser un elemento de mayor enriquecimiento, no lo era, ya que sus
2369 métodos eran ineficientes.
- 2370 Desde casi el primer día me hice cargo de la clase. El hecho de que Ricardo no me diera
2371 ninguna orientación, la ausencia de tiempo que había tenido para evaluar y aprender de su
2372 trabajo y la falta de disciplina señalada, repercutieron negativamente en mi trabajo.
- 2373 Me ponía nervioso, me trababa, perdía el hilo de las explicaciones... Obsesionado por controlar
2374 al grupo y que mi tutor no se sintiera ofendido con métodos que cuestionaban los suyos.
- 2375 Me sentía ciertamente encorsetado. Muy limitado al espacio de la pizarra. Anclado en el suelo.
2376 Mecánico en mi discurso.
- 2377 Aunque mi tutor parecía satisfecho con mi trabajo yo mismo no lo estaba. Podía dar más. Y
2378 como ya he señalado en entradas anteriores su ausencia en el aula rompía todas esas barreras y
2379 me convertía en una versión mejorada de mí mismo.
- 2380 El día en que mi tutor reconoció que el comportamiento se le había ido de las manos y que
2381 probara yo cosas nuevas me sentí aliviado. El diseño de nuevas normas de aula consolidó mi
2382 posición de alfa para los niños y suavizó las relaciones con mi tutor que, sin bien no eran en
2383 absoluto malas, sí eran algo distantes ante mi incomodidad por cuestionar sus métodos.
- 2384 Clases más controladas, niños más implicados, coordinación absoluta con mi tutor... Todo fluía
2385 adecuadamente. Mi tono de voz era más firme, seguro, adecuado. Me movía libremente por el
2386 aula interactuando con los niños, a los que llamaba la atención cómo me acercaba a la última
2387 fila o me apoyaba en algunas de sus mesas.
- 2388 La evolución siguió esa línea positiva y realmente me sentí maestro y no alumno en prácticas.
2389 El gran responsable: mi tutor. Desde un principio delegó todas las responsabilidades en mí. En
2390 momentos de sobrecarga de trabajo debo reconocer que más de una vez pensé: “Joder, podría
2391 hacer él algo más”. De lo que no me di cuenta es que me estaba mostrando la realidad que me
2392 encontraré cuando llegue definitivamente a un colegio. El día que lo haga no tendré los miedos
2393 propios de esos alumnos en prácticas “burbuja” que no han intervenido lo suficiente o incluso se
2394 han limitado a observar.

2395 Yo me he llevado una “hostia de realidad” pero eso es ser maestro.

2396 Los últimos días la compenetración con mi tutor era máxima. Compartíamos explicaciones,
2397 realizábamos actividades en común...

2398 Realmente cuando estás cómodo tu estado de euforia repercute positivamente en la dinámica de
2399 la clase. En oposición a esas otras ocasiones que señalábamos en las que un bajo estado anímico
2400 hacía que los niños oliesen “el miedo” acentuando sus malos comportamientos.

2401 Acabo las prácticas triste pero precisamente por eso, porque acaban. Como hice el año pasado
2402 volveré algún día.

2403 Disfruto con esto y el *Practicum* ha trascendido de lo académico y la necesidad de completar 24
2404 créditos en una experiencia vital única, quizá la mejor de todas las vividas durante los cuatro
2405 años de formación.

2406 **ENTRADA 85: CARTA A MI TUTOR DE *PRACTICUM* EN LA UNIVERSIDAD**

2407 No creo que pueda compaginar del modo en que me gustaría clases en el cole (con la
2408 responsabilidad absoluta sobre el grupo de alumnos y ese método de trabajo descrito en otras
2409 entradas) con TFG, seguimiento del diario, trabajo...

2410 Probablemente hable con mi tutor y le diga que este hacerme cargo de la clase totalmente sea
2411 temporal (3, 4 semanas...). Primero, porque debo atender muchos otros trabajos y segundo,
2412 porque creo que todavía tengo mucho que aprender de él.

2413 Tengo muchas ideas de trabajo. Quiero escribirles otra historia en la que los niños sean los
2414 protagonistas pero siguiendo el formato de unos libros que leía de pequeño titulados “Elige tu
2415 propia aventura” (de Timun Mas), en los que las elecciones del lector daban lugar a finales
2416 distintos. Quiero meter en la historia cosas que hayan aprendido, trabajar valores, intentar dar
2417 solución a problemas específicos de algunos alumnos (integración)...

2418 Quiero utilizar las TIC, la música, cambiar los sistemas de comportamiento... Te propongo lo
2419 siguiente, Mao. Durante el tiempo en que me encargue de la clase totalmente iré subiendo cada
2420 actividad que vaya haciendo, descripciones de la metodología... Para, cuando acabe, realizar
2421 una reflexión sobre la experiencia. Evaluando los resultados y sensaciones finales y
2422 actualizando así este diario de aprendizaje. Creo que de otra forma mi trabajo no sería tan bueno
2423 como me gustaría. Y sinceramente, mejor que contarte que “hoy estoy feliz porque un niño se
2424 ha portado bien” prefiero dedicarme al diseño de esas actividades y luego reflexionar sobre

2425 todo. Me parece una oportunidad única. Algo diferente y una forma de salir de la monotonía de
2426 estos blogs que sin duda serán muy repetitivos.

2427 ¿Qué me dices?

2428 **ENTRADA 86: EL PESO DE LLEVARLO TODO**

2429 Ha habido momentos en los que la carga de trabajo si bien no ha disminuido mi rendimiento, sí
2430 ha priorizado unos trabajos sobre otros.

2431 Mi tutor de TFG ha sido tan exigente que he concluido mi trabajo un mes antes de su entrega.
2432 En CEIP, la oportunidad que me ha brindado mi tutor de prácticas y la propuesta de acción que
2433 yo he elegido me han supuesto horas y horas de esfuerzo.

2434 Gracias a la flexibilidad en la confección de un diario que pretendo refleje la evolución de un
2435 progreso de trabajo continuo y no esporádico como en el caso de otros compañeros, he podido
2436 finalmente sacarlo todo adelante.

2437 Sin embargo, ha habido momentos de agobio, de desesperación, de ver que yo quería hacer las
2438 cosas de determinada manera y que las exigencias de esa elección entraban en conflicto con ese
2439 tutor de TFG que reclamaba mi trabajo, con otros aspectos de mi vida cotidiana...

2440 Me pregunto si razones como ésta pueden llevar a dejarse arrastrar por la vida fácil que ofrecen
2441 las guías didácticas. Yo he conseguido que no sea así y espero no tirar la toalla en un futuro
2442 convirtiéndome en un clon de esos profesores que mimetizan con el mobiliario de sus clases y
2443 que se han convertido en parte de la estructura de un sistema consolidado al que no aportan
2444 nada.

2445 **ENTRADA 87: MUCHO QUE APRENDER. NUEVOS RETOS**

2446 Las críticas a mi tutor de los primeros días no deben confundirse en ningún caso ni con una
2447 merma y desencanto en mi trabajo ni con una falta de admiración a muchas de sus cualidades.

2448 Desde el principio me ha integrado en la dinámica del aula. Hasta el punto, que tras la vuelta de
2449 vacaciones, quiere que me encargue por completo de la jornada escolar como profesor “titular”,
2450 por llamarlo de alguna forma.

2451 Esta confianza es una oportunidad por la que debo estar muy agradecido ya que voy a ejercer el
2452 rol de maestro a todos los efectos.

2453 El reto no me asusta. Me motiva. Y el trabajo que me espera es grande.

2454 Desde que comenzamos las prácticas el curso pasado mi labor en el aula ha ido mucho más allá
2455 del seguimiento de la guía didáctica como referente docente. Sin duda es un elemento básico.
2456 Vital para el niño como referencia de aprendizaje y “salvavidas” del maestro al que se le
2457 acumulan las tareas.

2458 Muchos maestros, equivocadamente a mi entender, encumbran el valor de estas guías hasta el
2459 punto de convertirlas en la única hoja de ruta en la educación del niño. Ciertamente es tentador
2460 un manual que desde el prisma del maestro novel parece explicarlo todo: te dice qué hacer y
2461 cómo hacerlo, te ahorra el trabajo de diseñar exámenes y programaciones, te proporciona el
2462 material didáctico de apoyo que supuestamente se requiere... Si te dijera qué desayuna cada
2463 niño en el recreo sería perfecto.

2464 Pero estos manuales, después de dos años de prácticas y la consulta de muchos de ellos para
2465 tantos y tantos trabajos del Grado, no deben entenderse sino como un instrumento de apoyo.
2466 ¿Por qué?

2467 Primero porque exigen una adaptación a la realidad del aula. Está muy bien que te digan cómo
2468 explicar una cosa pero partiendo de la certeza de los distintos niveles que vamos a encontrarnos,
2469 ésta explicación no es válida para todos, ya que se dibuja un escenario utópico, y se requiere una
2470 adaptación integradora y global.

2471 Además, algunos temas se tratan de manera somera e incluso demasiado abstracta, lo que
2472 determina la intervención del maestro para ampliar, completar o aclarar ciertos aspectos.

2473 Y es que, y para mí es un pilar básico, cada unidad didáctica debería rediseñarse adaptándola no
2474 sólo a esa realidad del aula que hemos señalado.

2475 Debería acercar los temas a la realidad cotidiana del niño, haciendo el aprendizaje más
2476 significativo. Explicar un problema de matemáticas, por ejemplo, sustituyendo los nombres de
2477 los protagonistas (Pepa y Juan) por el de los alumnos, y planteamientos en ocasiones
2478 desconocidos o lejanos para ellos, por otros como “Han comprado tres sobres de cromos de los
2479 *Gormiti* y en cada sobre vienen seis cromos, ¿cuántos cromos tienen?”, pueden suponer el nexo
2480 de unión entre una matemática abstracta y la realidad, bien conocida por el niño que pide un
2481 euro a su madre para comprar cromos en la tienda. Esto no implica en ningún caso que se
2482 eliminen problemas que aborden temas que aun no siendo de la realidad cercana del niño, éste
2483 deba conocer. En este sentido, por poner un ejemplo, para la hora de lectura obligatoria y
2484 aprovechando así para completar mi TFG (sobre Decrecimiento), he escrito algún cuento en el
2485 que los propios niños de clase eran los protagonistas.

2486 Cada unidad didáctica debería integrar y simultanear los aprendizajes de las distintas áreas (y
2487 eso no aparece en todas las guías). Por ejemplo, en algunas lecturas de Lengua que hablan de los
2488 pueblos por qué no vincularlo a los tipos de pueblo que se describen en Conocimiento del
2489 Medio. Muchos temas de las distintas áreas están vinculados y ofrecen una oportunidad perfecta
2490 para reforzar aprendizajes. No todos los maestros que he podido observar trabajando utilizan
2491 este práctico recurso y muchos de ellos se limitan a seguir las instrucciones de la guía docente.

2492 Deberían integrar la música, las TIC y cuantos recursos puedan dinamizar el aprendizaje. Puede
2493 que un video haga más fácil comprender un tema, puede que la música sirva de “vuelta a la
2494 calma” tras una clase de Educación Física, puede que determinadas cuñas motrices alivien el
2495 sometimiento corporal de los niños en el aula...

2496 Todas estas ideas conforman mi todavía incompleto ideario como profesor. No invento nada
2497 nuevo y la única razón por la que no creo que se utilice en la medida oportuna no es otra que el
2498 gran esfuerzo que requiere. Es cierto que la falta de recursos y tantas otras causas pueden
2499 justificar este sometimiento al GRAN MANUAL DE REFERENCIA. Pero empezando... Ni se
2500 me ocurre pensar en ello.

2501 Toda referencia positiva es un modelo del que aprender. Mi tutor es creativo, maneja e integra
2502 las TIC a la perfección en el aula, es espontáneo, cercano al niño... Y todo ello seguro que es
2503 fuente de inspiración para mi trabajo.

2504 **ENTRADA 88: RICARDO**

2505 Me ha dado pena acabar las prácticas y no sólo por dejar a unos niños más ñoños que yo a la
2506 hora de despedirse.

2507 He aprendido y disfrutado del tiempo compartido con mi tutor.

2508 Aunque somos distintos, él es mucho más extrovertido y descarado que yo, la mezcla de
2509 caracteres ha resultado ser perfecta. Cada día iba al colegio contento y esto, que debería ser una
2510 obviedad, no es lo habitual y simples datos estadísticos, como la experiencia de otros
2511 compañeros, lo demuestran.

2512 Me he reído en clase. Hemos compartido impresiones más allá de lo profesional. Nos hemos
2513 apoyado en nuestros trabajos diferenciados que en último término eran el mismo.

2514 Ricardo es creativo, tiene iniciativa, no escatima esfuerzos por el niño, y es el chaleco
2515 salvavidas de muchos de los otros profesores del centro. Dudas con los ordenadores: lo resuelve
2516 Ricardo; editar audio o video: lo resuelve; ¿Qué ordenador comprarme?: lo resuelve Ricardo;

2517 hay que preparar cualquier tema relacionado con la música: lo resuelve Ricardo; hay que
2518 concertar una excursión: lo resuelve Ricardo. Ricardo es un auténtico “todo en uno” al que
2519 muchas veces le comentaba que deberían darle parte del sueldo de sus compañeros.

2520 El último día nos fuimos a comer juntos y me invitó a volver a clase cuando quisiera de aquí a
2521 final de curso. Sin duda lo haré. Todavía tengo mucho que aprender de él.

2522 **ENTRADA 89: EL PROFE DIVERTIDO**

2523 R ha conseguido que los padres le consideren divertido y buen educador, que sus actividades
2524 combinen lo lúdico con lo académico, desmitificando así la rigidez educativa como único
2525 camino hacia el éxito. Dentro del marco del aula la única limitación de estas metodologías es
2526 hacer ver al niño que el objetivo primordial es el aprendizaje y que existen unas reglas de juego.

2527 El miedo a lo desconocido, a lo innovador, a lo poco frecuente, es el freno a propuestas
2528 alternativas y complementarias que parecen relegadas a la simplicidad de su categorización
2529 como algo divertido, un simple juego.

2530 ¿Debe el niño no disfrutar con lo que hace para que se considere que estás aprendiendo?

2531 **ENTRADA 90: ESTATUS Y HABILIDADES SOCIALES EN LA FIGURA DEL** 2532 **MAESTRO**

2533 Toda acción tiene una reacción. La forma en la que asumas tu rol docente y tu papel en el
2534 engranaje educativo no es una excepción y está altamente condicionada por tus habilidades
2535 sociales.

2536 Las relaciones con los distintos agentes vienen marcadas por equilibrios de poder en el que
2537 intervienen muchos condicionantes, muchas veces ajenos al mundo de la educación. Los casos
2538 más claros Gloria y Sergio, por un lado, y T1 y Ricardo, por el otro. Los primeros centro de
2539 críticas, los segundos iconos educativos del centro. Esa categorización va mucho más allá de su
2540 capacidad como maestros o como director, integra esa habilidad que referíamos de interrelación
2541 con los demás. Gloria, áspera; Sergio, inflexible y rígido en sus decisiones. Consecuencia:
2542 dificultades en la dinámica de relaciones.

2543 Este análisis no trata de censurar sus actitudes ni mucho menos de valorar su profesionalidad
2544 (impecable). Se trata de constatar una realidad que a veces dificulta la labor del maestro. Qué
2545 difícil es todo.

2546 **ENTRADA 91: EL CONTROL DE LAS EMOCIONES COMO GARANTE DEL ÉXITO**

2547 La sensación de desánimo y cierto desencanto de los últimos días, no debe presidir mis
2548 emociones ni un solo minuto más en esta segunda semana que comienza.

2549 Un estado anímico “contaminado”, si bien puede que no afecte a mi dedicación al proyecto en el
2550 sentido de falta de trabajo, sin duda incidirá en el disfrute de la experiencia. Consciente de ello,
2551 debo intentar controlar la situación de forma inmediata, aunque no resulte tarea fácil.

2552 Y es que son numerosos los elementos que pueden incidir en la labor docente de todo profesor y
2553 aún más en mí, como inexperto alumno en prácticas. Situaciones propias de la vida: una ruptura
2554 amorosa, la muerte de un ser querido, una crisis familiar de cualquier tipo..., que se plasman en
2555 estados de ánimo alterados, cansancio, problemas de autoestima... y que sin duda pueden
2556 perjudicar el trabajo.

2557 Elementos con los que debemos aprender a convivir como maestros. No sólo porque pueden
2558 asociarse a un rendimiento menor en nuestras tareas; cual tiburón que huele la sangre el alumno
2559 es también consciente de nuestra debilidad y se aprovecha de ello provocando un juego de
2560 fuerzas ante el que probablemente reaccionemos de forma desmedida.

2561 Lo primero es analizar el problema intentando minimizar sus consecuencias en tu tarea o la vida
2562 del aula. Un ejercicio de “abstracción” difícil pero necesario. Para, a partir de ahí, intentar
2563 mantener ese control de la situación pese a lo adverso de las condiciones. Pequeños remedios
2564 como dormir y llegar descansado a clase, intentar separar tu vida en el colegio de la de fuera, no
2565 hacer del comportamiento de los niños algo personal, planificar las clases mejor que nunca...
2566 pueden contribuir a normalizar situaciones complejas. Cuando consigues pequeños avances en
2567 situaciones adversas se produce un *feedback* que retroalimenta tu autoestima e incluso tu
2568 esperanza. Sí, tienes un problema, pero lo has sacado de tu lugar de trabajo.

2569 Esos hábitos saludables, independientemente de que se den o no situaciones problemáticas a
2570 nivel personal, favorecen un equilibrio y autocontrol con una repercusión positiva indiscutible
2571 en el ejercicio de tus funciones.

2572 **ENTRADA 92: REGALOS QUE NO TIENEN PRECIO**

2573 El último día de clase los niños me sorprendieron con un álbum encuadernado de recuerdos,
2574 dibujos y dedicatorias.

2575 No sé si la idea fue suya o probablemente estuviera promovida por mi tutor, pero me emocionó.

2576 Cada vez que ves un documental sobre educación, cada vez que tomas como referencia un
2577 manual... te venden la idea de que la educación es la profesión más importante de todas.
2578 Aquella que como señalábamos sirve para formar personas para, desde ahí, transformar la
2579 sociedad.

2580 Para mí es, además, la más bonita. El cariño de un niño no puede comprarse y si te lo da recibes
2581 un preciado tesoro de valor incalculable.

2582 “Te quiero” “No te vayas nunca” “Tú no te vas, te vamos a encerrar”.

2583 Debo de ser un ñoño pero se me cae la baba con estas muestras de afecto.

2584 Creo que los niños responden de forma directamente proporcional a tu implicación con ellos.
2585 Recibes lo que das. En ti está elegir un camino u otro pero tengo claro que esta profesión no
2586 debe convertirse en algo mecánico, en un proceso de producción automatizado que proporcione
2587 nuevos activos a la sociedad. No hablamos de materias primas. Hablamos de personas.

2588 **ENTRADA 93: GRACIAS**

2589 Quiero agradecerte la oportunidad que me diste de flexibilizar la realización de este diario.

2590 La realidad que vive cada alumno de prácticas es distinta y tú has podido comprobar por mi
2591 tutor cómo ha sido mi labor en el aula. Máxima, absoluta. Durante estas doce semanas mi tutor
2592 se apartó y me dio las riendas de la clase. Quería enfrentarme al reto que nos vamos a encontrar
2593 nuestro primer día como maestros, y ha sido un buen aprendizaje.

