



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**

TRABAJO DE FIN DE GRADO (CURSO 2020-2021)

Contextos de Enseñanza-Aprendizaje en Situaciones de
Riesgo y Mayor Vulnerabilidad. Aportaciones del
Proyecto 2030 a la Inclusión Educativa

Presentado por: Raúl González Sardonís

Para optar al Grado de Educación Primaria por la Universidad de
Valladolid

Tutelado por: María Teresa Crespo Sierra

*A mi tutora, por guiarme en este camino,
a mi familia y amigos, por estar siempre ahí.
A todas las personas que he conocido en estos años,
¡gracias!*

*Cuando sientas deseos de criticar a alguien,
recuerda que no todo el mundo ha tenido
las mismas oportunidades que tú tuviste*

F. Scott Fitzgerald

Resumen

A través del presente Trabajo Fin de Grado, en el que tomamos como marco teórico la orientación ecológica de Urie Bronfenbrenner, se pretende realizar un recorrido y análisis del contexto educativo y psicosocial del alumnado en riesgo de exclusión social.

El hilo conductor se apoya además en la experiencia directa vivida durante varios cursos escolares, como futuro maestro de Educación Especial, en un centro educativo de la comunidad en el que se implementa el marco legislativo y normativo sustentado en el Programa 2030. Además, y como elemento también a considerar, se hacen referencias a los efectos ocasionados por la pandemia del COVID-19 en los diferentes contextos ecológicos (familia, escuela, comunidad) y en sus interrelaciones, en la medida en que las situaciones de vulnerabilidad han sido evidentes y afectado a los agentes implicados en el proceso educativo durante este curso.

Palabras Clave: Inclusión educativa, exclusión social, programa 2030, vulnerabilidad, orientación ecológica.

Abstract

Through this end of degree project, in which we use the theoretical framework of ecologic orientation by Urie Bronfenbrenner, we intend to analyse and take a look at the educational and psychosocial context of the students in risk of social exclusion.

The common thread supports the experience lived directly in various school terms, as a future special needs teacher in a school that implement the legislative and regulatory framework supporting the programa 2030.

In addition, and as an element also to be considered, there are references about the effects that COVID-19 pandemic to the extended that the situation of vulnerability has been evident and has affected the population involved with the educational process throughout this course.

Key words: Inclusive education, social exclusion, Programa 2030, vulnerability, ecologic orientation

Índice

0.-INTRODUCCIÓN	6
1.-JUSTIFICACIÓN	7
2.-OBJETIVOS	8
3.-RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO	9
4.-MARCO LEGISLATIVO: EL ROL DE LAS FAMILIAS Y DEL ENTORNO EN LAS LEYES EDUCATIVAS ACTUALES Y FUTURAS	10
5.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	12
5.1.-CONOCIENDO LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL EN LA PRÁCTICA	12
5.2.-MICROSISTEMA FAMILIA: CONCEPTO, CLASIFICACIÓN E IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO	15
5.2.1.-Concepto de familia	16
5.2.2.-Tipos de familia	17
5.2.3.-Rol de la familia en el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños / as	19
5.3.-MICROSISTEMA ESCUELA: SU LABOR EN EL DESARROLLO, SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE	20
5.4.-MESOSISTEMA: LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA	21
5.4.1.-La importancia de la relación familia escuela.	21
5.5.-EXOSISTEMA: CÓMO LAS DECISIONES DE LAS QUE NO SOMOS PARTÍCIPES NOS MARCAN PROFUNDAMENTE	25
5.5.1.-Del exosistema al microsistema: la importancia del entorno en el desarrollo individual	25
5.6.-Macrosistema: una visión general a distintos aspectos de la legislación educativa	26
6.-LA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA, LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN RELACIÓN CON EL ENTORNO	26
6.1.-VULNERABILIDAD Y FACTORES DE RIESGO EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS	29
7.-EL COVID-19 Y SUS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS EN ENTORNOS DESFAVORECIDOS	32
8.-APORTACIONES DEL Programa 2030 COMO RECURSO ORIENTADO A FACILITAR LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE POBLACIONES VULNERABLES	34