2594 Hacerse cargo totalmente de la clase, sin duda les habrá sucedido a algunos, pero no es la
2595 norma. Y menos desde el principio y durante todo el trascurso de las prácticas. Menos habitual
2596 aún es la forma en que te comenté que quería hacerlo. Todo mi trabajo es personal, no he
2597 copiado nada. Son ideas que se han plasmado y adaptado a mis niños. He escrito cuentos,
2598 poesías... He hecho videos, montajes, actividades de todo tipo... Diseñado tareas, exámenes...

2599 Los niños lo han disfrutado. Yo lo he disfrutado. Mi tutor lo ha sabido valorar. Y bueno, poder
2600 haberlo hecho ha sido en parte gracias a ti.

2601 **ENTRADA 94: UN FUTURO INCIERTO**

2602 Quiero ser maestro.

2603 Hace cuatro años tomé una difícil decisión renunciando a un importante puesto de dirección en
2604 una empresa y me embarqué en esta loca aventura de ser maestro.

- 2605 El *Practicum* puede entenderse como esa dosis de realidad que, más allá de los libros teóricos o
2606 el ímpetu vocacional inicial, evalúa el acierto de tu elección.
- 2607 No me arrepiento.
- 2608 En un escenario de crisis como el actual el futuro del maestro es incierto. Amén de las nefastas
2609 consecuencias negativas que en la sociedad del mañana tendrá no invertir en educación.
- 2610 En un mundo en el que los modelos socioeconómicos están tan arraigados que parecen adquirir
2611 entidad por encima del hombre, resulta ilusorio pensar en una vocación tan fuerte que perdure
2612 sobre las necesidades de subsistencia. Muchos maestros renunciaran a su auténtica vocación si
2613 no se convocan oposiciones, si continúan reduciéndose plantillas, si los equipos docentes siguen
2614 eligiéndose a dedo en colegios privados y concertados...
- 2615 Difícil. Pero ya que hemos llegado hasta aquí...
- 2616 ¿Por qué no seguir soñando un poco más?
- 2617

2618 **ANEXO 4. ENTREVISTAS (TRANSCRIPCIONES DE**
 2619 **ENTREVISTAS A MAESTROS Y FAMILIAS)**

2620 **Tabla 13.** Ficha de entrevista T1/E/D/F1

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T1/E/D/F1
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista no estructurada (o informal) y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 16 de enero de 2014. Sobre las 16.30h. Pasillos de la planta baja del CEIP.	
CONTEXTO	Hemos reanudado el programa tras las vacaciones y aunque ya nos presentamos la última semana de clases es la primera vez que tenemos claro horarios, aulas y el grupo definitivo con el que trabajaremos. Quizá por ello la familia de una de las niñas del programa llega antes. Yo estoy preparando las cosas pero me piden un momento para hablar. Cuando me dicen que quieren comentar algo sobre su hija les pido permiso para registrar los datos, resaltando el beneficio que implica hacerlo (una forma educada de recordarles el acuerdo al que habíamos llegado previamente tácitamente -en la reunión de presentación del proyecto- y por escrito -con la firma de un acuerdo de confidencialidad que les entregué antes de las vacaciones). No ponen ningún problema. Disimuladamente pongo la grabadora en marcha (mi móvil) y la guardo en un bolsillo. Estamos en los pasillos, no hay nadie. La niña juega distraída en la distancia. Empezamos a hablar.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Motivación, rendimiento académico (exámenes y tareas), autoestima, necesidades afectivas, castigos y recompensas, competitividad.	
OBSERVACIONES	Comentando ideas sobre el proyecto con una colaboradora me dijo que tiendo a acaparar la conversación y llevarla hacia donde quiero. Ya que entrevistas como la de hoy tienen la finalidad de ayudar en el diseño del programa desde las necesidades de los agentes implicados he decidido no intervenir o intervenir lo justo en ellas para no hacer o definir el programa que yo quiero. Estela lleva razón y probablemente de no hacerlo así orientaría la conversación hacia mi ideal de programa (y no el de todos).	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

2621 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

2622 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T1/E/D/F1**

2623 Investigador (I): bueno, contadme.

2624 Madre (M1): N1 es muy-y-y-y (...), que se-e-e-e (...), se distrae mucho. No presta atención a las
2625 cosas. No traba-a-aja. Quiere que estés pendiente de ella a todas horas. Con estar con ella allí ya
2626 tra- baja.

2627 Padre (P1): (solapamiento) te quiere tener ahí de continuo. Necesita un psicólogo para que
2628 entienda que cuando acabe las tareas se puede ir a jugar. Es que la da igual.

2629 M1: está muy pendiente de los demás, no de ella. En casa con su hermano siempre está
2630 pendiente. Es que X (su hermano) está haciendo e-e-esto, es que X... Pero MÍRATE tú a ti, que
2631 tienes que empezar POR TI. Si lo que estás criticando a tu hermano lo haces TÚ. QUÉ MANÍA
2632 de estar pendiente de los demás, no de ella.

2633 P1: hacerla entender que es una cosa que hay que hacer, las tareas, que en cuanto antes las hagas
2634 antes te vas a jugar, a tener tu tiempo (...). Es que se tira tardes enteras.

2635 M1: muchísimas tardes. Todo el trabajo que no hace en clase lo hace en casa. Hay días que le he
2636 hemos mandado una nota a T1: que no nos ha dado tiempo. Es que estás TODA la tarde y ya
2637 llega un momento que ya no piensa. O sea (...) ya como que desconecta, entonces ya da igual
2638 que estés: "pero VE-E-E-E-ENGA, pero VA-A-A-A-A-MOS". NADA, da igual. Es una niña
2639 que cuando le dices una cosa la coge con mucho entusiasmo: "SÍ, SÍ, SÍ-I-I..." pero luego
2640 enseguida... se la va el entusiasmo. Ahora está con un psicólogo que le manda tareas. Le ha
2641 dado una hojita: "SÍ, SÍ, SÍ-I-I..." Al segundo día YA. Se le han olvidado. Yo la digo: N1 vas a
2642 ser de las que vas a empezar todo y no vas a terminar nada. Es como que "SÍ, SÍ, SÍ-I-I...",
2643 agradar a los demás en ese momento pero luego si no estás detrás de ella... Intenta agradar a
2644 todo el mundo.

2645 P1: si te enfadas con ella, la regañas o a lo mejor le das un azote lo hace pero es que hay que
2646 estar para que haga algo. O estar de continuo con ella... "ESTO es así, VEN, TAL...". No se
2647 acostumbra a que tiene que trabajar ella sola. Porque su hermano le dejás y en un momento hace
2648 las tareas él solo, a lo mejor viene a preguntarte alguna cosa pero intenta terminar las tareas en
2649 el colegio, como tiene más picardía dice (imitando la voz): "pues acabo cuanto antes".

2650 M1: pero a ella no se la pega. No sé (...). Igual que los exámenes: "N1 que TIE-E-E-ENES que
2651 estudiar. TIENES que aprobar los exá-a-amenas". Yo creo que no ve lo que significa el
2652 aprender, el avanzar, el trabajar... (...) el que te vas a quedar en segundo. ES QUE TE
2653 QUEDAS. Y dice (imitando la voz): "pues me quedo en segundo". N-o-o sé. No le importa. Es

2654 muy infantil. Y luego es que acaba las tareas difíciles. Es que quiera ponerse, "ahora sí que me
2655 apetece, lo voy a hacer".

2656 P1: yo creo también que puede influir pues que las tareas normalmente las hacen después de
2657 comer. Yo entiendo que están aquí TO-O-OL DÍA, TO-O-O LA MAÑANA, llegan a ca-a-asa,
2658 co-o-omen... Y a lo mejor también influye que NO QUIERA HACERLO pero es que-e-e-e
2659 (früe el ceño)...

2660 M1: es que da igual... Nos dijo T1: "no la apretéis tanto con las tareas, no estéis tan encima,
2661 dejadla un poco más suelta". La dejamos a su aire y DOMINGO A LAS NUEVE DE LA
2662 NOCHE y tareas sin hacer. Es que la da igual que la dejes o que no la de- jes.

2663 P1: (solapamiento) no hay manera de hacerla entender eso. Que es una cosa que lo tiene que
2664 hacer y ES QUE HAY QUE HACERLO.

2665 M1: me tiene muy perdida porque tampoco la puedes decir "pues si no haces esto tampoco
2666 puedes hacer lo otro". La da igual.

2667 P1: la castigas sin ir a un cumpleaños y la da igual. Dice (imitando la voz): "pues lo celebro yo
2668 en casa". Así te salta (se encoge de hombros). Es como si te quisiera tener enfado, anda, ahí
2669 encima de ella. Luego es muy mimosa, muy cariñosa. No le falta nada más que cualquier eso
2670 para estar encima tuya. Y claro, a lo mejor luego la das un poco más de lao y ya no-o-o-o...

2671 M1: va a gimnasia rítmica que la gusta mucho y se ha quedado sin ir a gimnasia rítmica por la
2672 cantidad de tareas que trae que no la da tiempo a terminar. QUE NO LAS TERMINAS, PUES
2673 NO VAS AL GIMNASIO. La da igual. No hay nada a lo que poder agarrarte. A su hermano le
2674 dices "como no hagas esto no vas al fútbol"... VUELA... Pero a e-ella la da igual. La ludoteca
2675 igual. Se ha quedado sin ludoteca y sin gimnasia... LA DA IGUAL. De hecho no fue la semana
2676 de antes del Día del Padre. Le dije no vas a ir a la ludoteca y encima hoy harán el regalo para el
2677 día del padre y dice (imitando la voz): "pues te has quedado sin él".

2678 P1: va-amos, que tiene recursos para todo.

2679 M1: tiene mucha manía de decir (imitando la voz): "si hago esto, ¿qué me das a cambio?". Yo la
2680 digo: "NO, si haces esto qué te doy a cambio no. Si lo haces continuamente te doy algo a
2681 cambio, pero no porque lo hagas puntual". Pero la da igual. Mi-ira este fin de semana sí que es
2682 verdad que ha hecho las tareas muy bien. Vino mi hermana y súper contenta ella. Es que además
2683 se la nota lo contenta que estaba, le decíamos "muy bien N1, así estamos todos contentos. Tú
2684 estás conte-enta...", pero se la olvida. Tiene un día bueno y los demás... No sé por qué motivo se
2685 la va... Se la va el entusiasmo. De trabajar bien un día o dos y al tercer día se la va. Es muy

2686 negativa. Todo lo lleva al terreno malo. O sea, en vez de decir buaaa... están pendiente de mí
2687 cuando hago las cosas bien, NO. Se va al voy a hacerlo mal para que estén pendiente de mí.

2688 P1: es como que hay que estar con ella.

2689 M1: y es que con su hermano hacemos las cosas igual que con ella. No estamos encima de él.
2690 Cuando te pide ayuda o para tomarle la lección, pero mucho menos tiempo que con ella. Pero es
2691 como que quiero más y más y más tiempo con ella. Yo se lo dije a T1 el otro día: "no sé si es
2692 que me toma el pelo o creo que no sabe sumar o restar". Llega un punto en el que ya te hace
2693 dudar. No sé si sabe sumar o restar. Se entretiene con todo. Con la cosa más tonta y si no habla
2694 sola. Yo muchas veces me he asomado a la habitación, tiene una conversación yo no sé con
2695 quién y está hablando. Tiene los libros encima de la mesa. Yo dije, esta niña o tiene déficit de
2696 atención o no sé. Se lo comenté a T1 y me dijo: "na-a-a-ada". N1 es que te da una de cal y otra
2697 de arena. En un examen de lengua saca 5,25 y en el siguiente 9,5. ¿CÓMO puede haber tanta
2698 diferencia? Un examen de matemáticas lo hizo en dos días. Pero que no quiere hacer más. No
2699 entiende el valor de un examen. Tienes que estudiar porque tienes examen. Yo la digo "es que
2700 N1 si es que solo con atender en clase... ya, lo tienes todo hecho". Pero es que no la entra. Y
2701 además que es que cuando se enfada se enfada, ya la puedes decir misa que nada. Se coge unos
2702 cabreos por la cosa más tonta.

2703 P1: porque es muy competitiva. Hasta que le dices "mira hija cuando se te pase...".

2704 (SE INTERRUMPE LA CONVERSACIÓN. LLEGAN LOS NIÑOS A CLASE)

2705 **Tabla 14.** Ficha de entrevista T2/E/D/F11

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T2/E/D/F11
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista no estructurada (o informal) y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 23 de enero de 2014. Sobre las 16h. Aula de 2ºA del CEIP.	
CONTEXTO	Primera de una serie de reuniones que he acordado celebrar con los padres. El objetivo: conocer datos del niño y de su entorno (personal y educativo) que nos ayuden a mejorar su atención desde el programa. Las reuniones se celebrarán antes y después de la sesión de <i>Arcila</i> en el aula correspondiente a ese día. Acuden padre y madre a la reunión.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Coordinación de la comunidad educativa, responsabilidad educativa de las familias, rendimiento académico (exámenes y tareas), competitividad, capacidades del niño (autonomía y liderazgo).	
OBSERVACIONES	La puerta de la clase está entreabierta. N11 espera fuera pero su curiosidad innata le obliga a asomarse unas cuantas veces. Decido finalmente cerrar la puerta pero no por N11 sino por salvaguardar lo máximo posible la intimidad de la familia en su exposición.	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

2706 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

2707 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T2/E/D/F11**

2708 Investigador (I): quiero que me contéis TO-ODO lo que se os ocurra sobre N11 y creáis
2709 importante en relación con *Arcila* (sonríe). Os recuerdo que tal y como quedamos voy a registrar
2710 esta conversación. Vuestro nombre y el de N11 utilizarán una codificación o serán sustituidos
2711 por otros ficticios. Como me ha pedido algún padre en el informe para la universidad no se
2712 adjuntará el audio, solo la parte escrita.

2713 Padre (P11): no te preocupes (sonríe). Bueno... (...) N11 es un niño que acaba de hacer ocho
2714 años y las movidas que tenemos con él en casa es porque es un niño, es que son normales. ES
2715 UN NIÑO. El mayor problema que tenemos con él, al mediodía, después de comer. Primero
2716 hace las tareas él solo porque nosotros nos vamos a echar la siesta (se ríe) y así lleva desde el
2717 principio. Lo acostumbramos así y así lo hace. Acaba con las tareas y se pone el ordenador. El
2718 mayor problema que tenemos con él: "N11 nos tenemos que i-ir, qui-ita el ordenado-or". Cinco
2719 o diez minutos y na-ada. Po-onte las zapatillas. Cinco o diez minutos y no se las ha puesto,
2720 seguimos igual. Pero nada más.

2721 Madre (M11): son los problemas de un niño de ocho años. Desde luego a la hora de hacer
2722 tareas, a la hora de estudiar, es que se lo dices una vez y se pone.

2723 P11: con tres años leía ya. Ha aprendido siempre muy pronto. Es organizado. Pilla las cosas...
2724 (...) Con el colegio estamos contentos porque precisamente este año ha tocado con T1 que es un
2725 portento de profesora (asienten los dos).

2726 M11: el año pasado tuvieron problemas con una profesora que estuvo de baja. Ahí la verdad es
2727 que lo pasaron mal. Y ahí SÍ que nuestro hij-o-o...

2728 P11: te preocupas un poco (asiente).

2729 M11: te preocupas porque luego venía a casa y no tenía ganas de hacer tareas. Pero bue-eno
2730 nosotros le motivábamos por nuestro lao: "haces y te dejamos jugar a esto...". Era una manera
2731 de ayudarle. Pero los problemas que tuvo fue por eso, porque no vio control de ningún profesor.
2732 El tema de que esté por encima de los demás no es que me preocupe, qué se le va a hacer si mi
2733 hijo está por encima de los demás ¿no? Lo que pasa es que SÍ es verdad que con el tiempo eso
2734 puede perjudicarlo en el sentido de que se pueda creer mejor que nadie. Y mejor que nadie no
2735 hay nadie, ¿sabes? Es lo único que me puede preocupar a mí. A mí me molesta mucho, no sé si
2736 aquí también, que cuando sale con la nota de los exámenes, el otro día (imitando la voz): "he
2737 sacado un 10 en lengua y X (otro niño de su clase que no asiste al programa) un 9". No perdona,
2738 ES QUE NO. La nota es lo de menos. Es la competitividad, es lo que a mí no me hace mucha
2739 gracia. Lo que no quiero es que mi hijo vaya en plan (imitando la voz) "es que soy...". QUE NO,

2740 QUE NO, es que... TÚ eres un niño normal, has salido gracias a Dios muy listo (...). Hombre
2741 algo también tendremos que ver los padres... (se ríe). Yo lo que no quiero es la preocupación de
2742 que se crea pasado un tiempo, un a-año, dos años, se pueda creer mejor que nadie. NO. Por lo
2743 demás...

2744 P11: el año pasado fue de menos a más en todo el curso. Llevó un progreso y las notas las fue
2745 mejorando.

2746 M11: pero el año pasado no fue precisamente gracias al colegio. Fue luego ya el último rato que
2747 vino X (maestra sustituta) que motivó a todos con chuches, con dibujos, con juguetes... y ya
2748 está. Pero bue-eno que también lo trabajamos nosotros en casa porque venía como diciendo
2749 PARA QUÉ LO VOY A HACER SI ES QUE MAÑANA NO VA A ESTAR ÉSTA, como que
2750 no, da igual.

2751 P11: cada día venía y nos contaba algo. Venía y decía que un día se había quedado dormida...

2752 M11: "estoy con los ojos cerrados pero os estoy vigilando para ver qué hacéis", les decía
2753 (imitando la voz). Pero vamos... que el año pasado fue ese problemón pero trabajamos en casa
2754 con él y ya está. Luego ya vino X, lo levantó todo y este año mu-uy bien.

2755 P11: es lo que decimos nosotros. Vosotros aquí en el colegio le facilitáis las herramientas pero
2756 en la educación que recibe el niño influye muchísimo la que se le da en casa. Aquí les das las
2757 herramientas básicas que van a necesitar, tanto lectura, matemáticas, conocimiento del medio,
2758 etc. Pero la educación la aprenden en casa. Cuenta mucho el apoyo que le demos los padres.

2759 M11: se puede hacer si hay una coordinación básica.

2760 P11: hay muchos padres que se quejan y yo les digo "SI ES QUE AQUÍ LES DAN LAS
2761 HERRAMIENTAS". La educación que recibe en casa es el apoyo que también le va a marcar
2762 un poco.

2763 M11: es la hora (señala su reloj, tienen que marcharse).

2764 I: bueno, el fin de estas entrevistas es ir recogiendo datos del niño para progresivamente
2765 adaptarnos a sus necesidades. Podemos continuar cuando queráis porque sabéis que tenéis las
2766 puertas abiertas. Muchas gracias a los dos (sonríe).

2767 M11: venga I.

2768 I: ya le echo yo un ojo a N11, no os preocupéis.

2769 P11: hasta luego (sonríe).

2770 **Tabla 15.** Ficha de entrevista T3/E/D/F9

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T3/E/D/F9
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista no estructurada (o informal) y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 23 de enero de 2014. Sobre las 16.30h. Aula de 2ºA del CEIP.	
CONTEXTO	Segunda de una serie de reuniones que he acordado celebrar con los padres. El objetivo: conocer datos del niño y de su entorno (personal y educativo) que nos ayuden a mejorar su atención desde el programa. Las reuniones se celebrarán antes y después de la sesión de <i>Arcila</i> en el aula correspondiente a ese día. Solo la madre acude a la reunión, está divorciada y el padre vive fuera.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Habilidades sociales, conflicto, competitividad, colaboración de la comunidad educativa.	
OBSERVACIONES	Me da la sensación de estar hablando con una versión adulta de mi alumna. Madre e hija son iguales.	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

2771 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

2772 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T3/E/D/F9**

2773 Investigador (I): ¡hola!, ponte cómoda (muestra unas sillas al final de la clase). Disculpa la
2774 espera. Bueno esto está graba-ando (muestra la grabadora)... Quedamos en registrar este tipo de
2775 conversaciones porque son de gran ayuda en la investigación. ¿Te supone algún problema?

2776 Madre (M9): ninguno. ¿Me siento aquí?

2777 I: sí, donde quieras. Bue-eno, para no condicionarte en nada me gustaría que me contases TO-
2778 ODO lo que se te ocurra sobre N9 y creas que debemos saber en el programa.

2779 M9: N9 me trae LOCA. Cuando entró en el cole se ha desubicado un poco porque entramos el
2780 año pasado. Aunque se adapta muy bien, es muy sonriente... Sí la he notado muy desubicada al
2781 estudiar, me imagino que no está acostumbrada a la metodología de aquí y está acostumbrada a
2782 otro tipo de metodología, entonces ahora está más descentrada a nivel de estudios simplemente
2783 (pausa), porque luego a nivel de amigos, a la hora de relacionarse está muy bien, no tiene
2784 ningún tipo de problema. Es muy nerviosa, es muy inquieta. No para, para ella TODO es un
2785 juego. Es muy complicado lograr que te preste atención porque para ella todo es un juego y la
2786 dices algo serio y ya lo vuelve a su juego. Entonces es complicado pero yo es que soy como ella
2787 (se ríe)(...), soy muy así. Pero sí que es verdad que algunas profesoras y eso no la saben llevar y
2788 ella es muy de (imitando la voz): "por las buenas todo lo que tú quieras, AHORA, no me digas
2789 nada por las malas porque NO Y ES QUE NO". Y yo es que también soy así (vuelve a reír).
2790 Pero bie-e-en.

2791 Hoy han tenido el examen de cono. Y yo siempre le digo... Bueno (asiente) es que con T2 la
2792 cuesta mucho, no sé POR QUÉ pero la cuesta mucho. Y el otro día la decía: "si sacas un 9 te
2793 compro una pulserita". (Imitando la voz) "NO-O-O-O-O que no lo voy a poder sacar, que eso es
2794 mucho". ¿CÓMO QUE NO? Y es que ella no confía en sus posibilidades para nada. Yo no
2795 puedo sacar esto por lo que sea. (...)

2796 La cuesta mucho el Conocimiento del Medio. Lo lleva mal, la cuesta mucho y no porque no
2797 sepa porque es muy lista, es muy inteligente y se lo lee una vez y ella se lo sabe pero como
2798 SABE que no le hace falta estudiar porque se lo aprende NO LO HACE y con la escritura la
2799 pasa lo mismo. Escribía SÚPER bien, vi-ino aquí y empezó a escribir MAL, MAL, MAL y yo
2800 di-i-igo, pero BUE-E-ENO ¿cómo has cambiado tanto en un año? Que te enseñe el cuaderno de
2801 cuando era más pequeña y escribía mejor que ahora (asiente).

2802 Ella tiene que decir siempre la última palabra. Tienes que estar muy encima, motivarla y ya está.

2803 Te quería comentar dos cosas. UNA, con el tema de las palabrotas delante mía no las dice pero
2804 alguna se la escapa. Y se da cuenta y dice (imitando la voz): "¡LECHE!". No sé cómo se portará
2805 en clase (se encoge). Y otra, es la competitividad entre ellos. Hay mucha competitividad. No sé
2806 si es competitividad, hay mucho conflicto entre ellos mismos, yo noto que "tú vas así pues yo
2807 tengo que ser mejor y voy así" (gesticula). Eso es lo que yo he notado, percibido. No lo sé.
2808 Muchas veces N9 me dice (imitando la voz): "no me pongo eso, QUE NO!", y to-odo porque no
2809 le va a gustar a sus compañeros. Te digo la ropa como cualquier cosa, desde los exámenes a
2810 cualquier cosa. Y esa competitividad pues a veces provoca que le dé miedo a decir algo en clase
2811 para que los demás no se rían de ella porque se haya equivocado. Y cuando lo dice estoy segura
2812 de que es diciendo (imitando la voz) "TO-OMA que yo me lo sé y TÚ no". Y es mi hija.

2813 N9 se me ha quejado mucho de que los padres no colaboran. Como en Marbella sí lo hacían y
2814 su hermana también lo hace aquí me pregunta "JO-O-OPÉ MAMÁ-A-A, ¿por qué nosotros
2815 nunca hacemos nada de eso?". Y sí se queja de que no hacen actividades, pues eso, con los
2816 padres o hace poco me dijo que había hecho no se qué de Caperucita Roja y yo le dije ¿pero
2817 cuándo se puede venir a ver? Es que a ellos les hace ilusión. Para ellos que estén aquí los padres
2818 es muy atractivo. Yo incluso participaría en actividades como hacíamos en el otro la- do.

2819 I: (solapamiento) bue-e-eno gracias por tu tiempo M9, ya sabes que seguiremos hablando y
2820 siento interrumpirte pero los niños ya están en la puerta (sonríe).

2821 M9: a-a-anda no te preocupes. Si nos vemos siempre cuando puedo recoger a N9. Seguimos
2822 hablando (sonríe).

2823 (SE INTERRUMPE LA CONVERSACIÓN. ENTRA LOS NIÑOS)

2824 **Tabla 16.** Ficha de entrevista T4/E/D/F12

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T4/E/D/F12
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista no estructurada (o informal) y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 23 de enero de 2014. Sobre las 18h. Aula de 2ºA del CEIP.	
CONTEXTO	Tercera de una serie de reuniones que he acordado celebrar con los padres. El objetivo: conocer datos del niño y de su entorno (personal y educativo) que nos ayuden a mejorar su atención desde el programa. Las reuniones se celebrarán antes y después de la sesión de <i>Arcila</i> en el aula correspondiente a ese día. Solo la madre acude a la reunión.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Rendimiento académico (exámenes), actitudes (liderazgo), motivación, inmigración, relación con los tutores, bilingüismo.	
OBSERVACIONES	Seria y seca. Me impone cierto respeto hablar con ella.	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

2825 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

2826 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T4/E/D/F12**

2827 Investigador (I): hola M12. ¿Qué tal? ¿Te importa que grabe la conversación? Es parte del
2828 acuerdo al que llegamos sobre registrar todo el proceso de investigación pero quería
2829 recordártelo. ¿Te parece bien?

2830 Madre (M12): sí, ya lo hablamos.

2831 I: perfecto entonces. Bueno solo tengo una pregunta, para que veas que esto es fácil y rápido
2832 (sonríe), ¿qué crees que debemos saber en *Arcila* sobre N12? Para poder ayudarla mejor.

2833 M12: pero ¿de qué?

2834 I: de lo que tú quieras. Todo lo que se pueda vincular con su educación de alguna forma.

2835 M12: N12 es una niña muy feliz. Yo la veo contenta donde la lleve, con sus ami-igos, con lo
2836 mí-ios... En Infantil su profesora me dijo que con cuatro años era una niña feliz en el patio, feliz
2837 trabajando, con sus compañeros... (..) Hay niños que son positivos y negativos y sus profesores
2838 me dicen que cuando hay algún niño que no está bien la ponen con ella. Ella CONTAGIA a los
2839 demás.

2840 Las no-otas (..) ella ya sacaba mu-uy buenas notas entonces no la hemos apuntado por eso. Sus
2841 notas son muy altas. En los controles que hacen. En música que no hace control pues no lo sé.
2842 Pero en lengua, mate y cono que los hace los trae y muy bien.

2843 La actitud es muy importante con todo y en ese aspecto N12 siempre va con una sonrisa por
2844 delante.

2845 En ocasiones sí que he notado que hace diferenciación con sus compañeros porque son
2846 extranjeros y yo la regaño mucho. Aunque bue-eno, (..) la clase es la misma desde primero de
2847 Infantil y a los cumpleaños van siempre los mismos y ellos la verdad es que no se integran... O
2848 sea quiero decir ni nosotros con ellos ni ellos con nosotros aunque le digas otra cosa al niño. Lo
2849 que pasa a que los niños no es bueno meterlee-e-s...(se encoge). (Pausa) Y sí que cierto que N12
2850 dice (imitando la voz) "es que los moros y los gitano-o-os..." Y yo la regaño mucho porque no
2851 me gusta, no me gusta.

2852 I: en clase N12 es una líder.

2853 M12: ¿Sí-i-i-i? (se extraña). En la calle no es nada líder. No es líder quien quiere sino quien
2854 puede y allí, no. Yo en el colegio no sé cómo es pero con sus amigas no es nada líder. En un
2855 grupo que tenemos de amigos hay u-uno o dos que son AUTÉNTICOS líderes y ella es todo lo

2856 contrario y es lo que yo la veo, nada, nada líder. Pu-uede que se sienta intimidada por esos niños
2857 o que dependiendo del contexto en que la pongas se muestre más o menos segura. En el colegio
2858 como te digo no lo sé, claro aquí no la veo. Cuando estamos en el grupo a lo mejor los demás se
2859 suben a cualquier sitio y ella no porque tiene miedo y puede ser porque en las cosas que pueden
2860 salirle mal se esconda un poco (...). O que no la gusta Violetta y los chicos (...) y se siente un
2861 poco má-a-as... No es de estar todo el día con ello y las chicas de la edad de N12 ya son más
2862 tontitas (pausa). A nosotros nos gustan otras cosas como el depo-orte, salir a la naturale-eza... y
2863 ahí sí se encuentra segura. T2 sí dice que es segura de sí misma. que pregunta todo lo que
2864 quiere. Que no lo sabe, levanta la mano. Pregunta, razona... El interés es muy importante, que
2865 esté motivada. Es una niña muy buena y no es tímida como era yo. Cuando yo era pequeña en
2866 clase estaban los que destacaban más, el groso como se llama y los que necesitaban más ayuda
2867 con la lectura o lo que fuera. Los que estaban al final más vagos y eso ha sido toda la vida así.

2868 Yo hablo mucho con mi hija para ver qué ha hecho, para ver cómo está. Cuando salimos por ahí
2869 estamos encima de ella... Es una niña con muchas inquietudes. AHORA, muchas veces el
2870 funcionamiento de la clase también depende del profesor que te toca y eso puede motivar más o
2871 menos al niño. Esto lo haces por vocación o no lo haces, eso está claro.

2872 I: ¿la relación con su tutora es buena?

2873 M12: la verdad es que no tengo mucha relación con la tutora, te-engo entendido que si hay
2874 algún problema ya te llama ella. Con T1 sí hay más relación. N12 sí me decía, (...) y otros
2875 padres (imitando la voz): "pues ésta es más que la otra", PUES YO QUE SÉ, comparaciones son
2876 inevitables y bue-eno N12 viene contenta, no solemos meternos en muchos líos (se ríe).

2877 Vino con las notas y no le pusieron sobresaliente y va-aya disgusto se llevó. Dijo (imitando la
2878 voz) "es que he sacado un 9, un 7,5 y dos 9,5 y me ha puesto notable, NO ES JUSTO". Le dolía
2879 y eso que nosotros no le dijimos nada. Sé lo que se esfuerza. No le doy tanta importancia a las
2880 notas. Se autocastigó ella. Bue-eno-o... ¡CON MATEMÁTICAS!... (...) y yo creo que es por el
2881 buen feeling que tiene con T1 y no quiere decepcionarla. Le dije... pero si has subido en Cono y
2882 las demás-as. Ella le deba una importancia total a su nota. Decía (imitando la voz): ¿cómo me
2883 pasa esto? Le preguntaban mis amigas: ¿qué tal las notas? (imitando la voz) Bie-en, pero
2884 Matemáticas un notable. Obsesionada. No decía el resto de notas. Que no pasa nada. A mí con
2885 que sea buena y se esfuerce... (pausa).

2886 Lo que no me gusta es el tema del bilingüismo. Creo que no funciona. El tema de Conocimiento
2887 del Medio la veo una asignatura que es muy completa y en tercero que es 50-50 creo que no se
2888 van a enterar de nada siendo una asignatura muy importante. Es importante que aprendan los
2889 seres vivos, los ríos... PARA QUÉ quieren saber que la Tierra es *Earth* (pronuncia

2890 adecuadamente). Hay palabras muy técnicas que si no las das en castellano nunca van a saber
2891 cómo se dicen en castellano. Para la cultura en general esto es malísimo. Para entrar en una
2892 conversación te sale (..) no sé-e, cualquier concepto. Antes Cono era Sociales y Naturales y si
2893 ahora la divides otra vez en inglés y en castellano, no sé. Yo en mi trabajo o en cualquier círculo
2894 hablas y una persona que tiene más o menos cultura la tiene desde pequeña y que lo den en
2895 inglés... Es que mi hija no es bilingüe para que le den Cono en inglés. Yo en las
2896 Concepcionistas sé que lo dan todo en inglés y luego el examen son cuadritos. Y claro, llega
2897 N12 y les cuenta de todo: que hay tres tipos de paisajes, el ciclo del a-agua... Están muy
2898 limitadas. SACRIFICAN CONO POR INGLÉS y creo que aquí hacen lo mismo. Si el año que
2899 viene no cambia a lo mejor la cambio de colegio porque quiero que mi hija aprenda. Estamos en
2900 una incultura total. En vacaciones con unos niños de Valencia nos preguntaron (imitando la
2901 voz): ¿pero DÓNDE está Segovia? Debería haber una revisión de las asignaturas. Otra forma de
2902 hacer las cosas.

2903 I: M12, tenemos que dejarlo. Tengo a otra familia esperando (sonríe).

2904 M12: va-ale, ¿cuándo nos vemos otra vez entonces?

2905 I: vamos a hacer una ronda de entrevistas con todas las familias y más adelante empezaremos de
2906 nuevo. Ya te avisamos con los niños, los tuto-ores o-o-o cuando nos veamos por el centro. Mu-
2907 uchas gracias (sonríe).

2908 **Tabla 17.** Ficha de entrevista T5/E/D/F2

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T5/E/D/F2
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista no estructurada (o informal) y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 23 de enero de 2014. Sobre las 18.30h. Aula de 2ªA del CEIP.	
CONTEXTO	Cuarta de una serie de reuniones que he acordado celebrar con los padres. El objetivo: conocer datos del niño y de su entorno (personal y educativo) que nos ayuden a mejorar su atención desde el programa. Las reuniones se celebrarán antes y después de la sesión de <i>Arcila</i> en el aula correspondiente a ese día. Solo la madre acude a la reunión.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Coordinación de la comunidad educativa, relación con los tutores, rendimiento escolar (capacidades, tareas y fracaso), factores psicoafectivos (autoestima y autoconcepto), motivación, <i>Arcila</i> .	
OBSERVACIONES	Tengo la sensación de que más que en una reunión, la charla se ha convertido en un ejercicio de catarsis para M2, frustrada con la tutora de su hijo.	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

2909 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

2910 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T5/E/D/F2**

2911 Investigador (I): ¡Buenas ta-arde-es! Disculpa el retraso (sonríe). Siéntate. Bueno intento robarte
2912 el menos tiempo posible. ¿Grabo la conversación va-ale?

2913 Madre (M2): (asiente)

2914 I: bueno... (...) ¿qué me puedes decir de N2?

2915 M2: se distrae-e mucho, es lento y no está motivado. Influye mucho la profesora que tiene. O
2916 sea, eso lo tengo CLARÍSIMO. En vez de motivarle pues es que (...), no entiendo (...), si un día
2917 está lloviendo no entiendo CÓMO ese descanso lo utiliza para hacer tareas también. Luego llega
2918 a casa y MÁS tareas todavía y hay temporadas pues entre que se distrae y no le gu-usta...
2919 (pausa). Yo creo (...), yo creo que es más que nada en las materias de T2. No está... NO. T1 le
2920 motiva mucho más. Aunque le cuesta, PORQUE LE CUESTA (...), PORQUE ES ASÍ (...) pero
2921 con T1 es mejor.

2922 Yo me echo algo de culpa de su baja autoestima o de por qué piensa que no le va a salir nada...
2923 Bue-eno (...) yo cada día después de comer me pongo con él y claro... yo reconozco que no
2924 tengo paciencia y le digo "pero jooo N2, ¿CÓMO NO VAS A ENTENDER ESTO?" y a lo
2925 mejor se me nota mucho (...). A lo mejor le quiero exigir muy deprisa y no me doy cuenta de
2926 que tiene siete años y no tiene que ir todo tan rápido. Pero yo le veo eso (pausa), es que, por
2927 ejemplo, el trimestre pasado que fue sacando en Cono muy buenas notas... T2 lo único que
2928 hacía es regañarle. Yo misma le pedí que le cambiara de silla pero NUNCA le decía nada bueno
2929 de las cosas buenas que hacía. En cambio por ejemplo con T1, que estuve hablando con ella
2930 hace un mes sobre que no estaba motivado, llegó el examen de Matemáticas y sacó un 9,5 (...) y
2931 le dije "N2, ¿T1 que te ha dicho?" (imitando la voz): "Que muy bien mamá. Me ha dado un
2932 abrazo y me ha dicho que siga así". Eso a él, bue-eno A ÉL Y A CUALQUIER PERSONA, SI
2933 A TI por ejemplo te dicen "muy bien I, lo que estáis haciendo", pues ESO te motiva. Si te dicen
2934 "pues vaya mierda" o no te dicen nada... Yo lo veo. A N2 le pasa eso. T2 será muy buena
2935 profesora pero-o-o... Vamos le pasa al mío pero te puedo decir que le pasa al 90% de la clase. Y
2936 además, se agobia poniendo tareas. Yo creo que no hace falta poner tantas tareas a niños de
2937 estas edades. Llegó Navidades y alucinante (gesticula). LLORA-ANDO... Yo creo que esta
2938 profesora a lo mejor para niños de quinto o sexto... pero QUE NO LOS MOTIVA.

2939 N2 habla mucho, está desmotivado, distraído y va al colegio desanimado. (Imitando la voz)
2940 "Mamá, mamá... I e I2 (colaborador del programa) me han dicho que lo estoy haciendo muy
2941 bien". ESO, aunque no lo esté haciendo perfecto, yo pienso que igual que eso son cosas que
2942 deben trabajarse en el niño y T2 no hace (...), un (imitando la voz) "muy bien N2", cuando se lo

2943 merezca. MIRA a mí- es que a veces me bombardea a mails que A MÍ NO ME ENTRAN EN
2944 LA CABEZA. El otro día que N2 ha tenido un problema en el recreo con las chicas. Quieren
2945 que jueguen con él (...) Y ÉL NO QUIERE. N4 le dio una patada y él se la devolvió. Desde
2946 primero las chicas no le dejan en paz y T2 al único que escribió fue a N2 (...), bue-eno a
2947 nosotros...