8.1.- La importancia de la metodología: cómo hacer atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje	36
9.- CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA	37
9.1.- Conclusiones TFG	37
9.2.- Limitaciones y propuestas de mejora para el Trabajo Fin de Grado	38
BIBLIOGRAFÍA	40
ANEXOS	45
Anexo I: representación gráfica de los conceptos de exclusión, segregación, integración e inclusión.	45
Anexo II: DAFO centro 2030	46
Índice de tablas, figuras e ilustraciones	48

0.-INTRODUCCIÓN

La idea y motivación para realizar el Trabajo Fin de Grado sobre este tema en concreto surge de la observación de una realidad específica, la realidad que durante los dos períodos de prácticas me acompañó diariamente. El centro donde realicé las prácticas se encuentra ubicado en una de las zonas más desfavorecidas y vulnerables de Valladolid. Tanto es así que pertenece a un programa para tratar de compensar las necesidades que tiene el alumnado, (no sólo educativas sino, también sociales).

A partir de esta experiencia, me planteé estudiar cómo nuestro entorno nos marca de una manera sutil, pero clara y la forma en la que se relaciona este entorno con la escuela y la familia, otros dos contextos que nos definen, y si es importante que se den estas relaciones.

Estas preguntas encontraron respuesta en la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner que, precisamente, habla de cómo el desarrollo, la socialización y el aprendizaje se ven condicionados por todos estos campos que están interconectados y son interdependientes. Dicha teoría es, por tanto, el hilo conductor del presente TFG,

De este modo, la estructura de nuestro trabajo sobre “*Contextos de enseñanza-aprendizaje en situaciones de riesgo y mayor vulnerabilidad. Aportaciones del proyecto 2030 a la inclusión educativa*” comprende una amplia revisión teórica de la teoría de Bronfenbrenner (1987) que nos permite y sirve para conocer y comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de riesgo y mayor vulnerabilidad.

Las aportaciones y herramientas del Programa 2030, junto con aportaciones de instituciones y organismos que se ocupan de los derechos de la infancia y la inclusión social y educativa, suponen y nos ofrecen una *mirada diferente* para entender el día a día y la praxis profesional del profesorado en estos contextos.

Porque no podemos perder de vista que la infancia es el período en el que las personas necesitan especial dedicación e interés ya que es la etapa donde van a sentarse las bases para el desarrollo de sus capacidades, habilidades y potencialidades. El 20 de noviembre, Día universal de los Derechos del niño es un día de celebración por los avances conseguidos, pero sobre todo es un día para llamar la atención sobre la situación de los niños más desfavorecidos, dar a conocer los derechos de la infancia y concienciar a las personas de la importancia de trabajar día a día por su bienestar y

desarrollo, así como por su aprendizaje y socialización, (ONU, 1989) Pero, para ofrecer apoyo a familias y personas vulnerables, debemos evitar adoptar una posición de superioridad. Se deberá trabajar a su lado con una actitud de respeto y con la voluntad de colaborar en la construcción conjunta de un futuro familiar.

Para finalizar considero importante decir que no ha resultado nada fácil plasmar y traducir las vivencias, experiencia y conocimientos adquiridos durante todo este proceso, tanto al estar en contacto directo con los alumnos, familias y profesorado del centro, como después a la hora de traducir a un formato de TFG más académico y formal la experiencia. Esta es la razón por la que finalizo con el apartado de limitaciones y propuestas de mejora, dado que, han sido numerosos los obstáculos encontrados para la realización final del presente trabajo.

Por todo ello, el DAFO que ofrecemos al final de este trabajo, condensa y refleja la descripción y realidad de los sujetos y contextos analizados en este documento, tras el conocimiento directo de los mismos que he podido adquirir a lo largo de este proceso.

1.-JUSTIFICACIÓN

Como punto de partida para la realización de nuestro Trabajo de fin de grado nos parece importante señalar la idea de que la educación es un derecho fundamental de todas las personas, y como tal está recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el artículo 26. (Artículo 26).

Además, conviene que tengamos muy presente también que la educación es uno de los principales mecanismos de movilidad social más eficaz que existe en la medida que impide que se perpetúe el círculo vicioso de la pobreza, promueve la igualdad de oportunidades y reduce la desigualdad social. Eso sí; para que la educación sea capaz de facilitar la consecución de estos logros en el largo plazo, es necesario que sea “equitativa, inclusiva y de calidad”, tal y como señala el ODS 4.

En consecuencia, la educación es la herramienta de transformación más poderosa que existe, ya que permite promover los derechos humanos y el desarrollo sostenible, y así construir un futuro más justo y equitativo para todas las personas.

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es un plan de acción global a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que atribuye a la educación un valor estratégico. Entre los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), el número 4 establece como compromiso: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Porque no podemos olvidar que las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos. También proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia, y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Tras este anclaje y justificación señalados inicialmente, hemos de añadir que pretendo apoyar la elección del tema del presente TFG en tres pilares que, al unirse, ofrezcan una visión general y global de los motivos que me han llevado a realizar el presente Trabajo Fin de Grado (TFG) sobre este determinado aspecto de la labor docente. Estos elementos son: la experiencia personal que he acumulado en el centro donde he realizado las prácticas propias de este grado, una base teórica que sustenta la relevancia del tema y, por último, la visión que legalmente se tiene del objeto del TFG.

2.-OBJETIVOS

Con la realización del presente TFG pretendo cumplir con una serie de objetivos, que se dividen en uno general y varios específicos que sirven para concretar y/o profundizar en aspectos concretos del objetivo principal.

2.1.-Objetivo general

- Analizar el papel que tiene la relación entre familia y escuela para el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos de mayor vulnerabilidad y riesgo.

2.2.-Objetivos secundarios

- Describir familia como contexto de desarrollo, socialización y aprendizaje.
- Conocer la metodología utilizada en un contexto determinado de mayor riesgo y vulnerabilidad, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Indagar en la labor realizada por el profesorado en cuanto a la atención a la diversidad en un contexto social y de aprendizaje desfavorecido.
- Ver la implicación de las administraciones locales, autonómicas y nacionales con entornos poco favorables (programa 2030).
- Comprobar cómo ha afectado la pandemia por COVID-19 a la educación en los entornos más desfavorecidos.

3.-RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

De los objetivos que se detallan en la Memoria del plan de estudios del título de grado maestro/a en educación primaria por la Universidad de Valladolid¹, este trabajo fin de grado guarda relación con los siguientes:

- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
- Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.
- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

¹ <http://www.feyts.uva.es/sites/default/files/MemoriaPRIMARIA%28v4%2C230310%29.pdf>

4.-MARCO LEGISLATIVO: EL ROL DE LAS FAMILIAS Y DEL ENTORNO EN LAS LEYES EDUCATIVAS ACTUALES Y FUTURAS

Como futuro profesional de la educación, y más en concreto, con formación en educación especial, la motivación básica que inspira este trabajo se apoya en la necesidad de garantizar el derecho a la educación inclusiva del alumnado más vulnerable y en riesgo de exclusión social. Ello conlleva una transformación de la cultura, la política y la práctica en todos los entornos educativos formales e informales para dar cabida a las diferentes necesidades e identidades de cada alumno, así como el compromiso de eliminar los obstáculos que impiden esa posibilidad.

Dentro del marco legislativo, autonómico, nacional e internacional, vamos a seleccionar algunas de estas leyes, que pasamos a comentar y referir a continuación.

Vivimos un momento de cambio en la legislación que rige nuestro sistema educativo, por ello, me referiré a la legislación actual (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa – LOMCE – y el Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León) y a la futura Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE).

1. **La LOMCE**, al hablar de las competencias del director, dice en una de ellas: “impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno [...]” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. p.48). Esto para garantizar una formación integral.

Además, en su séptimo preámbulo remarca: “Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa

y metodológica [...]” (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. p.7).