2948 QUIZÁS yo veo que T1 se interesa más por los niños como niños. Si te tiene que decir algo te
2949 lo dice pero tratando el tema de otra forma (...) que te da- otro sabor pero es que T2... MIRA, es
2950 que a veces prefiero no venir a hablar con ella porque para que me esté diciendo que habla
2951 mucho sin que me diga nada más profundo del niño... (pausa). Es que no sé...

2952 Hay que darle pequeños empujones. JO, es que son pequeños y hay que motivarles. Ser tan
2953 severos con ellos yo creo que al final fracasan. Hay días que le ves que está motivado como
2954 cuando T1 le dio un abrazo (...) pues tuvo unos días (imitando la voz) "hoy he levantado la
2955 mano porque me sabía esto...", PARTICIPA (...), pero en cuanto vuelve con T2 vuelve a
2956 esconderse o se pone a hablar.

2957 Yo reconozco que tanta queja al final la pago con él en casa (...) a veces (...). A veces sé
2958 recompensarle las cosas pero también creo que muchas veces pago mi frustración con él y le
2959 perjudico. Lo de las tablas de multiplicar. ¿Cómo puedes meterles las tablas de multiplicar para
2960 que no sea tan- , no sé cómo decirte...? Le mandan tareas a casa que son un poco difíciles para
2961 casa porque no las entienden y nosotros, como padres, YO NO SÉ cómo quieren que luego lo
2962 hagan. No sé cómo decirte (...), hay VECES que tienes que meterte en el ordenador, uff NO SÉ.
2963 Por eso muchas tareas a casa puede ser incluso malo. Cuando llega el fin de semana puede leer
2964 un cuento, ejercicios, problemas... También el fin de semana es para estar en familia y NO con
2965 actividades que a lo mejor se deberían hacer en el colegio (früñe el ceño). Nosotros intentamos
2966 que las haga el viernes para que el sábado y el domingo sea desconectar.

2967 X (tutor de segundo el curso anterior), por ejemplo, es que luego dicen que exigía mucho pero
2968 cuando iban por las mañana en la fi-ila, baila-ando... PUES LES MOTIVABA. No sé... QUE
2969 SON MUY PEQUEÑOS. Pero bueno (...), yo no soy profe.

2970 I: M2, si te parece bien lo vamos a dejar aquí. Vamos a tener más reuniones y quiero ir
2971 completando poco a poco las fichas de cada uno.

2972 M2: sí, sí.

2973 I: ¿te has desahogado? (sonríe)

2974 M2: calla-a-a-a...

2975 **Tabla 18.** Ficha de entrevista T6/E/D/F6

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T6/E/D/F6
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista no estructurada (o informal) y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Martes 28 de enero de 2014. Sobre las 16h. Aula de Inglés del CEIP.	
CONTEXTO	Quinta de una serie de reuniones que he acordado celebrar con los padres. El objetivo: conocer datos del niño y de su entorno (personal y educativo) que nos ayuden a mejorar su atención desde el programa. Las reuniones se celebrarán antes y después de la sesión de <i>Arcila</i> en el aula correspondiente a ese día. Solo la madre acude a la reunión.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Modelo educativo, coordinación de la comunidad educativa, atención a la diversidad, liderazgo, aspectos cognitivos, conflicto, bilingüismo, <i>Arcila</i> .	
OBSERVACIONES	M6 tiene un discurso y un lenguaje corporal que potencia la comunicación.	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

2976 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

2977 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T6/E/D/F6**

2978 Investigador (I): ¡Buenas ta-arde-es! Pasa M6, siéntate allí por favor. Te recuerdo que
2979 grabaremos la conversación para la investigación, ¿vale? (pausa). Bueno, me gustaría que me
2980 contases TODO de N6: cómo es (...), qué le preocupa, sus relaciones con los demás (...). Todo
2981 aquello que podamos utilizar para mejorar el programa y darle una atención personalizada más
2982 eficiente a ella.

2983 Madre (M6): N6 es una niña muy especial (sonríe) (...) con un carácter fuerte y dominante pero
2984 luego es muy tierna, es muy empática con sus hermanos. Tiene una hermana pequeña a la que
2985 no puede oír llorar. Es un poco desobediente cuando ella cree que no le estamos mandando lo
2986 que "tiene que ser". Es un poco-o-o... (...) contesta, no se calla. Ella da sus razones, explica. El
2987 único problema un poco serio que hemos tenido con ella ha sido la comida. Desde pequeña se
2988 negaba a comer, le hicieron pruebas de celiaquía, de tolerancia... y el pediatra me dijo que era
2989 por llamar la atención aunque nunca ha tenido problemas de celos (...), la verdad. Y con los
2990 profesores siempre ha tenido buena relación. Con su tutora de este año y del año pasado (..) bien
2991 pero no llega a conectar con ella. No sé por qué motivo. En cambio con T1, la profesora de
2992 matemáticas, es adoración lo que siente por ella. Adoración, admiración... Nos pidió ir al Museo
2993 del Prado porque T1 le había explicado... (...) Y luego (..) con sus compañeros NO SÉ QUÉ
2994 DECIRTE, siempre ha sido desde Infantil, X (su profesora de Infantil) nos lo decía, un poco
2995 líder. No mal llevado, ya te digo (...) es bastante empática. Siempre trata de acoger y de hacer
2996 grupos grandes pero bue-eno una vez me llamó X (imitando la voz): "¡que ha conseguido que
2997 todos los niños de la clase arranquen los botones del babi!". Le invitan a todos los cumpleaños y
2998 nada más (...), bue-eno ha tenido un problemilla últimamente con X (una niña de su clase)
2999 porque como no quería ser su amiga mando a todos los gitanos para matarla. (...) Y bue-eno
3000 (sonríe)... ahí hubiera quedado la cosa si un niño de cuarto no hubiera subido al patio de los
3001 pequeños a pegarla. Pero bueno (...), ahí quedó la cosa.

3002 Viene conte-enta, feli-iz... (sonríe) dice que aprenden cosas aquí, que se lo pasan muy bien. Eso
3003 en cuanto a la actitud. Y luego pues dice cosas (imitando la voz): "NO (...) es que esto me lo ha
3004 enseñado I" (...), o a la hora de resolver los problemas "NO (...) es que I dice que tenemos que
3005 leer bien el enunciado..." (pausa). Yo creo que SÍ ha aprendido cosas, divirtiéndose. Una forma
3006 que no siempre es entendida.

3007 No para de decir (imitando la voz): "hemos trabajado en equipo". E incluso en casa (...), cuando
3008 hacemos algo dice (imitando la voz) "ha salido bien porque lo hemos hecho juntos".

3009 Tener una clase con veinte alumnos con necesidades mu-uy diferentes es muy difícil (...). Con
3010 menos recursos de los que se quería (...), no colaboración con todos los padres.... Porque no

3011 pueden o- PORQUE NO QUIEREN. Y lo que decíamos (...), porque todos los niños no son
 3012 iguales. Yo creo que N6 es bastante dispuesta. Yo con N6 querría trabajar el tema ese del
 3013 liderazgo porque a veces me da un poco de miedo (...) porque normalmente cuando han liado-
 3014 entre comillas (...) alguna (...) ella ha salido bien parada. N6 está ahí como cabeza pensante pero
 3015 luego no sé si es por esa carita de buena que tiene o POR QUÉ, en esa situación concreta, no le
 3016 castigaron (...). En Infantil pasó un par de veces y por eso a mí me da miedo (pausa), porque
 3017 creo que todos los actos tienen sus consecuencias: los buenos (...) y los malos. Siempre llega un
 3018 momento en el que alguien será más listo que tú y te acabarán pillando. Ellos se pueden
 3019 equivocar (...), pueden hacer las cosas mal (...), que los demás también lo sepan...

3020 Cada niño es diferente y eso lo notamos en casa. Tengo tres hijos y X, el mayor, es totalmente
 3021 introvertido. Y la pequeña es totalmente independiente (sonríe). Todos son distintos en casa y
 3022 aquí en la escuela, más (...), porque hay más niños. Es un error tratarlos a todos por igual porque
 3023 QUÉ TE VOY A CONTAR, cada uno tiene su carácter, ya lo has visto.

3024 A nivel académico la letra a veces la hace grande, desparramada... Yo creo que la cuesta
 3025 memorizar un poco... pero claro (...) la comparo con X (su hermano)... Con el tema del inglés yo
 3026 tengo un gran problema (...): no se le da la importancia que tiene. Si se hacen las cosas que se
 3027 hagan bien. Yo puedo ayudar a mis hijos en inglés porque hubo en un momento en mi vida que
 3028 fui casi bilingüe. Me parece increíble que en dos años de bilingüe no hayan llevado una ficha a
 3029 casa. No sé cómo se trabaja (...) y así ayudarles, no sé cómo evalúan... Me parece bien que se
 3030 evalúe el comportamiento pero si estamos en un proyecto bilingüe QUE SE NOTE ALGO... Yo
 3031 se lo he dicho a todos: no me parece que funcione. Y de hecho (...), si hubiera una línea no
 3032 bilingüe, N6 iría a una línea no bilingüe. Es verdad que el centro se está quedando sin alumnos
 3033 (...), que esto era la oportunidad de salir adelante (...), y por eso no he protestado más.

3034 Mi hermano es profesor y YO SE LO DIGO: "cada vez enseñáis menos". Me parece que en
 3035 general (...) los contenidos son muy pobres y no sé-e cómo con actividades o no sé-e, se podría
 3036 dar un poco de profundidad a determinados contenidos. A lo mejor no se puede con todo el
 3037 mundo (...) pero a lo mejor que haya actividades para niños con necesidades especiales. No te
 3038 digo para niños superdotados, que los míos no lo son, pero con curiosidad (...), con no sé cómo
 3039 explicarlo pero que puedan tener acceso a ello. En casa lo intentamos pero claro, tampoco
 3040 somos profesionales (se ríe).

3041 Otra cosa es la coordinación entre profesores que no siempre funciona (...). Eso impide
 3042 profundizar en algunos temas porque luego los dos cursos tienen que seguir un poco la misma
 3043 línea y si uno fa-alla... (...) Creo que estamos nivelando a la baja para las estadísticas. Pero
 3044 PARA QUÉ, ¿para luego ser los últimos? ¿Y para un fracaso escolar? ¿Y para los niños que

3045 podrían dar más? (pausa). Yo creo que se les está privando de una educación no para que luego
3046 sean ingenieros o no sé qué, para la vida normal (...). Yo creo que desde el colegio se podría
3047 reactivar a los niños de alguna manera.

3048 Ser maestro es como ser médico O MÁS (...), porque de lo que tú plantes saldrán los futuros
3049 médicos. Debería haber en educación un consenso para siempre. CÓMO VAMOS A SACAR
3050 ADELANTE UN PAÍS SI NO ESTAMOS EXIGIENDO ESFUERZO, si no estamos
3051 premiando esfuerzo, si estamos nivelando a la baja (...). Yo creo que no es eso. No se forma al
3052 niño académicamente (...) ni como persona. Para afrentar problemas que luego vienen.

3053 Si alguna vez necesitáis colaboración de algo yo estoy aquí. Estoy abierta a lo que os apetezca.
3054 Desde contar un cuento a hablar en inglés. Yo estoy encantada con esto que estáis haciendo (...),
3055 se lo cuento a todo el mundo y en cuanto lo vi (...) dije: N6 VA. Es verdad que tiene otras
3056 actividades (...), tampoco muchas... pero bue-eno inglés (...), deporte (...), chi-ino y esto para
3057 complementar todo.

3058 I: creo que sé bastante más de N6 con este ratito (sonríe). M6 si te parece lo dejamos a- quí.

3059 M6: (solapamiento) va-a-ale.

3060 I: muchas gracias por tu tiempo, ha sido un placer.

3061 **Tabla 19.** Ficha de entrevista T7/E/D/F3

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T7/E/D/F3
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista no estructurada (o informal) y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Martes 28 de enero de 2014. Sobre las 16.30h. Aula de Inglés del CEIP.	
CONTEXTO	Sexta de una serie de reuniones que he acordado celebrar con los padres. El objetivo: conocer datos del niño y de su entorno (personal y educativo) que nos ayuden a mejorar su atención desde el programa. Las reuniones se celebrarán antes y después de la sesión de <i>Arcila</i> en el aula correspondiente a ese día. Solo aparece el padre que, además, llega tarde.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Coordinación de la comunidad educativa, actitudes del niño, motivación, tareas, <i>Arcila</i> .	
OBSERVACIONES	Me da la sensación de que el padre no se encuentra en condiciones "óptimas".	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

3062 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3063 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T7/E/D/F3**

3064 Investigador (I): siéntate P3. ¿Qué tal M3?

3065 Padre (P3): trabaja-ando. Es lo que hay (...) tal y como está la cosa.

3066 I: como sabes (...) vamos a grabar la conversación para que quede registrada en la investigación.

3067 P3, cuéntame cómo es N3.

3068 P3: N3 es distraído (...), va-ago... Luego en el momento que se da cuenta de que lo tiene que
3069 hacer para el día siguiente lo quiere hacer en cinco minutos (...). Si le borro las cosas porque ha
3070 escrito mal las cosas (...) se enfa-ada... Puedes estar detrás de él: hacemos las matemáticas el
3071 viernes (..), la lengua el sábado (..), hacemos el resumen del libro... (Imitando la voz) "Hoy no
3072 me apetece, hoy no me apetece..." (...) y el domingo toca trabajar. SÉ que es muy inteligente
3073 (cambia la expresión de la cara) lo que pasa es que es vago (...), vamos distraído. Lee muy
3074 rápido y cuando lee se cree que lo está haciendo tan rápido como en su mente y eso hace que se
3075 salte palabras.

3076 El otro día que les hicisteis ser los profesores de sus compañeros yo pensé-e... Es un poco fuerte
3077 la palabra (...), le habrá puesto el problema más difícil **AL MÁS RETRASADO DE LA**
3078 **CLASE**. Porque siempre va a joder a los que puede. Bueno más retrasado me refiero que sea
3079 torpe, que él lo sabe porque es más listo que los ratones coloraos. Se lo habrá puesto al que sepa
3080 que el problema era más difícil.

3081 Es muy inquieto, muy distraído y luego yo pienso, también (...) T2... (...) T2 no le ha calao
3082 (früñe el ceño). Ni T2 ha calao a N3 (...) ni N3 a T2. No hay ningún tipo de feeling. T2 muchas
3083 veces (...), **HAY VECES QUE A LA HORA DE HACER LAS TAREAS SE PASA SIETE**
3084 **PUEBLOS**, no sabe explicarlo. **YO CREO** que, no sé, la veo una profesora como un poco
3085 distante y N3 necesita una ayuda que lo motive. Es diferente la forma que tiene de hacer las
3086 tareas cuando se las mandas TÚ y cuando se las manda la otra. Cuando se las manda la otra dice
3087 (imitando la voz) "no las hago porque no me da la gana". Escribe fatal (...), guarrea (...) TÚ LO
3088 **SABES**. Cuando estábamos haciendo tus deberes le he dicho "a lo mejor I no lo entiende..." y lo
3089 ha borrado (...) y lo ha hecho en su mejor versión. **CON LA OTRA** (...), nada. Y eso es porque
3090 TÚ le das el apoyo que necesita para que se sienta bien. Le motivas y trabaja. Con la otra
3091 (imitando la voz): "¡que no quiero!" (...), se pone a corre-er por la casa (...), se esconde en el
3092 cuarto de su herma-ano...

3093 Es muy distraído, **CONTIGO** (...) **Y CON T2** pero contigo viene más contento que va con ella a
3094 clase. De todas formas (...) yo no sé si luego lo comentareis con los profesores, **ESTE FIN DE**
3095 **SEMANA** llevaba ocho fichas dobles, **MÁS EL LIBRO, MÁS LO DE MATEMÁTICAS**

- 3096 (pausa). No sé qué coordinación hay para mandar tanto trabajo. SON NIÑOS. Hoy ya le han
3097 dado el libro que tiene para leerse el fin de semana. ¿Y SABES QUÉ PASA? (...) que al final
3098 acabamos haciendo las tareas nosotros.
- 3099 I: P3 tenemos que dejarlo aquí que llegan los niños. Gracias por tu tiempo y darle recuerdos a
3100 M3.
- 3101 P3: si ves que se pone to-onto (...), me lo dices.
- 3102 I: (sonríe) Muchas gracias.

3103 **Tabla 20.** Ficha de entrevista T8/E/D/F10

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T8/E/D/F10
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista no estructurada (o informal) y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Martes 28 de enero de 2014. Sobre las 18h. Aula de Inglés del CEIP.	
CONTEXTO	Séptima de una serie de reuniones que he acordado celebrar con los padres. El objetivo: conocer datos del niño y de su entorno (personal y educativo) que nos ayuden a mejorar su atención desde el programa. Las reuniones se celebrarán antes y después de la sesión de <i>Arcila</i> en el aula correspondiente a ese día. Solo la madre acude a la reunión.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Factores psicoafectivos (autoestima y autoconcepto), competitividad, exámenes, dificultades de aprendizaje, atención a la diversidad, inteligencias múltiples, <i>Arcila</i> .	
OBSERVACIONES	M8 habla ilusionada de su hija. Es muy expresiva y presenta el relato como si narrara un cuento.	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

3104 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3105 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T8/E/D/F10**

3106 Investigador (I): hola M8, no te preocupes que no tardamos nada. Siéntate. Te recuerdo que esta
 3107 conversación será grabada para utilizarla en la investigación. Omitiendo nombres (...), a-audio
 3108 (...) y todo lo que acordamos, ¿vale?

3109 Madre (M8): de acuerdo I.

3110 I: hoy solo me interesa una cosa. Quiero que me cuentes TO-ODO lo que se te ocurra sobre N8
 3111 y nos pueda venir bien saber (sonríe).

3112 M8: es un poco vaga (asiente). En el sentido de que si no se lo mandan en el colegio (...) ella no
 3113 tiene tareas. El caso es que luego ha mejorado mucho. Cuando llega se pone a hacer las tareas
 3114 (...) Y BIEN. N8 es que vino y- no es que supiese ni leer pero luego la toco una profesora y se
 3115 quedó un poquito atrás. Nos dimos cuenta de lo que tenía y enseguida la cogió X (especialista
 3116 de centro) (...). Desde que va con X ha mejorado muchísimo (...), lee mejor y ha cogido rutina
 3117 de hacer las tareas... Co-osa que sale de ella.