2. **Los artículos 50 y 51 del decreto autonómico** establecen y regulan la “colaboración e implicación de las familias” y la “participación de la comunidad educativa y de otras instituciones” respectivamente. (Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. pp. 28 y 29).
3. **La futura ley educativa, LOMLOE** hace más alusiones la familia y al entorno, algunos ejemplos de estas son:
 - a. “[...]se planteen las estrategias y actuaciones necesarias para mejorar los resultados educativos y los procedimientos de coordinación y de relación con las familias y el entorno” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. p.55) Al hablar de los aspectos que debe incorporar el Proyecto educativo.
 - b. En el artículo 110, donde hablan acerca de accesibilidad, sostenibilidad y relaciones con el entorno, se menciona que los centros deben ser vistos como “espacios abiertos a la sociedad de los que son elemento nuclear, promoverán el trabajo y la coordinación con las administraciones, entidades y asociaciones de su entorno inmediato, creando comunidades educativas abiertas, motores de la transformación social y comunitaria” (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. p.52)
4. **Además, también me referiré a la legislación en la que se fundamenta la atención a la diversidad en Castilla y León:** la Instrucción de 24 de agosto de 2017. Pues, como se verá más adelante, el entorno puede ser motivo de tener necesidades específicas de apoyo educativo.
5. Incluso la cuestión de la participación de las familias en la escuela se aborda en la **Constitución de 1978**, más concretamente en el artículo 27.7 que dice: “Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y

gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca” (BOE.es - BOE-A-1978-31229 Constitución Española., 1978.)

La siguiente figura pretende resumir y sintetizar lo anteriormente referido respecto a la legislación:

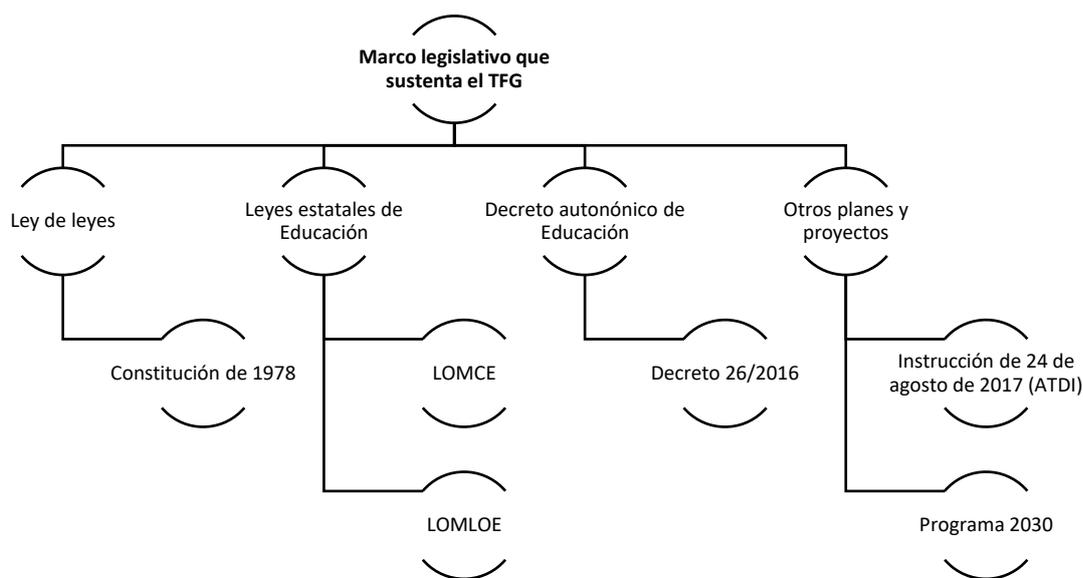


Figura 1: marco legislativo que sustenta el Trabajo Fin de Grado

5.-FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1.-CONOCIENDO LA TEORÍA ECOLÓGICA DE BRONFENBRENNER DESDE LA EXPERIENCIA PERSONAL EN LA PRÁCTICA

Como ya he apuntado inicialmente, el tema del TFG y mi inquietud por el mismo surgen de la observación de una realidad conocida y vivida en el colegio donde he realizado los dos períodos de prácticas en mi formación como futuro maestro especialista en educación especial en un centro de educación infantil y primaria. Centro y contexto con una serie de peculiaridades y especificidades, tanto en el alumnado del mismo, como en cuanto al papel de contextos como la familia y la comunidad que, sin duda alguna, otorgan rasgos diferenciales al proceso de enseñanza aprendizaje del mismo, y ello además señalando que las conclusiones son extrapolables a otros centros

y a otros contextos socioeducativos. Por esto, es inevitable que a lo largo del presente trabajo aluda a la experiencia brindada por el tiempo pasado en la escuela y a las vivencias y recuerdos de ésta.