3118 N8 es tímida, temerosa, no tiene confianza en las cosas que hace aunque estén bien... (...) Yo lo
 3119 comenté con T1 (...), hace tiempo me reuní con ella y le comenté un problema que me había
 3120 surgido en casa que bue-eno, hasta la fecha no me había surgido, y me dice que ella no era
 3121 inteligente y me cogió una rabi-eeta mu-uy g-oorda porque ella no puede sacar dieces. Y yo la
 3122 dije: "bueno no pasa nada. Si no sacas diez es que todos los niños no sacan dieces". Y bue-eno
 3123 que ella ¿POR QUÉ NO?, bueno te pongo el ejemplo de X2 (un compañero de N8) porque tiene
 3124 que ser un niño que saca todo dieces (...), ¿QUE POR QUÉ ELLA NO ERA COMO X2, QUE
 3125 POR QUÉ ELLA NO ERA COMO X2? y que ella no era inteligente. Y le dije, bue-eno es que
 3126 X2 tendrá unas cualidades y tú otras N8. NADIE SOMOS IGUALES. Seguro que X2 no hace
 3127 cosas como tú haces, ¿ENTIENDES? N8 cada u-uno es diferente (...). Y se lo comenté a T1.
 3128 Como que estaba fatal, hundida. T1 me dijo que no había que darle importancia pero SE ME
 3129 PUSO A LLORAR Y TODO. Son muy competitivos. Lo hablé con mi marido en su día y lo
 3130 comentamos. Este año no, el anterior había niños que salían y como uno sacara, yo te hablo
 3131 desde el ejemplo mío que me pasó, la amiga de N8 sacó menos nota Y SE ENFADÓ CON N8.
 3132 Y nosotros, desde el punto de vista, está muy bien la competitividad. No te digo yo que no haya
 3133 competitividad y estas cosas pero con X3 (hermana de N8), que es la mayor, no existían notas,
 3134 hacían fichas y las notas se quedaban dentro, no salían fuera. Ni éste es más que éste ni-i... NO
 3135 SABÍAMOS NADA. Se les evaluaba desde dentro. Vení-ian, hacían una ficha... No existían los
 3136 exámenes. Y N8 tuvo varios enfrentamientos a causa de que N8 había sacado más nota.

3137 Yo tengo una compañera que obliga a sacar dieces y su hija no es de dieces. Es que lo veo
3138 absurdo. Ha llegado al instituto y adiós dieces. Incluso CASTIGAR por bajar las notas. Y yo
3139 decí-ia: "¿pero tú sabes lo que estás haciendo?". Mi marido y yo las notas nos da un poco lo
3140 mismo. A mí me saca un 5 y para mí es más que suficiente. No le doy tanta importancia. Es ver
3141 en qué ha fallado y corregirlo. POR QUÉ FALLA, EN DÓNDE FALLA y reforzar lo que falle,
3142 más que el valor de la nota. Y hasta ahora hemos conseguido que N8 mejore mucho y estamos
3143 en casa que haga ejercicios. En matemáticas a veces te quedas "NO ME LO PUEDO CREER"
3144 como a veces SE NIEGA, SE NIEGA, SE NIEGA. Imposible. En ese momento tenemos que
3145 dejarlo (...), descansar (...) y empezar luego más tarde. La ayudamos siempre que podemos. Su
3146 padre con matemáticas y yo con lengua que se me da mejor.

3147 Cuando tiene examen le pongo unos ejercicios (...), los hace ella y luego yo se los corrijo.
3148 Cuando falla en alguno le digo aquí has fallado POR ESTO, POR ESTO Y POR ESTO. Tiene
3149 mucha manía de preguntarte qué hay que hacer. ¿Hay que sumar o restar? y lo hace sin pensar.
3150 Yo he notado que la cuesta mucho y le obligo a volver a leer los enunciados. LÉELE, LÉELE.
3151 HAZ PAUSA. Pero ¿QUÉ TE PREGUNTA? Van a lo loco. La da lo mismo. Le da igual si son
3152 peras, si son manza-anas...

3153 Lo bueno con vosotros es que podéis estar encima de ellos constantemente y lo veo muy bien
3154 porque ayuda a lo que no pueden hacer por la mañana. Viene contenta y eso significa que la
3155 gusta.

3156 Lo que más falla es matemáticas. Lengua bien, te lee un cuento y te lo sabe explicar, sabe lo que
3157 pone. Lengua en lo único que falla es que escribe todo junto (...), que no separa. O sea, no lo
3158 tiene controlado. La hago dictados pero es muy vaga. Si no se lo dan para que lo haga en el
3159 colegio ella dice que no tiene tareas. (Imitando la voz): "Aquí-i me vas a tener copiando" (...)
3160 me di-ice (se ríe). Pero cuando son otras cosas, cambia. El otro día tenía que hacer un dibujo del
3161 ciclo del agua y SE TIRÓ casi toda la tarde dibujando, conmigo. Es una gozada trabajar con ella
3162 ahí. "Haz las montañas" (...) y te hace las montañas (...), "por aquí quiero un río" (...) y ella
3163 obedece y hace los trazos. Y dice (imitando la voz) "aquí voy a hacer pinos" y le dije "¿PERO
3164 TÚ SABES HACER PINOS?", (imitando la voz) "sí, sí...". MIRA, me hizo tres triángulos y un
3165 palo y me hizo un pino (se ríe). No todos son los exámenes. (Imitando la voz) "Y aquí voy a
3166 hacer una casa... y aquí el pozo... y el pozo tiene piedras...". La hice que viera cómo se saca el
3167 volumen un poquito para que hiciera acantilados. Y luego dale que te pego a la pintura. QUE
3168 YA SABE COGER HASTA LA PINTURA. Pero, por ejemplo, ayer no podía más y paramos.
3169 Cuando ella dice que no (...) se bloquea y mejor dejarlo. Cuando está centrada es una gozada
3170 trabajar con ella porque lo hace con gusto, con ganas... No lo hace por hacer. Además obedece,
3171 está atenta, le gusta aprender. Yo he conseguido que se siente, trabaje, pero también juega.

3172 Ahora es más fácil que haga un dibujo que conseguir que se ponga con los dictados. ES
3173 INCREÍBLE.

3174 I: M8, lo vamos a dejar aquí. Estas entrevistas iniciales son para recabar un poco de información
3175 que nos sea útil y creo que ya es suficiente. Ten- dremos más reuniones. M8: (solapamiento)
3176 ¡ah, vale!

3177 I: ya os avisaremos con tiempo para adaptarnos a vuestros horarios de trabajo. Muchas gracias
3178 por haber venido.

3179 **Tabla 21.** Ficha de entrevista T9/E/D/T1

FICHA DE ENTREVISTA	CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN	T9/E/D/T1
TIPO DE ENTREVISTA	Entrevista semiestructurada y diagnóstica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Miércoles 5 de febrero de 2014. Sobre las 11h. Aula de 2ºA del CEIP.	
CONTEXTO	Primera de las reuniones iniciales programadas con los tutores. El objetivo: obtener una visión educativa global de la que extraer aplicaciones prácticas para nuestro proyecto. Las reuniones se celebrarán en horas "libres" de la jornada escolar de los tutores, en sus aulas. Llego cinco minutos tarde porque sé que T1 tiene que llevar antes a los niños a inglés.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Ideal educativo (la instrucción y el formar personas), el yo maestro, dinámica (relación y coordinación) de la comunidad educativa, atención a la diversidad, rendimiento escolar (capacidades y actitudes), actividades extraescolares.	
OBSERVACIONES	Antes de empezar me dice "vamos a sentarnos aquí, al mismo nivel, que los dos somos maestros". Me tranquiliza. La conversación es agradable y se prolonga <i>off the record</i> . He decidido anular la entrevista con la otra tutora, incompatibilidades horarias retrasarían mucho el rediseño del programa (que ya he iniciado a partir de otras entrevistas y notas de campo).	
SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN	Modelo de transcripción de Poland (2002).	
TEXTO COMPLETO		

3180 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3181 CÓDIGO DE TRANSCRIPCIÓN: **T12/E/D/T1**

3182 Investigador (I): buenos días T1.

3183 Tutora (T1): hola (...) I (sonríe y mira con cariño).

3184 I: e-e-eh mu-uchas gracias por atender mi petición para realizar esta (...), esta entrevista que c-o-
3185 omo profesor de centro, como persona con dilatada experiencia y ADEMÁS como parte de lo
3186 que es el proyecto *Arcila*, para mí es un referente de estudio a tener en consideración. Me
3187 gustaría empezar preguntándote que tras tantos años de experiencia como maestra, ¿QUÉ
3188 SIGNIFICA PARA TI SER MAESTRA?

3189 T1: pues para mí, es mi vida (reflexiona). O sea la educación (...) creo en ella. No sé si en
3190 general para todos. O sea el tema de obligatoria, gratuita, universal. El tema de universal cada
3191 vez lo tengo má-as entre paréntesis viendo colectivos de alumnos que podemos tener aquí ¿no?
3192 (asiente) (pausa). Creo que hay colectivos que no les interesa y el rendimiento en término
3193 económico es mínimo.

3194 I: (asiente)

3195 T1: entonces desde ese punto de vista el estado debería también plantearse ese aspecto de la
3196 educación ¿NO? Pero-o-o creo en ella (...). Creo que es la única condición que el hombre tie-e-
3197 ene.... La única forma de socializarse y de hacerse hom- bre.

3198 I: (solapamiento) a lo largo-o-o-o

3199 T1: de humanizar- se.

3200 I: (solapamiento) a lo largo de estos años has notado que (...), que-e-e la situación en ese sentido
3201 que referías de si es universal (...) para todos (...), de si es justa para todos, ¿HA MEJORADO?,
3202 ¿HA EMPEORADO? ¿SIMPLEMENTE ES DISTINTA? ¿Cómo (...), CÓ-O-OMO valorarías
3203 el cambio a lo largo de tus años de experiencia?

3204 T1: bue-eno, antes la educación era más instrucción. Cuando yo era pequeña (...), cuando iba al
3205 colegio (...), e-e-eh la educación no estaba tan orientada, tan al aspecto personal y social de la
3206 persona ¿no? Iba más orientada a-a llenarte la cabeza de esos conocimientos que se supone que
3207 el niño viene con la cabeza completamente en blanco, plana ¿no? (asiente). Se toma la iniciativa
3208 u-u-m a partir yo creo de la democracia de una educación que intenta hacer del hombre más
3209 persona, ¿no? Debe considerar los valores personales y sociales en ella. De humanizarla y de
3210 educarla. No de instruirle solo (...). Y en ese sentido claro pues tenemos que coger a todos los
3211 grupos sociales que nos rodean (...). ¿PERO ESO QUÉ CONSECUENCIA TIENE? Pues yo

3212 estoy convencida que a nivel instrumental hay un grupo que se perjudica también porque
3213 lógicamente si TÚ eliges, las personas e-eh por su capacidad intelectual (...), esa gente va a
3214 poder subir más que si les juntas con un grupo menos favorecido en ese terreno, ¿no? A nivel
3215 social puede ser bueno porque la sociedad está formada por todos. Por los que más pueden y
3216 por los que menos pueden (aspira). Entonces digamos que desde el punto de vista social, es
3217 bueno, pero desde el punto de vista intelectual... Solo desde el punto de vista de la instrucción,
3218 NO, porque no potencia sus posibilidades hasta el LÍMITE, como debería ser. Como dice la ley,
3219 ¿no? Cada uno, hay que evaluarle en la medida de lo que él es capaz de dar.

3220 I: (asiente)

3221 T1: entonces... u-um yo creo que (...) hay chicos que podrían dar muchísimo más, estando en
3222 otro entorno, que lo que he dicho, ¿no? Que lue-ego les iba a perjudicar a nivel social quizá
3223 porque hay que verlo todo.

3224 I: (asiente). Esa situación que describes, ¿la vives TÚ-

3225 T1: (solapamiento) sí.

3226 I: actualmente en el colegio CEIP?

3227 T1: SÍ, la vivo muy realmente. Este año, específicamente, en esta clase que tiene casi un 25% de
3228 alumnos desfavorecidos socialmente (früe el ceño).

3229 I: ¿por qué-, por qué conforme dices eso, notas que la situación va a peor?

3230 T1: Sí, pues porque creo que el agrupamiento deberíamos hacerle sin ningún tipo de complejo.
3231 E-e-eh (recula) (...) contemplando su carácter social de la educación manteniendo juntos los
3232 grupos en algunas actividades, separándolos en otras, como son las instrumentales. PERO DE
3233 ENTRADA. O sea, no con los apoyos que se vienen haciendo de-e salir esta hora, salir la otra
3234 hora... Sé que hay u-um diferencias de capacidades que obedecen a distintos factores como son
3235 compensatoria que acoge a niños de etnia gitana, desfavorecidos, que vienen de otro país, co-o-
3236 o-n otro tipo de alumnos que su discapacidad es e-e-em, en la actitud, ¿no?

3237 I: ujum.

3238 T1: intelectual. Eso no es porque pertenezcan a un grupo social, es porque intrínsecamente son
3239 así. E-eh ellos están con otro especialista (...), pues yo creo que deberíamos u-um unificar todo
3240 eso y ser capaces de agruparlos de distinta manera para que cada uno RI-I-INDA EN LA
3241 MEDIDA QUE TENGA QUE RENDIR. O sea, para sacar el máximo de todos. No con un afán

3242 discriminatorio, que también se podría considerar eso, ¿no? (se encoge de hombros). Mi idea no
3243 es eso. Es juntarles en determinadas cosas. Separarles en otras.

3244 I: ujum. Pero (...), pero en cierto modo por lo que comentas ahora y en referencia a lo que
3245 hablabas antes de los modelos educativos imperantes a través de-e, de la legislación y de los
3246 gobiernos sucesivos (...) parece que sigue-e-e estando marcado un, un tipo de educación
3247 utilitarista, pragmática y-, y directamente de mercado ¿no? Por decirlo de alguna forma, por lo
3248 que creo entender de tus palabras.

3249 T1: sí, el gobierno tiene que medir eso también. O sea, el gobierno e-e-h invierte en educación
3250 una cantidad de recursos que debe recuperar. O sea, u-u-m lo que no puede ser como ahora está
3251 pasando, ¿no? Que toda la gente mu-u-uy formada, muy bien formada (...), LA ELITE
3252 UNIVERSITARIA (...) está emigrando. Eso un país no se lo puede permitir. Eso es un error
3253 eno-o-orme. Entonces TÚ TE PLANTEAS: ¿qué es mejor? El número *clausus* exacto que dice
3254 en la universidad entran cuatrocientos ingenieros esta promoción porque son los que vamos a
3255 necesitar dentro de seis año-os o que entren los que quieran a sabiendas que la mitad no va a
3256 trabajar aquí. E-e-h yo antes tenía muy claro que a la universidad debería de ir vocacionalmente
3257 toda aquella gente interesada en una carrera, ¿no?

3258 I: ujum (asiente).

3259 T1: ahora no lo tengo tan claro porque el nivel de frustración también es muy grande. Entonces
3260 eso a la larga la ca-a-arga emocional que te puede causar el ser médico pero tener que trabajar
3261 de oficinista, puede ser también muy importante a nivel nacional y a nivel social. O sea u-um,
3262 las dos cosas hay que tenerlas en cuenta. No sé, no sé o sea la solución real que podría tener,
3263 más allá de a lo mejor la escuela primaria donde estoy yo, ¿no? La escuela primaria sí creo que
3264 los agrupamientos donde haya alumnos de distintas etnias o distintas procedencias sociales o
3265 desfavorecidos o llámalo x deberían tener distintos agrupamientos (...) y otra cosa muy
3266 significativa en este país es la enseñanza concertada, donde ellos SÍ hacen una selección del
3267 alumnado con el, la aquiescencia de la Administración. La Administración favorece eso lo cual
3268 yo no comparto, ¿no? O sea, creo que si el Estado invierte en educación y si considera que los
3269 padres pueden elegir, pues muy bien pero el estado no debe hacer eso de seleccionar (...) eso de
3270 seleccionar alumnos a la escuela PÚBLICA, PÚBLICA. Mandar todo el gueto de todos los
3271 gitanos, todos los musulmanes, NO. No-o porque de esa manera se establecen guetos y la
3272 enseñanza primaria vuelve a ser la enseñanza para pobres que fue en el siglo XIX.

3273 I: ujum, de alguna forma dices que-, que ese-e cambio de modelo educativo parte de aquí (...),
3274 de la Educación Prima-ria.

- 3275 T1: (solapamiento) es la base.
- 3276 I: de un cambio de organización que podría asumirse. Y que a lo me- jor
- 3277 T1: (solapamiento) se debe hacer.
- 3278 I: ahora mismo por una falta de recursos es imposible y-
- 3279 T1: (solapamiento) o de planteamientos simplemente.
- 3280 I: de planteamientos.
- 3281 T1: creo que es planteamientos.
- 3282 I: de planteamientos.
- 3283 T1: sí.
- 3284 I: en ese sentido pode- mos
- 3285 T1: (solapamiento) planteamientos que están muy en consonancia con el tema, e-e-eh de-e ESO,
- 3286 de integrar a todos. De una idea un poco utópica, ¿no?
- 3287 I: (asiente)
- 3288 T1: porque tú sales al patio de cualquier escuela pública y tú ves por un lao, cada grupo forma
- 3289 su grupo. Entonces... ¿A QUÉ ESTAMOS JUGANDO? O sea (...), mientras los controlamos en
- 3290 el aula, puede valer. Cuando salen al patio ya no. Ya no vale eso porque ya están libres y ya
- 3291 ellos se asocian con quien quieren. Es muy escasa la participación de niños de una etnia con otra
- 3292 y viceversa, ¿no? Entonces... u-um creo en lo que es estrictamente instrucción, se debería
- 3293 separar por motivación simplemente, ¿NO?
- 3294 I: ujum.
- 3295 T1: a etnias a las que no les interesa la educación. El niño que pertenezca a una etnia, y la que
- 3296 sea y siga interesado, ese niño por supuesto está en el grupo que sobresalga intelectualmente.
- 3297 Pero si no lo está no. Porque es, e-eh... desde mi punto de vista práctico (...), sé que puede
- 3298 tener mucha mala prensa, hay muchos momentos en las escuelas, en las clases de lengua y
- 3299 matemáticas: las instrumentales que-e (...), en cierto modo, se dificulta esa tarea para los más
- 3300 listos (früñe el ceño). Para los que tienen más APTITUD, con p.
- 3301 I: cómo (...), cómo valoras entonces en ese sentido iniciativas que ya conoces como *Arcila* e-e-
- 3302 h... que pretenden dar un complemento curricular al día a día del maestro en clase.

3303 T1: pues lo valoro en su medida (...), eh, que es muy interesante (sonríe). Desde luego para mí.
 3304 Porque Arcila no tiene e-esa presión del libro de texto, de la nota... (...) Es en un sentido lúdico
 3305 aprender de otra forma, con menos alumnos, porque el aula u-um tiene... no están masificadas
 3306 en este cole las aulas (...), pero para el tipo de alumnado que tenemos con una cuarta parte de
 3307 alumnos distintos sí... Entonces no te permite moverte mucho, traer muchos materiales...
 3308 porque se crea tal desorden que tú eres incapaz de controlarlo. Entonces yo a veces no puedo
 3309 hacerlo. Si tengo algún alumno de prácticas y te echa una mano puedes hacer más cosas. Si no,
 3310 es prácticamente imposible. ENTONCES *Arcila* es ese complemento que puede establecer con
 3311 el grupo de alumnos suyos una dinámica distinta, para que aprendan de manera distinta y
 3312 lleguen a-, a los niveles que tienen que llegar PUES TODOS y también a los excelentes darles
 3313 más. O sea, creo que puede llegar a lo que era U-UM para Víctor García Odón la educación
 3314 personalizada. A cada uno en su medida. Mucho más que en la clase (asiente). Lo primero
 3315 porque son menos (...). Lo segundo porque para una persona de *Arcila*, u-um también lo digo,
 3316 MÁS ILUSIONADA QUE NOSOTROS que llevamos muchos años ya (...) pues le resulta muy
 3317 motivador el realizar actividades, ver, ponerlas en escena... Ver el resultado que tienen... Ser
 3318 responsable de tus alumnos en ese momento. Que es distinto que hacer prácticas. En prácticas
 3319 hay un profesor y luego estás tú. Y sacar lo bueno de cada uno y ver que pueden formar equipos
 3320 pues eh... variados, ¿no?... de niños con distintas aptitudes y actitudes y de todo. O sea, hacer
 3321 un trabajo más individualizado. PERSONAL.

3322 I: *Arcila* podría presentarse también e-em. Bueno, podríamos compararlo con, con ese ideal de
 3323 educación del que hablabas tú antes algo utópico. Podríamos presentarlo como algo utópico
 3324 porque exige de la coordinación de toda la comunidad educativa.

3325 T1: claro.

3326 I: ¿ves posible esa coordinación atendiendo a los distintos agentes y la dificultad que muchas
 3327 veces se establecen en las relaciones entre ellos?

3328 T1: SÍ (...), porque *Arcila* lo primero es voluntario. Entonces el padre y la madre que quieren
 3329 que venga su hijo aquí (...) es que ya han tomado conciencia de que eso les interesa. Ser
 3330 voluntaria la actividad no es la escuela, que es obligatoria. Eso es lo primero. Y aparte de eso
 3331 también ha contado el proyecto con el apoyo de las tutoras, ¿POR QUÉ? Pues porque te
 3332 conocemos. Sabemos CÓMO funcionas. Cómo has funcionado. Cómo puedes funcionar y de
 3333 esa manera nos hemos comprometido contigo en decir a los padres: ESTO ES BUENO. Ahora
 3334 ellos lo están comprobando, ¿no? Pero antes ha tenido que haber alguien... Nuestra palabra
 3335 importa. Decirles: es bueno, TRÁIGANLES. Va a hacer lo mismo que hacemos aquí.

3336 I: en ese sentido nosotros contamos con la ventaja de haber tenido una serie de años de
3337 *Practicum* en los que nos hemos conocido, hemos visto que trabajamos bien en equipo y todo
3338 funciona perfectamente. Pero nos encontramos ante- imagínate (...), ante el problema en el que
3339 no existe ese nexo que puedes haber sido tú. E-em ¿crees posible hacer esto des- de

3340 T1: (solapamiento) como taller, individual...

3341 I: esta iniciativa más allá de lo que de lo que es un proyecto que pueda ser individual, incluso
3342 lucrativo, ¿crees que puede mantener esta esencia gratuita de proyecto con un fin de me-jora

3343 T1: (solapamiento) sí

3344 I: glo- bal

3345 T1: (solapamiento) sí, sí.

3346 I: de la educación?

3347 T1: sí.

3348 I: ¿Y que las institu- ciones

3349 T1: (solapamiento) sí.

3350 I: y la universidad se involucren en ello?

3351 T1: a mí me parece muy interesante que la universidad haya puesto los ojos en este centro. Que
3352 tú hayas puesto los ojos en este nivel y que todos hayamos conseguido una actividad nueva que
3353 se aporta al cole. O sea, eso siempre es interesante igual que es bueno escuelas deportivas (...),
3354 cualquier actividad que forme al niño, que le eduque, que le sepa hacer e-eh a ser buen
3355 compañero. Pues todo eso es bueno para él y máxime aquí con la implicación nuestra de decir:
3356 ESTAMOS ESTUDIANDO ESTO. Esto es lo que hay que reforzar. O sea yo veo en mis
3357 alumnos la ilusión que tienen con que llegue el día que es el proyecto. O sea, (imitando la voz):
3358 "hoy nos toca con I", lo dicen, ¿no? Muy ilusionados. Para mí, pues muy bonito (pausa).
3359 Cuando vengo les pregunto, "¿qué tal los de I?". (Imitando la voz): "muy bien, lo hemos pasado
3360 muy bien. Yo no puedo venir." Hay alguno que se lamenta, ¿no? yo no puedo venir.

3361 I: ujum.

3362 T1: entonces... ¿cuándo lo vamos a poder constatar eso-o oficialmente o objetivamente? En la
3363 nota (...). Aparte de la ilusió-on... que puede ser solamente lúdico. PUES SÍ, puede serlo. Pero

- 3364 es que aparte de lúdico instruye. INSTRUYE. Yo llevando tú a efecto creo que también es una
3365 manera de hacer valores, de compartir y de volver a ser compañeros por la tarde.
- 3366 I: ujum. Hablábamos en otras conversaciones informales tú y yo de, de esa idea de rendimiento
3367 que más allá del expediente académico e-eh vinculaba la afectividad del niño por la escuela, por
3368 el trabajo escolar y que se intenta trabajar desde el proyecto...
- 3369 T1: sí, sí, sí (asiente).
- 3370 I: atendiendo a los distintos contextos y realidades que se presentan en centros como CEIP
3371 que-
- 3372 T1: (solapamiento) desfavorecidos.
- 3373 I: desfavorecidos...
- 3374 T1: sí, puede ser un factor que haga que los padres quieran matricular a sus hijos aquí.
- 3375 I: ujum.
- 3376 T1: el decir (...), es que por la tarde hay estas actividades con la universidad y vienen aquí los
3377 alumnos del máster y han presentado estos proyectos que nos parecen ideales y nos gustaría
3378 llevar a nuestros hijos, absolutamente a todos. Porque aquí se ha dao que hay chicos que van
3379 unos a catequesis, otros a música, que han elegido y han elegido el proyecto. A sabiendas.... O
3380 sea, sin saber lo que iba a ser. Con lo cual me imagino que si el resultado es muy bueno, al año
3381 que viene, sabiendo ya lo que va a ser ellos se van a encargar de comunicárselo a otros padres
3382 para que los traigan y cada año tendría más alumnos y cada año más alumnos de la universidad
3383 podrían hacer aquí el máster.
- 3384 I: uno de los objetivos del proyecto como sabes es que- que lo que es ahora mismo un proyecto
3385 piloto se convierta en algo más institucionalizado que avance progresivamente en lo que puedan
3386 ser sucesivos años.
- 3387 T1: es bueno para nosotros.
- 3388 I: que vaya evolucionando. Nos gustaría que fuera a través de esa coordinación instituciones,
3389 centros, familias, Universidad...
- 3390 T1: claro.
- 3391 I: porque puede ser esa oportuni- dad
- 3392 T1: (solapamiento) el puente (..), el puente...

3393 I: de la que hablábamos de ofrecer también a los estudiantes de magisterio esa oportunidad de-
3394 de valorar su vocación. De enfrentarse por primera vez e-eh a la realidad de un niño y de un au-
3395 la

3396 T1: (solapamiento) cuando llegas a una escuela

3397 I: que-

3398 T1: (solapamiento) el primer día tú ya ves si eso es tu mundo o no lo es. Yo no tenía una
3399 vocación marcada. FUI PORQUE FUI (...) Y YA ESTÁ (...), porque estaba aquí la escuela.
3400 Cuando entre por primera vez en un aula de cuatro años me quedé alucinada y pensé: esto es
3401 precioso, ¿no? (sonríe). O sea (...). Igual podría haber sido de rechazo. Que igual lo habrá-a
3402 (asiente). Para su desgracia, ¿no? Pero yo-o-o, en ese momento, me empezó a gustar la escuela
3403 muchísimo y pensé que quería ser parbulista (...), o sea... y de hecho yo he estado diecisiete
3404 cursos. ENTONCES... la escuela o te encanta o no la puedes soportar. Entonces no hay término
3405 medio. Es como ser médico yo creo, ¿no? O te encanta o lo rechazas totalmente. Si la escuela te
3406 gusta y los chicos te gustan, sabes con lo que te puedes encontrar. Para eso estás tú, ¿no? O sea,
3407 a veces queremos cada vez más la escuela más cómoda. NO LO PUEDE SER. Trabajar con
3408 personas no es cómodo.

3409 I: vocación.

3410 T1: sí (...), cada uno... te va a ver de una manera. Tú no les vas a gustar a todos (se encoge de
3411 hombros). Lo que tienes que ser es honesto: o sea (...), tú vas a trabajar así. Al que no le guste
3412 DÍGAMELO y no me haga chantaje diciéndoselo al niño. Eso es muy fácil. (Imitando la voz)
3413 "es que tu maestro tal...". No. Por detrás no. DÍGAMELO A MÍ.

3414 I: hablando de esa-a, de esa vocación que evidentemente dado el carácter de *Arcila* se puede
3415 extender al proyecto. ¿Cómo verías si este proyecto llega a ser algo más y pierde su esencia en
3416 el senti- do

3417 T1: (solapamiento) sí...

3418 I: de abandonar todo ese espectro de cualidades y virtu- des

3419 T1: (solapamiento) ya...

3420 I: que ahora mismo presen- ta

3421 T1: (solapamiento) ya...

3422 I: y se convier- te

- 3423 T1: (solapamiento) depende de la persona que lo haga.
- 3424 I: en algo reglado que-
- 3425 T1: (solapamiento) pues lo pierde todo. Lo pierde todo. MI- RA...
- 3426 I: (solapamiento) en una especie de clases particulares...
- 3427 T1: sí.
- 3428 I: por decirlo de alguna forma.
- 3429 T1: la educación compensatoria que yo empecé en el año 84 y empezó la educación
3430 compensatoria con el proyecto del partido socialista (...) en un principio era preciosa.
3431 UTÓPICA. Llegábamos a todos los pueblos por pequeños que fueran (sonríe). Hacíamos
3432 cantidades de kilómetros. NO IMPORTABA, porque ellos ya habían elegido gente muy joven,
3433 muy ilusionada... A medida que pasa el tiempo (...) la gente ya no piensa más que en los
3434 kilómetros (...), en las dietas... Ya no por la tarde, NO... Ya no hago reuniones con asociaciones
3435 de padres por la tarde... Entonces (...) todo eso ya se va viciando. Al final desaparece. Se queda
3436 pues nada, en los centros y pierde su esencia.
- 3437 I: en cierta forma deberíamos aprovechar ese impulso inicial del profesorado en formación que-
- 3438 T1: sí, AHORA (asiente).
- 3439 I: puede llegar todavía al aula con una sonrisa.
- 3440 T1: tú piensa que en este centro somos treinta y uno. Solamente DOS de Primaria y DOS de
3441 Infantil han pedido alumnos de prácticas. Eso te da la idea de también lo abierta o cerrada que
3442 puede estar el profesorado a los alumnos, ¿no?, de la escuela. Y luego (...) habría que contar
3443 CLARO también con las direcciones de los centros, aulas... y todo lo demás. Cómo se prestan,
3444 para qué y por qué se prefiere un aula para música o... para un proyecto de estos.
- 3445 I: para romper esa barrera... Sin duda para un proyecto- MAYOR, necesitaríamos la
3446 implicación de la universidad como referente ¿no crees?
- 3447 T1: como garantía.
- 3448 I: como garante de la calidad de este proyecto.
- 3449 T1: con los directores de los centros...
- 3450 I: abriría muchas puertas.

3451 T1: sí, claro. Escrito de la dire-e... de la escuela (...) e-eh pues e-eh comprometiéndose la
3452 escuela y los centros que son centros de prácticas. Que éste se ha comprometido a serlo para dar
3453 todo tipo de facilidades a los alumnos. CLARO, hay alumnos de todas clases. Igual que los hay
3454 en las escuelas de primaria los hay en las escuelas universitarias, ¿no? En la universidad vuestra.
3455 Los hay, TÚ LO SABES, los habrá más responsables, menos... A los cuales dejarles una llave
3456 o... Abrirles una clase (...)... te cueste trabajo, AL DIRECTOR Y AL PROFESOR. Entonces...
3457 la escuela de magisterio también tiene que velar por todo eso y tiene que seleccionar muy bien a
3458 los alumnos que son capaces de llevar a cabo proyectos (...) de los que no lo son (...) porque ahí
3459 hay una frontera (...) que hay que pasar. O sea, no todo vale... porque e-eh sobre todo... los
3460 chicos no deben ver profesores pues e-esto, COMODONES, que dicen que preparan (...) QUE
3461 LUEGO NO ES ASÍ... que les agobien... que no les traten como a ellos les tienen que tratar...
3462 Todo eso los chicos son un termómetro, enseguida sabemos si están a gusto o no. O sea, ahí el
3463 maestro tiene que tener una dosis, o sea... Cuando vosotros venís, vosotros representáis LO
3464 LÚDICO, LO BONITO, LO DIVERTIDO. El profesor de cada día es (...) el control de
3465 matemáticas (...), lo aburrido (...), el libro, no sé qué... BIEN, en esa mezcla queda lo ideal,
3466 ¿no? Lo que uno pone una parte y otro pone otra.

3467 I: (asiente)

3468 T1: cuando se van los alumnos de prácticas los chicos bue-e-eno... se te vienen abajo, porque
3469 claro ya no hay juegos, ya no hay (...) vale (...) si todo el día estuviéramos haciendo eso sería
3470 incluso aburrido ya porque todo lo que repite aburre. Hay que, o sea yo intento eh...

3471 I: alcanzar el equilibrio.

3472 T1: sí. Unos días estamos muy tranquilos haciendo el libro. Otros días podemos jugar, inventar
3473 problemas... Otro día NO. O sea (...) pero siempre manteniendo ahí el freno de lo lúdico y lo
3474 demás, ¿no? O sea, NO, la escuela no es siempre una juerga. La pedagogía de aprender juga-
3475 ando...

3476 I: tiene límite...

3477 T1: no todo es aprender jugando. Necesitamos esforzarnos y a veces eso nos fastidia. O sea,
3478 no...

3479 I: dentro del mismo programa existen (...), existe como uno de sus pilares... esa coordinación
3480 necesaria entre los tutores para seguir esa línea de trabajo (...) que reafirma lo que acabas de
3481 decir. O sea, trabajamos en la misma línea, los mismos contenidos...

3482 T1: sobre lo mismo, sí.

- 3483 I: para que no sea com-o-o... No sea un salto al vacío sino sea caminar en un camino paralelo.
- 3484 T1: al mismo sitio, vamos al mismo sitio por este otro y ya está.
- 3485 I: ¿crees que *Arcila* puede ser un proyecto de futuro?
- 3486 T1: sí, claro que sí. CREO. Lo creo profundamente (...), que con menos alumnos... los muy
3487 motivados (...), LOS PADRES muy motivados... que lo deben estar se consiguen muchas cosas.
3488 Porque si cada uno de nosotros pudiera seleccionar diez o doce para hacer un trabajo pues claro
3489 (...). Yo sé... sería exitoso. Porque TÚ ya seleccionas esa materia. La primera materia prima son
3490 ellos y luego ya con arreglo a eso trabajar es muy fácil en ese terreno ¿no?
- 3491 I: ujum.
- 3492 T1: es más fácil que el aula.
- 3493 I: es lo que siempre hemos hablado y hemos y hemos dicho de que dentro de los axiomas que
3494 parecen haberse institucionalizado (...) en el sentido de que todo está inventado en
3495 educación... Sí-i (...) puede que esté todo inventado, lo que pasa es que NO ESTÁ BIEN
3496 GESTIONADO.
- 3497 T1: sí. Claro.
- 3498 I: *Arcila* se ha presentado como un gran gestor de recursos. O sea, lo único que hacemos es
3499 coger una cosa de aquí, otra cosa de allá. Cosas gratuitas en las que todos salen beneficiados por
3500 el bien común. Y eso puede ser...
- 3501 T1: hasta los... (...) vosotros, los alumnos también. O sea (...), vosotros necesitáis un campo de
3502 operaciones (..) que el cole os le da. Os da lo que tiene. Su aula, sus chicos, su espacio y os dice:
3503 ESTO ES LO QUE DEBÉIS HACER. Ahora... el cómo lo hagáis ya va de vuestra cuenta, ¿no?
3504 Ahí os vais a medir vosotros con vosotros mismos. O sea, ser capaces de innovar cada día, de
3505 superaros, de (...) también a vosotros los chicos como tal termómetro os van a decir esto.
3506 Prefieren esto o no. AQUÍ hay que insistir... ESTO ya se sabe... ESTE no lo conoce todavía...
3507 Con este me voy a entretener.... O sea, un poco lo que hacemos nosotros de otra manera.
3508 También os llevareis vuestras desilusiones porque es así (asiente).
- 3509 I: bueno, en cierta forma por lo que se deduce de todo es bueno para las familias (...), es bueno
3510 para los centros...
- 3511 T1: sí. Para los niños...
- 3512 I: para los niños...

- 3513 I: para nosotros...
- 3514 T1: para nosotros como-o... Porque a mí me ayuda indirectamente. Para los chicos (...) les abre
3515 perspectivas que no tenían. A MÍ me ayuda, porque mis alumnos son mejores. A TI te ayuda, a
3516 la UNIVERSIDAD la ayuda, AL CENTRO, A LOS PADRES y a todo. Y sobre todo el ser
3517 GRATUITO. Y ya está y tener un horario más o menos flexible y adaptado a ellos, ¿no? A lo
3518 que se ha podido conseguir mayor número.
- 3519 T1: ujum. Para concluir T1, ento-onces (...) si tuvieras que quedarte con una frase de lo que va
3520 a significar esta iniciativa de trabajo conjunto que vamos a poner en práctica, ¿QUÉ DIRÍAS?
- 3521 T1: pues diría que es un proyecto pedagógicamente ilusionante (sonríe con cariño). Ilusionante
3522 (...). Abierto, creativo y que abre otras fronteras. OTRA ESPERANZA.
- 3523 I: pues muchas gracias T1. Es un placer hablar contigo, como siempre.
- 3524 T1: qué bonito (se emociona).

3525 **ANEXO 5. NOTAS DE CAMPO**3526 **Tabla 22.** Ficha de nota de campo N1/D/F8

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N1/D/F8
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Viernes 13 de diciembre de 2013. Sobre las 17.30 h. Pasillos de la planta baja del CEIP.	
OBJETO DE ESTUDIO	Familia de alumna potencial del programa.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Con la excusa de que no hay nadie más, los padres de una niña se acercan, me saludan y empiezan a hablar de su hijo. Se trata de un repetidora que necesita apoyo para no descolgarse también este año. La lectura, el cálculo y las tablas de multiplicar son los principales problemas cognitivos de la niña según sus padres, que se alegran porque la mejor amiga de su hija también repite, lo que facilitará según ellos su integración en el nuevo grupo. Al parecer tiene problemas para relacionarse con los demás.	
CONTEXTO	Tarde lluviosa y fría. Son los primeros padres en llegar, creo que porque han tenido una reunión previa con la tutora de la niña. Algunos profesores preparan el Belén al final del pasillo.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Problemas cognitivos, problemas sociales.	
OBSERVACIONES	Ha sido la tutora quien les ha informado sobre el programa y antes de la reunión ya han decidido que su hija participe, lo que hace que adopten un rol sumiso hacia mí. Parecen tímidos y de condición humilde lo que puede justifique también su actitud. Cuando se acercan otros profesores detienen su exposición, claramente no quieren ser escuchados.	
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada minutos después de finalizar la comunicación con los padres, mientras esperaba, solo, a que llegará el resto de gente a la reunión.	
VALORACIÓN	El primer encuentro directo con las familias ha sido trascendental. Sin yo buscarlo han empezado a hablarme de los problemas específicos de su hija. Como todavía tengo a medias el diseño del programa creo que voy a utilizar este tipo de datos para crear actividades que se ajusten más a las necesidades reales del grupo.	