Aunque este tema se puede enfocar desde diferentes perspectivas psicológicas, creo que la visión que da Bronfenbrenner sobre el desarrollo humano es una de las que más se adecúa al tema principal que se aborda en este Trabajo fin de Grado (TFG). La teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987) o teoría de los sistemas ecológicos fue planteada por primera vez en su libro denominado *La ecología del desarrollo humano* y ha servido como base para otras ciencias, como la psicología del desarrollo o la sociología. Esta teoría describe y explica cómo influyen los distintos grupos sociales en el desarrollo del niño y del adolescente.

Por tanto, nos apoyamos en las aportaciones de esta teoría en la medida que nos ayuda a entender cómo el entorno del niño/a y todos los sistemas de los que forma parte influyen de manera determinante, en su desarrollo y en su aprendizaje.

A grandes rasgos, aunque en páginas sucesivas profundizaré más en esta teoría, Bronfenbrenner entiende el desarrollo y los procesos de aprendizaje como “[...] un conjunto de procesos a través de los cuales las propiedades de la persona y del ambiente interactúan para producir constancia y cambio en las características biopsicológicas de la persona a lo largo de su vida”(Monreal & Guitart, 2012, p. 84).

Considero necesario hacer un inciso para ofrecer una definición que es fundamental para comprender la definición anterior: ambiente ecológico. En palabras del propio autor, “el ambiente ecológico se concibe como un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas”. (Bronfenbrenner, 1987, p. 23).

El ambiente ecológico constituye el contexto en el cual ocurre el día a día de las personas; es el entorno donde se participa de manera activa y protagonista, se ejerce un rol, se restablecen interacciones afectivas y de comunicación con los otros, y se ejecutan actividades que permiten un intercambio de oportunidades y experiencias necesarias para avanzar en el desarrollo evolutivo. Esta teoría ecológica, está conformada por un

conjunto de estructuras concéntricas en la que una está contenida dentro de la otra y a las que Bronfenbrenner (1987), denomina microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Entre ellos se producen una serie de interconexiones que son tan decisivas para el progreso humano, como lo que sucede en el entorno inmediato que incluye a la persona en desarrollo. La definición teórica de estos sistemas es la que a continuación se describen:

1. *Microsistema*: Es entendido como un conjunto de patrones de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado con características físicas y materiales particulares, por ejemplo, la familia y la escuela.
2. *Mesosistema*: Comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente y se amplía o transforma cuando dicha persona entra en un nuevo entorno. En tal sentido el mesosistema puede ser entendido como un sistema de microsistemas, interrelaciones entre familia, escuela, barrio, comunidad.
3. *Exosistema*: Hace referencia a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a la persona en desarrollo o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno.
4. *Macrosistema*: Se refiere a la correspondencia en forma y cometido de los sistemas de menor orden (micro-, meso- y exo-) que existen o pueden existir a nivel de subcultura o la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustenten estas correspondencias.

La siguiente figura es una representación gráfica de los cuatro sistemas planteados por el autor.