3527 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N2/P/P
TIPO DE NOTA	Nota personal.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Viernes 13 de diciembre de 2013. 18.15h. Salón de Actos del CEIP.	
OBJETO DE ESTUDIO	Reunión de presentación del programa.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	<p>La reunión comenzó con quince minutos de retraso después de discutir y discutir sobre dónde celebrarla. El director parece que siempre quiere imponer su opinión y aunque no lo hace con malas formas la insistencia acaba dándole la razón. Presentó el programa y me dio paso. Al tomar la palabra agradecí la oportunidad que me estaban dando e intenté introducir en la dinámica de reunión a los tutores participantes del proyecto. La reunión fue productiva y todas las familias que fueron apuntaron a sus hijos al programa. Sin embargo, y aunque insistí mucho, pocas fueron las preguntas que me hicieron sobre el programa. Se fijan los horarios.</p>	
CONTEXTO	<p>Hay menos familias de las esperadas (unas nueve) debido probablemente al tiempo y el día de reunión acordado. Las familias se sientan separadas, ocupando gran parte del espacio del salón de actos. Tres familias de inmigrantes y solo una en las que están padre y madre. Los dos tutores que participan en el programa y el director.</p>	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Coordinación de la comunidad educativa, principios del programa.	
OBSERVACIONES	<p>Una de las tutoras parece algo ausente, puede que se sienta algo desplazada por mi especial relación con T1. Algún padre llega tarde y debo reconducir la exposición para integrarlo en la conversación. No hablan, solo asienten. Les comento los compromisos éticos de la investigación y dejando pendiente las autorizaciones por escrito llegamos a un acuerdo tácito para poder registrar de la forma que crea oportuna cualquier hecho que ayude al desarrollo del programa.</p>	
PROCESO DE REGISTRO	Tres horas después de que tuviera lugar (21 h.). Lugar: mi casa.	
VALORACIÓN	<p>Después de presentar el proyecto de mil formas distintas (mediante exposiciones, charlas, documentos, etc.) tengo la sensación de que en el centro no tienen ni idea de qué se trata. Además, el hecho de que sea un trabajo de máster que será ofrecido a la universidad para su posible implementación futura parece hacerles entender que es la UVA la que lo organiza todo. Tengo la sensación de que cada uno entiende lo que quiere entender y que avanzamos con la misma dirección pero no en el mismo camino. Además me ha tocado la moral que D se pusiera <i>estrellitas</i> al principio de la exposición del proyecto. Es cierto que es quien debía introducir mi intervención pero hoy hemos podido celebrar la reunión gracias a T1. Me ha sorprendido cómo consigo embaucar a los padres con mi discurso. Incluso uno que es profesor de instituto y ha querido que le resolviese unas dudas "técnicas" ha salido satisfecho.</p>	

3530 **Tabla 24.** Ficha de nota de campo N3/P/I

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N3/P/I
TIPO DE NOTA	Nota personal.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 19 de diciembre de 2013. 17 h. Aula de 2ºA.	
OBJETO DE ESTUDIO	Primer día de <i>Arcila</i> .	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Primer día del programa. Se presentan niños que no esperaba. Muchos padres interrumpen la clase pidiendo explicaciones sobre un horario que quedó claro el día de la reunión. El problema se debe a que intuyen que D no ha permitido una flexibilidad horaria que era posible y que ha privado a muchas familias de participar en el proyecto. Me han dicho que van a hablar con él y que tampoco es el primer problema que tienen por una mala gestión y coordinación de centro.	
CONTEXTO	Nos han dado como ubicación provisional el aula de 2ºA. Es la clase de algunos de los niños participantes (y similar a la del resto) por lo que la adaptación al entorno es rápida y sencilla. La interrupción continua por parte de los padres modifica la previsión inicial de la clase, que no sale como se esperaba.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Coordinación de la comunidad educativa, formación de grupos en el aula.	
OBSERVACIONES	Los niños se descontrolan con cada interrupción de los padres, es difícil volver al trabajo. Ha habido peleas al entrar por sentarse o no juntos. Cuando he decidido yo dónde y con quién se sentarían se han enfadado.	
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada minutos después de finalizar la sesión, en el mismo aula pero ya solo.	
VALORACIÓN	Me siento frustrado. Desde el principio y sabiendo la importancia de poder desarrollar este proyecto como cuerpo de mi TFM he mostrado una predisposición total. Desde octubre estoy negociando con el centro aunque más bien debería decir con el director. Los tutores querían como yo que esto empezara antes pero razones como que hay que coordinarse con las limpiadoras o decidir en qué aula será (<i>¿tan difícil es?</i>), lo han retrasado dos meses. Llegan las vacaciones y al final empezaremos unos cuatro meses después de lo que podríamos haberlo hecho. El día de la reunión consensuamos un horario con las familias que fueron pero se dejó abierta la posibilidad de elegir otros días para que pudieran asistir el mayor número de participantes. El problema es que los padres saben que puede hacerse otros días y que por mí no hay problema. Esto centra la atención directamente en D, que es quien decide. La verdad es que me cansa el chismorreos sobre si hay clases o no o sobre que lo mismo pasó en teatro y otra actividades. Me ponen en una situación incómoda. Es cierto que las cosas se podrían hacer de otro modo (mejor) pero también lo es que me están dando una oportunidad y que realmente no conozco las razones que subyacen en las decisiones del director. Intentaré salir de forma airosa y políticamente correcta. Joder, es un programa que todos asumen como positivo, es gratuito, pero cuesta la vida arrancarlo.	

3531 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N4/D/N
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 19 de diciembre de 2013. 17 h. Aula de 2ºA.	
OBJETO DE ESTUDIO	Grupo-clase.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Sobre la previsión inicial de doce niños el número definitivo de alumnos que se presenta el primer día de programa es de veinte. El material no es suficiente para todos. Tenía preparada además una actividad para averiguar quién era cada uno (ya que conocía sus nombres) pero todo se ha ido al traste. Niños que dicen que vendrán solo un día, niños que vendrán dos, ¡hasta ha venido un niño de otro curso! Desde luego algo hemos hecho mal.	
CONTEXTO	Nos han dado como ubicación provisional el aula de 2ºA. Es la clase de algunos de los niños participantes (y similar a la del resto) por lo que la adaptación al entorno es rápida y sencilla.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Coordinación de la comunidad educativa, atención a la diversidad.	
OBSERVACIONES	Los niños se descontrolan con cada interrupción de los padres, es difícil volver al trabajo. Ha habido peleas al entrar por sentarse o no juntos. Cuando he decidido yo dónde y con quién se sentarían se han enfadado.	
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada minutos después de finalizar la sesión, en el mismo aula pero ya solo.	
VALORACIÓN	El grupo es, según sus tutores, difícil y heterogéneo. De los veinte niños que han venido hoy, al menos una cuarta parte era inmigrante. T1 aún sigue intentando convencer a algunas familias gitanas sobre la idoneidad del programa. Hay al menos un repetidor y las diferencias de nivel (en cuanto a rendimiento académico) son significativas. Hay niños tímidos, niños despiertos, los típicos graciosillos, niños maleducados (en el sentido de insultar y decir tacos)... Vamos es como una clase normal: una clase cualquiera de cualquier centro de cualquier lugar. No sé cuántos se quedarán al final pero estadísticamente aunque se reduzca el grupo la representatividad poblacional del alumnado será igual de significativa. Mi experiencia de <i>Practicum</i> en el centro me mostró el lado oscuro de la atención a la diversidad. Fuesen cuales fuesen las razones prevalecía siempre la atención a la <i>normalidad</i> y mi actitud cobarde fue silenciarme ante aquello que veía mal (mi rol imponía ciertas barreras que no me atreví a saltar). Estos meses voy a tener una clase para mí solo y voy a poder comprobar si todo aquello que proclamo va más allá de las palabras. Estoy ilusionado. Este proyecto es grande.	

3534 **Tabla 26.** Ficha de nota de campo N5/M/P

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N5/M/P
TIPO DE NOTA	Nota metodológica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Lunes 30 de diciembre de 2013. 06.45 h. Trabajo.	
OBJETO DE ESTUDIO	Escala Likert de actitudes del programa Arcila.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Tras exponerle la idea de Arcila a X (tutor de TFM) decidimos aplicar una escala de actitudes hacia la escolarización a los niños del programa. He adaptado unas escalas validadas que me ha dado (creo que son suyas y de X2 -otro profesor del máster-) pero no ha podido revisarlas debido a su lamentable fallecimiento. No sé qué hacer.	
CONTEXTO	Prisas. Estoy en el trabajo y a punto de que comience mi jornada laboral.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Diseño del programa.	
OBSERVACIONES		
PROCESO DE REGISTRO	Registro escrito simultáneo a los pensamientos que generan la nota.	
VALORACIÓN	X ha sido mi profesor durante años y me parece algo ruin estar preocupado ahora por éstas cosas. Me he puesto en ese modo robot (frialdad máxima y análisis pragmático de la realidad) que tanto me critican los que más cerca están de mí. Si X3 es mi cotutor (de TFM), ¿se encargará ahora de todo el trabajo? ¿Me asignarán a otro tutor? ¿Qué hago con las escalas? ¿Las aplico directamente, consulto a alguien? Sé que no es el momento apropiado ni para preguntar por mi situación ni para que aprueben mi diseño pero es ahora cuando volvamos de las vacaciones cuando deberían aplicarse. No sé qué voy a hacer.	

3535 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N6/M/X
TIPO DE NOTA	Nota metodológica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Martes 14 de enero de 2014. Sobre las 11 h. Despacho del director del CEIP.	
OBJETO DE ESTUDIO	Horarios y aulas asignadas a <i>Arcila</i> .	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	<p>Reunión informal con D para fijar los días definitivos del programa. Todo depende de él y los espacios de trabajo que me asigne. Lo primero que me ha comentado fue la protesta que me habían anticipado los padres antes de las vacaciones. Me dice que es muy difícil coordinar todo y que nadie le garantiza que esas familias luego vayan a cumplir, que siempre sucede lo mismo (una tendencia a la protesta fácil), etc. Como he visto que peligraba el programa le he vuelto a repetir que yo estoy aquí gracias a él y que tengo flexibilidad total pero me adapto a la del centro. En cierta forma le doy la razón cuando me dice que por qué los padres que ahora protestan no fueron a la reunión. Adjudicado: martes y jueves de 17 a 18 horas. Volvemos al lío del aula. Me da la sensación de que D ve problemas donde no los hay. Le repito que voy a cumplir estrictamente las reglas que me impongan ofreciendo como contrapartida que se anule el programa de no hacerlo (con lo que eso supondría para mi TFM) y en un momento en el que parece que una de las opciones de aula le gusta aprovecho la ocasión para decirle "venga empezamos ahí y ya veremos los próximos días". Acepta. Creo que de no haber hecho eso aún seguiríamos a estas horas discutiendo sobre el tema.</p>	
CONTEXTO		
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Diseño del programa, coordinación de la comunidad educativa.	
OBSERVACIONES	Algunos alumnos interrumpen nuestra charla. La respuesta de D es seca. Como comprobé durante los años de <i>Practicum</i> muchos niños solo cejaban en sus (malas) conductas bajo la amenaza de ir al director. ¿Esto es bueno o malo?	
PROCESO DE REGISTRO	Registro del suceso seis horas después de que tuviera lugar (17 h.). Lugar: la universidad.	
VALORACIÓN	Es la primera vez que me siento cómodo con D en relación con <i>Arcila</i> . Parece que intentaba hacerse comprender, mostrarme el porqué de sus decisiones y eso ha sido suficiente para compensar experiencias anteriores no tan positivas. Cada uno juega su papel en esto y muchas veces, bañados en una sinrazón de razón absoluta, nos extralimitamos con atribuciones que no son las nuestras. Cada uno con lo suyo pero juntos, eso sí.	

3538 **Tabla 28.** Ficha de nota de campo N7/D/N1

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N7/D/N1
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 16 de enero de 2014. 17 h. Aula de 2ºA.	
OBJETO DE ESTUDIO	Actitud inicial de una niña.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Quedan cinco minutos para que empiece la clase y una de las participantes (la primera en llegar) empieza a dibujar en la pizarra, subirse por las mesas, gritar por los pasillos mientras espera a los otros niños y a hacer distinto tipo de ruidos a sabiendas de que las aulas colindantes son utilizadas para dar clases de música y se nos ha pedido explícitamente que no molestemos. Ya en clase adopta pose "rapera" y se le escapa más de un taco. Después de tensar mucho la cuerda tengo que llamarle la atención. Le digo seriamente que pare y surte efecto.	
CONTEXTO	Primer día después de las vacaciones. El grupo de trabajo se presume el definitivo. Los niños aún no saben a qué se han apuntado. He pedido información a los tutores sobre los niños y T1 me ha definido a esta niña como "mala, con mal fondo" y sibilina, creo recordar. Además, los padres de la niña me asaltan antes de entrar en clase y me comentan que su hija es difícil y que no saben qué hacer con ella. Está yendo al psicólogo.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Factores psicoafectivos, coordinación de la comunidad educativa, diseño del programa.	
OBSERVACIONES	Se ha explicado qué es <i>Arcila</i> y negociado con los niños cómo se desarrollará el programa.	
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada minutos después de finalizar la sesión, en el mismo aula pero ya solo.	
VALORACIÓN	Según sus padres la niña requiere constantemente la atención y cuando no la recibe "hace el mal". Rápidamente han sugerido un <i>déficit de atención</i> pero tengo la sensación de que todos nos hemos vuelto médicos y somos capaces de diagnosticar cualquier cosa sin título académico de por medio. Parece que se ha acostumbrado a que todos digan que es una mala niña. Ahora me está probando. Quiere ser el centro de atención del grupo e intenta igualar liderazgos naturales que intuyo no llega a alcanzar. El próximo día le daré cierta responsabilidad en la clase. Veamos cómo responde cuando se confía en ella.	

3539 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3540 **Tabla 29.** Ficha de nota de campo N8/D/N2

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N8/D/N2
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 16 de enero de 2014. 17 h. Aula de 2ºA.	
OBJETO DE ESTUDIO	Autonconcepto de un niño.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Explicando en qué consistía <i>Arcila</i> y llegada una parte en la que hacíamos referencia a las matemáticas un niño, sentado solo, decía en voz baja pero lo suficientemente alto para que lo escucharan los demás: "yo no sirvo para las matemáticas, yo ya sé que no sirvo para estudiar", al tiempo que sonreía entre resignado y apenado. Al animar al niño con un "anda, ¿cómo no vas a servir? habrá cosas que se te den mejor o peor, como a todos...", la reacción de sus compañeros ha sido contradecirme: "nooo, es verdad, T2 está todo el día enfadada y regañándole porque dice que no hace nada bien".	
CONTEXTO	Primer día después de las vacaciones. El grupo de trabajo se presume el definitivo. Los niños aún no saben a qué se han apuntado.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Factores psicoafectivos.	
OBSERVACIONES	Algún otro niño comenta cómo también sus padres le dicen claramente que es un burro para los estudios.	
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada minutos después de finalizar la sesión, en el mismo aula pero ya solo.	
VALORACIÓN	No sé cuál es el origen de esta creencia pero me parece preocupante que el niño (o niños si los otros que dijeron algo decían la verdad y no era un simple "yo más") tenga tan asimilado su futuro fracaso en el campo de la escolarización, lo vea como normal y asuma que estudiar no es ni será lo suyo, que tendrá que dedicarse a otra cosa. El plan de acción es el siguiente: determinar el origen de esas ideas que limitan el potencial del niño y desarrollar un plan motivacional y afectivo que se desarrolle en el programa pero extienda sus efectos al día a día del aula.	

3541 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3542 **Tabla 30.** Ficha de nota de campo N9/P/I

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N9/P/I
TIPO DE NOTA	Nota personal.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 16 de enero de 2014. 17 h. Aula de 2ºA.	
OBJETO DE ESTUDIO	Posición de liderazgo del maestro de <i>Arcila</i> .	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Uno de los niños del programa me ha comentado que su madre me conoce y que le ha dicho que somos amigos y que hemos trabajado juntos. Pronto averiguo quién es y la situación me incomoda.	
CONTEXTO	Primer día después de las vacaciones. El grupo de trabajo se presume el definitivo. Los niños aún no saben a qué se han apuntado.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Coordinación de la comunidad educativa, liderazgo.	
OBSERVACIONES		
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada minutos después de finalizar la sesión, en el mismo aula pero ya solo.	
VALORACIÓN	Que me conozca la madre del niño puede ser una ventaja con el grupo, que puede ver en mí un elemento cercano a sus familias, en comunicación directa con ellas. Sin embargo creo que no es bueno de cara a mi relación con los padres. Con la madre de este niño me he emborrachado, me he reído de nuestros jefes comunes, ha visto cómo me liaba con alguna... y no creo que, a pesar de ser cosas que hace todo el mundo, sea la mejor de las imágenes para el responsable de un proyecto que intenta mejorar ahora la educación de sus hijos. Si esto va bien perfecto pero si surge algún problema es muy fácil buscar justificaciones en "lo fácil", y ella me conoce. Hace años que no la veía y voy a intentar que nuestra relación se limite a las horas de actividad extraescolar.	