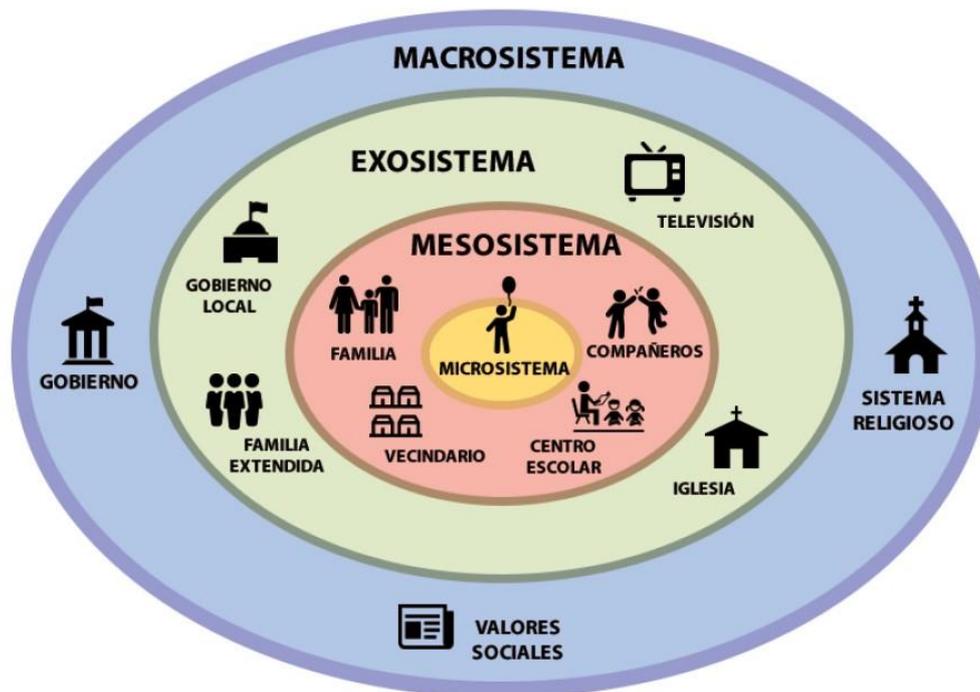


Figura 2; representación gráfica de los sistemas de Bronfenbrenner

A lo largo de este trabajo, se abordarán todos los sistemas mencionados, profundizando en cada uno de ellos y en la importancia que tienen desde un punto de vista educativo.

5.2.-MICROSISTEMA FAMILIA: CONCEPTO, CLASIFICACIÓN E IMPORTANCIA EN EL DESARROLLO

De la definición anteriormente dada de microsistema se extrae que es todo lo que la persona en desarrollo, alumno en este caso, vive directamente en cada uno de los entornos de los que forma parte. Es decir; para el caso que nos ocupa, distinguiremos entre los microsistemas familia, escuela y barrio / entorno próximo.

A medida que nos adentramos en el siglo XXI, más nos vamos dando cuenta de la dificultad que se nos plantea a la hora de definir terminológicamente la familia. Venimos de un siglo XX donde dominaba un modelo tradicional nuclear, pero la situación en la actualidad se presenta como caótica, cuando no amenazante, para ciertos sectores sociales, especialmente para aquellos sistemas familiares más vulnerables y en riesgo de exclusión social. Añadiendo los previsibles, pero aún no calculados, efectos

que la crisis sanitaria, económica y laboral derivada de la COVID-19 haya podido ocasionar en las familias que cuentan con menos recursos económicos y sociales.

5.2.1.-Concepto de familia

Según León (2011), cuando hablamos hoy de familia, debemos entenderla desde varias vertientes; no solo como uno de los ejes sociales y culturales fundamentales por lo que respecta a la estructura de la sociedad, sino como el órgano esencial del proceso de civilización, puesto que es el agente protagonista en el proceso educativo de las personas.

No es intención de este trabajo hacer un análisis sociológico del concepto de familia y los cambios que ha sufrido a lo largo del tiempo, sino hacer una pequeña aproximación al concepto teniendo en cuenta diferentes autores.

Un primer punto de partida puede ser conocer alguna de las acepciones que sobre este término nos ofrece la Real Academia Española (RAE) ya que pueden ser las más extendidas, conocidas y generalizadas. De todos los significados que tiene esta palabra, me gustaría destacar dos:

1. “Grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas.”
2. “Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines a un linaje.”

Como se puede apreciar, no son nada específicas y únicamente hacen hincapié en las ideas de convivencia, consanguineidad o parentesco, no así en otras cuestiones como pueden ser el afecto u otros vínculos emocionales.

Para otros autores, como Alberdi (1999) la familia, como sistema, está formada por dos o más personas unidas por el afecto, el matrimonio o la afiliación, que viven juntas, ponen sus recursos económicos en común y consumen conjuntamente una serie de bienes en su vida cotidiana.

Esta definición me parece más válida que las ofrecidas por la RAE u otros autores consultados pues no se limita a la convivencia o la existencia de vínculos legales o maritales (si bien es cierto que menciona el matrimonio no lo pone como

condición *sine qua non* para hablar de familia) sino que alude también al ya mencionado afecto como vínculo que conforma familias.

En este sentido, también comparto lo que, a través de su definición, Montaña (2007) dice sobre la familia “[...] Se concibió como una institución dirigida a satisfacer las necesidades básicas, materiales y emocionales [,,]”. Satisfacción de necesidades emocionales, esa es, desde mi perspectiva, una de las claves para considerar a un grupo de personas familia.