3543 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3544 **Tabla 31.** Ficha de nota de campo N10/D/N

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N10/D/N
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 16 de enero de 2014. 17 h. Aula de 2ªA.	
OBJETO DE ESTUDIO	Grupo-clase.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Empiezo a conocer al grupo definitivo, aunque ya sabía algo de ellos por padres y tutores. Hay doce niños en total. Una tercera parte son inmigrantes o hijos de inmigrantes. Hay siete niñas y cinco niños. Las edades oscilan entre los siete y los nueve años (la del único repetidor del grupo). En palabras de sus tutores hay: "cuatro alumnos brillantes y cinco casos <i>complicados</i> ", aunque aseguran que el grupo es muy bueno y he tenido suerte.	
CONTEXTO	Primer día después de las vacaciones. El grupo de trabajo se presume el definitivo. Los niños aún no saben a qué se han apuntado.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Atención a la diversidad, factores psicoafectivos.	
OBSERVACIONES		
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada minutos después de finalizar la sesión, en el mismo aula pero ya solo.	
VALORACIÓN	<p>Me gusta el grupo, es un grupo variado de niños <i>normales</i>, entendiendo por normales el conjunto de infinitas singularidades que puede ofrecer cada uno de ellos: nivel cognitivo, tipo de inteligencia, autoestima, empatía, habilidades físicas, simpatía... y cuantos epítetos queramos añadir a la enumeración. Muchas veces dicen que la primera impresión condiciona tu forma de tratar a la gente. Voy a empezar a anotar impresiones sobre los niños que a lo largo de los meses del programa podrán contrastarse.</p> <p>N1: algo chula y maleducada. Busca llamar la atención como sea.</p> <p>N2: líder natural. Es muy guapo y tiene carisma aunque parece algo inseguro.</p> <p>N3: descarado e impetuoso. Actúa y luego piensa. Muy listo.</p> <p>N4: adorable. Niña de anuncio.</p> <p>N5: siempre con una sonrisa y siempre preocupado por los demás.</p> <p>N6: espontánea. Inteligente. Independiente.</p> <p>N7: asume el papel de bufón de la clase. Rechazado.</p> <p>N8: aprendizaje limitado. Tímida. Busca su sitio.</p> <p>N9: distraída. Se salta todas las reglas de la clase.</p> <p>N10: tímida e insegura. Timidez que combate envalentonándose en sus respuestas.</p> <p>N11: muy inteligente. Destaca sobre los demás y lo sabe. Algo engreído.</p> <p>N12: decidida, afable y algo listilla.</p>	

3545 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3546 **Tabla 32.** Ficha de nota de campo N11/M/P

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N11/M/P
TIPO DE NOTA	Nota metodológica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 23 de enero de 2014. 17 h. Aula de 2ºA.	
OBJETO DE ESTUDIO	Diseño del programa: actividades.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	He preparado una actividad inicial de lengua para valorar el nivel del grupo. La actividad (de carácter individual) ha planteado problemas a algunos de los alumnos. Los que han acabado más rápido se han empezado a aburrir distraendo a los que aún seguían trabajando. Les he pedido que ayudaran a sus compañeros mientras yo me centraba en algún caso en concreto o que se corrigiesen mutuamente. Problemas: no querían ni ayudar ni corregir a todo el mundo, algunos niños se han visto aislados. Las correcciones han sido excesivamente "duras": "muy mal", "0"... y en ningún momento ha habido conato alguno de decir " <i>esto está mal porque...</i> ".	
CONTEXTO	La distribución de las mesas sigue siendo la "tradicional". Creo que voy a cambiar la disposición del aula para el programa.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Diseño del programa, atención a la diversidad, aprendizaje cooperativo.	
OBSERVACIONES	Mientras trabajaba con el alumno repetidor sus compañeros cuchicheaban que siempre tenía que pedir ayuda. Lo he dejado pasar para restarle importancia al asunto pero no sé si he hecho bien.	
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada sobre una hora después de finalizar la sesión, en el mismo aula, tras reunirme con dos familias.	
VALORACIÓN	No voy a poder seguir trabajando en la forma que había presupuestado de antemano. Hay alumnos que destacan (pocos), otros que trabajan de forma parecida con más o menos el mismo nivel (el grueso del grupo) y algunos que exigen ayuda (otros pocos). Con esta diversidad veo que no voy a atender las necesidades de todos si planteo las clases como hoy.	

3547 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3548 **Tabla 33.** Ficha de nota de campo N12/D/N11

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N12/D/N11
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Jueves 23 de enero de 2014. 17 h. Aula de 2ºA.	
OBJETO DE ESTUDIO	Inteligencias múltiples.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	La actividad de lengua que hemos trabajado tenía una respuesta cerrada a la que esperaba llegasen todos los niños de la misma forma. Sin embargo uno de los niños me ha sorprendido resolviendo la actividad de una forma que ni tan siquiera yo me había planteado.	
CONTEXTO	Los alumnos trabajan de forma individual en sus pupitres, la mayoría solos.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Inteligencias múltiples.	
OBSERVACIONES		
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada sobre una hora después de finalizar la sesión, en el mismo aula, tras reunirme con dos familias.	
VALORACIÓN	He felicitado al niño por la forma de resolver la actividad. El hecho de que yo no hubiera pensado en esa solución y que anticipara un modo único de respuesta denota lo lineales que somos en ocasiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema surgirá si esas habilidades no se valoran y un potencial responsable de la educación de este niño antepone la limitada visión de un proceso único a su forma diferente de pensar.	

3549 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3550 **Tabla 34.** Ficha de nota de campo N13/D/N

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N13/D/N
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Martes 28 de enero de 2014. 17 h. Aula de Inglés.	
OBJETO DE ESTUDIO	Diseño del programa: exámenes.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Los niños me sorprenden preguntando que cuándo son los exámenes y más aún cuando se quejan al contestarles que no hay exámenes en el programa. "¡Joooo!", es el clamor unánime.	
CONTEXTO	Nueva aula para los martes: el aula de Inglés, situada al final del pasillo de la primera planta. Las mesas (individuales) se han unido conformando tres grupos (mesas) de trabajo.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Diseño del programa, rendimiento académico, competitividad.	
OBSERVACIONES	Los niños destacan a dos compañeros, uno del programa y otro que no participa, como los que mejor notas sacan. Mezcla de admiración y recelo.	
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada unos minutos después de finalizar la sesión, tras la reunión con una de las familias.	
VALORACIÓN	El padre del alumno que ha preguntado por los exámenes ya me comentó en la reunión que " <i>su hijo iba bien pero quería que fuese mejor</i> ". Los niños se extrañan de que no les mande tareas para casa y aunque expliqué la metodología del programa no sé si todos la van a entender o incluso aceptar. " <i>La letra con sangre entra</i> ".	

3551 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3552 **Tabla 35.** Ficha de nota de campo N14/M/P

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N14/M/P
TIPO DE NOTA	Nota metodológica.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Martes 28 de enero de 2014. 17 h. Aula de Inglés.	
OBJETO DE ESTUDIO	Diseño del programa: actividades.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	<p>La actividad de matemáticas se desarrolla por parejas. Cada uno trabaja de forma individual y luego se corrigen las tareas recíprocamente bajo la premisa de que tienen que decir "cosas que ayuden a su compañero a mejorar". Esto debería haberme dado el tiempo que me faltó la semana pasada para ayudar a los niños que necesitan mayor apoyo pero he vuelto a fallar. Las actividades tienen un nivel de exigencia ajustado pero han sido varios los alumnos descolgados y la incapacidad del resto para trabajar en equipo ha hecho que la actividad no salga del todo bien. Además mi alumno conflictivo preferido (ver N7/D/N1) ha clasificado despectivamente el trabajo de su compañero. Necesito enseñar a estos niños a trabajar en equipo y que se respeten porque si no el ideario de <i>Arcila</i> se va a la mierda.</p>	
CONTEXTO	El diseño de la actividad de matemáticas parte de la experiencia de la semana anterior con la actividad de lengua. Ver N12/D/N11.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Diseño del programa, atención a la diversidad, aprendizaje cooperativo.	
OBSERVACIONES	<p>Es el segundo día consecutivo en el que dos padres interrumpen la clase para llevarse a sus hijos antes de tiempo. Aunque sea por motivos justificados su presencia altera a los niños y a falta de diez o quince minutos para que acabe la sesión cuesta "recuperar" al grupo. Creo que voy a hacer que los niños salgan por su cuenta antes pero claro, ¿qué pasa si un día por el motivo que sea no aparece su familia? Yo soy responsable del niño. Problema.</p>	
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada unos minutos después de finalizar la sesión, tras la reunión con una de las familias.	
VALORACIÓN	<p>"¿Por qué nos caemos? Para aprender a levantarnos". Y al igual que le dijo Thomas Wayne a su hijo Bruce (Batman para los poco allegados), ¡arriba! Nadie dijo que esto fuese a ser fácil (aunque la verdad es que lo pensé) y la impotencia de clases como la de hoy no debe ayudarme sino a crecer y aprender. Me han dado una oportunidad increíble y estoy haciendo lo que quiero. ¡Hakuna Matata!</p>	

3553 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3554 **Tabla 36.** Ficha de nota de campo N15/D/N

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N15/D/N
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Martes 28 de enero de 2014. 17 h. Aula de Inglés.	
OBJETO DE ESTUDIO	Entrega de carnés de miembros del programa.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	<p>Para involucrar a los niños en el programa (motivándoles) les prometí unos carnés de "miembros" en los que cada uno eligió el personaje que quería ser. Un fotomontaje en toda regla cortesía de Photoshop. Tras observar la baja autoestima de algunos niños en las tres sesiones anteriores decidí incluir súper poderes en cada carné: desde las habilidades físicas a la empatía, pasando por la simpatía y cuantos atributos positivos se me ocurriesen, pero con un atributo común para todos: la inteligencia. Hoy se los he dado pero quería comprobar una cosa. Nos hemos sentado en una mesa redonda y cogido el primer carné y les he preguntado: "<i>este tiene entre sus súper poderes la inteligencia, ¿de quién podrá ser?</i>". Todos menos dos me han sorprendido contestando que seguro que no eran suyos, que debía ser de Fulanito o Menganito porque ellos no eran inteligentes.</p>	
CONTEXTO	Nueva aula para los martes: el aula de Inglés, situada al final del pasillo de la primera planta. Las mesas (individuales) se han unido conformando tres grupos (mesas) de trabajo.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Factores psicoafectivos.	
OBSERVACIONES		
PROCESO DE REGISTRO	Nota registrada unos minutos después de finalizar la sesión, tras la reunión con una de las familias.	
VALORACIÓN	<p>¿Debo replantear el programa? En la próxima reunión con los tutores del cole voy a hablar sobre estos aspectos de los niños. La verdad es que les vendí el programa como un refuerzo educativo y si nos desviamos a otros objetivos no dejará de ser un refuerzo pero en una línea muy distinta a la planteada inicialmente.</p>	

3555 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3556 **Tabla 37.** Ficha de nota de campo N16/D/T2

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N16/D/T2
TIPO DE NOTA	Nota descriptiva.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Miércoles 29 de enero de 2014. Por la mañana. Clase de 2º B del CEIP.	
OBJETO DE ESTUDIO	El tutor y la interacción con su grupo-clase.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	He tenido que interrumpir a una de las tutoras para pedirle un material. Desde fuera ya se oía ruido pero dentro era el caos. Malhumorada y alterada, incluso descontrolada. Los niños cuando me han visto han venido a abrazarme y me he sentido muy incómodo, no le han hecho caso cuando les pedía que se sentaran. Debí haber esperado a que acabara la clase. Le he quitado autoridad.	
CONTEXTO	Visita rutinaria al centro relacionada con el desarrollo del programa.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Relaciones con la comunidad educativa.	
OBSERVACIONES	Alterar a unos cuantos altera a todos. Cuando me han visto los niños de <i>Arcila</i> han salido corriendo a abrazarme pero detrás, y casi más efusivamente, ha venido otro grupo de niños que ¡no conocía!	
PROCESO DE REGISTRO	Registro del suceso unas doce horas después de que tuviera lugar (22 h.). Lugar: mi casa.	
VALORACIÓN	Me encuentro en una posición difícil. No quiero que la tutora crea que me estoy excediendo en mis tareas. Me ha dado la sensación de que su aula es su espacio y no quiere que entre nadie. Espero que esto se quede en un incidente puntual y que no afecte al desarrollo del programa porque necesito contrastar la posición de los dos tutores.	

3557 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3558 **Tabla 38.** Ficha de nota de campo N17/P/F3

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N17/P/F3
TIPO DE NOTA	Nota personal.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Miércoles 29 de enero de 2014. Sobre las 21 h. <i>Eroski</i> (centro comercial Luz de Castilla).	
OBJETO DE ESTUDIO	Opinión sobre un tutor.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Me he encontrado a una de las familias del programa mientras compraba. Me han felicitado porque dicen que su hijo está muy contento con <i>Arcila</i> . " <i>Si fuera tan contento por la mañana</i> " y esa ha sido la excusa para poner verde a su tutora.	
CONTEXTO	A los padres no le importa que el niño esté presente en la conversación lo que implica que el niño desarrolle cierta predisposición hacia su tutor.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Relaciones de la comunidad educativa.	
OBSERVACIONES	El niño juega pero parece atento a lo que decimos.	
PROCESO DE REGISTRO	Registro del suceso una hora después de que tuviera lugar (22 h.). Lugar: mi casa.	
VALORACIÓN	Tras meditarlo en el coche he pensado que no puedo sentirme incómodo por lo que ha pasado. Vale que quizá éste no era el momento pero si uno de los principios de <i>Arcila</i> es ser el de nexos de unión en la interrelación entre agentes educativos, ¿qué esperaba? Lo importante es no dejarte llevar, ser cauto y lo más neutral posible. Creo que hoy lo he sido, aunque estaba de acuerdo con muchas cosas de las que han dicho. Hay que quitarle trascendencia y hacerles ver que al estar nosotros coordinados con su tutor seguro que se liman asperezas.	

3559 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

3560 **Tabla 39.** Ficha de nota de campo N18/P/I

NOTAS DE CAMPO	CÓDIGO DE NOTA	N18/P/I
TIPO DE NOTA	Nota personal.	
FECHA, HORA Y LUGAR	Miércoles 29 de enero de 2014. Sobre las 22 h. Mi casa.	
OBJETO DE ESTUDIO	Distinción en el trato con las familias.	
DESCRIPCIÓN DEL SUCESO	Me pregunto: ¿trato a todas las familias de la misma forma? ¿Repito aquello que tanto criticaba en otros?	
CONTEXTO	Mi encuentro en el <i>Eroski</i> con la familia de un alumno me conduce a esta reflexión.	
TEMAS TRATADOS (PRECODIFICACIÓN)	Relaciones de la comunidad educativa.	
OBSERVACIONES		
PROCESO DE REGISTRO	Registro escrito simultáneo a los pensamientos que generan la nota.	
VALORACIÓN	He atendido cordialmente a la familia de hoy pero soy consciente de que sea por afinidad, prejuicios o lo que sea, no trato a todas por igual. Quizá se deba a que algunas familias no están nada implicadas. El niño aparece pero no sé ni quiénes son sus padres. En cualquier caso eso no es excusa porque debería utilizar los medios alternativos oportunos para que el trato recibido por las familias fuera igual. Me ha dicho una de las tutoras que " <i>a cada uno lo que dé</i> " pero creo que mi responsabilidad debe estar por encima de eso porque al final el beneficiado o perjudicado de todo es el niño.	

3561 Fuente: ELABORACIÓN PROPIA (2014)

ANEXO 6. DEFINICIONES DE CÓDIGOS

Códigos temáticos

Los códigos *temáticos* referencian los distintos temas abordados en el discurso.

Factores cognitivos

- Definición breve: creencias/percepción de los maestros sobre los factores cognitivos de los estudiantes.
- Definición amplia: factores internos del individuo relacionados con el pensamiento y que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Cuándo se utiliza: en la acepción tradicional del término (ser inteligente, listo, tener mucha memoria, etc.) y su aplicación práctica en el aula (aptitudes hacia las matemáticas, la lengua, etc.).
- Cuándo no se utiliza: no procede.

Exámenes

- Definición breve: exámenes.
- Definición amplia: pruebas objetivas de evaluación del aprendizaje.
- Cuándo se utiliza: en las referencias vinculadas a las definiciones previas.
- Cuándo no se utiliza: no procede.

Tareas

- Definición breve: tareas.
- Definición amplia: conjunto de ejercicios y actividades orientados a afianzar o reforzar los contenidos curriculares.
- Cuándo se utiliza: en las referencias vinculadas a las definiciones previas.
- Cuándo no se utiliza: no procede.

Factores afectivos

- Definición breve: elemento indisoluble de la formación integral del alumnado.
- Definición amplia: son aquellos sentimientos o emociones que se provocan en el individuo como resultado de una relación entre la situación o experiencia vivida y sus necesidades o intenciones.
- Cuándo se utiliza: al referirnos a factores individuales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima... También incluye otros factores relacionales como la empatía y las situaciones de carácter afectivo que se produzcan en la interacción de aula.

- Cuándo no se utiliza: en todos los casos no incluidos en el apartado anterior.

Autoestima y autoconcepto

- Definición breve: factores del niño relacionados con su personalidad y que contribuyen a la conformación de su identidad personal.
- Definición amplia: el autoconcepto es la representación mental que el sujeto tiene en un momento dado de sí mismo; la autoestima, la discrepancia existente entre la percepción de uno mismo y el ideal de uno mismo.
- Cuándo se utiliza: en la descripción de los casos particulares de los niños participantes en el programa.
- Cuándo no se utiliza: al incluirse un diario personal en el análisis no deben contemplarse las alusiones a estos conceptos que no se ajusten a la definición anterior.

Liderazgo

- Definición breve: disposición y actitud del niño.
- Definición amplia: capacidad vinculada a un alto nivel de autoestima. Niños que están seguros de sus capacidades y talentos y que por ello son valorados por el resto como modelo a seguir e imitar. Un talento que puede usarse (o no) en beneficio de los demás, a través de su forma de ser y de actuar, ayudándolos.
- Cuándo se utiliza: al describir las situaciones que se ajusten a la definición previa.
- Cuándo no se utiliza: en cualquier acepción de liderazgo que no incluya al niño.

Metodología

- Definición breve: método.
- Definición amplia: procedimientos utilizados para alcanzar un determinado objetivo o definir un campo de actuación.
- Cuándo se utiliza: en las referencias vinculadas a los campos "proceso de enseñanza" y "atención a la diversidad".
- Cuándo no se utiliza: en el resto de casos.

Motivación

- Definición breve: conjunto de factores que fortalecen la conducta y le dan una dirección.
- Definición amplia: constructo hipotético generado a partir de una serie de manifestaciones de la conducta del ser humano y que hace referencia a una serie de

procesos psicológicos implicados en la activación, dirección y magnitud (mantenimiento) de una determinada conducta.

- Cuándo se utiliza: como producto o consecuencia de la metodología aplicada . A efectos prácticos incluye las interacciones con el maestro del niño. Se ha desestimado incluir un campo específico para los maestros dado que lo que aquí se valora es su trabajo y no otros aspectos de su persona que de ser abordados podrían extralimitar los acuerdos éticos pactados. Dependiendo de la naturaleza de la cita podrán asociarse motivación y factores afectivos.
- Cuándo no se utiliza: en todos los casos no incluidos en el apartado anterior.

Rendimiento

- Definición breve: medida de las capacidades manifestadas por el niño.
- Definición amplia: el rendimiento es el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende.
- Cuándo se utiliza: cuando se habla de rendimiento escolar debemos enmarcarlo en el conjunto del sistema superando la idea de que la eficacia de un sistema se mide única y exclusivamente por los logros académicos de los estudiantes. Se contemplan así junto a factores cognitivos, entre otros, factores afectivos, en lo que podríamos definir como un proceso de desarrollo integral de la persona.
- Cuándo no se utiliza: en usos que no se ajustan a la concepción del término descrita en el punto anterior.

Trabajo cooperativo

- Definición breve: dinámica de trabajo.
- Definición amplia: trabajo en grupos reducidos para aprovechar al máximo la interacción entre sus componentes (aprendiendo a trabajar en equipo), con el objetivo que cada uno aprenda hasta el límite de sus capacidades.
- Cuándo se utiliza: en las referencias a las organizaciones de trabajo descritas en el apartado anterior.
- Cuándo no se utiliza: no procede.

Competitividad

- Definición breve: actitudes del niño.
- Definición amplia: actitud del niño orientada al trabajo antagónico con los demás, de modo que la probabilidad de alcanzar el éxito y ser el "primero" se reduce en función de la presencia de otros competidores.

- Cuándo se utiliza: en la descripción de las dinámicas de trabajo e interacción del alumnado.
- Cuándo no se utiliza: no procede.

Códigos independientes

- Definición breve: ideal educativo.
- Definición amplia: concepción utópica de la educación, sus responsables y las relaciones que entre ellos se establecen.
- Cuándo se utiliza: en las referencias vinculadas a las definiciones previas. Incluye las experiencias que puedan extrapolarse al análisis de las necesidades de los participantes y que no tienen cabida en ninguno de los campos definidos.
- Cuándo no se utiliza: es importante no confundir estas anotaciones (de marcado carácter teórico) con otros argumentos contrastados y sólidos que se categorizan como otro tipo de códigos.