5.2.2.-Tipos de familia

En este epígrafe nos ocupamos de los tipos de familia no desde la perspectiva nuclear o sobre la forma en la que se estructuran, sino desde un punto de vista educativo. Es decir, de cómo se comportan las familias respecto a sus hijos e hijas. Para este punto me baso en lo dicho por Maccoby y Martin (1980) y citado por Cano (2016). Según estos autores, habría cuatro posibles tipos de relaciones entre padres / madres e hijos e hijas: autoritario o democrático; autoritario – represivo; permisivo – indulgente y negligente – indiferente.

Tabla 1: clasificación de los tipos de familia desde una perspectiva educativa

Tipo	En lo que se centra (foco de interés)	Características principales
Autoritario o democrático	Hijos / as	<ul style="list-style-type: none"> - Existe reciprocidad en la respuesta a lo que piden. - Combinan niveles elevados de afecto y de control. - A pesar de que existen normas y límites claros, fomentan la autonomía y la toma de decisiones - El clima familiar favorece el desarrollo pleno
Autoritario – represivo	Centrado en los padres	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres usan su autoridad para crear normas estrictas. - No se tienen en cuenta opiniones de los hijos / as - No muestran mucho afecto o apoyo. - Es usual el castigo físico - El clima familiar es tenso y no ayuda al desarrollo. Puede generar carencias en la relación con otros contextos.
Permisivo – indulgente	La tolerancia	<ul style="list-style-type: none"> - Son razonables en la respuesta a las demandas de sus hijos / as - No son ni impositivos ni excesivamente demandantes. - No usan el castigo y son bastante permisivos en cuanto a conductas se refiere. - El clima familiar hace que se demande mucho a los hijos. <p>A su vez, este tipo se divide en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Democrático indulgente - Rechazo abandono
Negligente – indiferente	Sin foco de interés	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres son egoístas y no se preocupan por sus hijos / as - No existen normas - No hay mucho afecto. - El clima no favorece el desarrollo.

FUENTE: síntesis de lo que aparece en Cano, 2016, p. 259.

Respecto a estos estilos, tal y como señala Knallinsky (2010, p. 47), “el autoritarismo ha descendido, pero se empieza a tomar conciencia de que la permisividad excesiva, la laxitud en las normas de convivencia y la falta de autoridad tienen también efectos nocivos sobre los niños y jóvenes.”

5.2.3.-Rol de la familia en el desarrollo, aprendizaje y socialización de los niños / as

Si bien es cierto que la familia y la escuela comparten papel en lo relativo al desarrollo y a la formación integral, siguen caminos distintos y cada una se centra en una parte concreta. Considero que es importante esta diferenciación pues sería inviable que en la escuela se realizase la educación y la transmisión de valores que pertenece a la familia. Del mismo modo, no sería posible que la familia enseñase todo lo que en la escuela se aprende, y no me refiero sólo a los contenidos académicos.

De la familia dependen tanto los primeros procesos de socialización, que serán necesarios a lo largo de toda la vida, como la transmisión y, en cierto modo, la perpetuación de un modo de pensar, unos valores y, en definitiva, una forma de entender el mundo.

En la familia el niño aprende a hablar, vestirse, obedecer o enfrentar a los mayores, proteger a los más pequeños, compartir alimentos, participar de juegos colectivos respetando reglamentos, distinguir lo que está bien o está mal, es decir, a convertirse en un miembro más o menos "standard" de la sociedad a la que pertenece. Lo que se aprende en la familia tiene una indeleble fuerza persuasiva. (Baeza 2000. p.3).

En este sentido, Sierra y Brioso, (2006), citadas y adaptadas por Navarro y Martín (2018, p. 173), establecen cuatro funciones de la familia. Estas son:

1. Garantizar la reproducción
2. Estimular el desarrollo de sus miembros
3. Ser fuente de apoyo emocional, proporcionando vínculos afectivos
4. Ser contexto de socialización

Obviando la primera de estas funciones, las demás están relacionadas con el desarrollo a través del afecto.

5.3.-MICROSISTEMA ESCUELA: SU LABOR EN EL DESARROLLO, SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE

No buscamos hacer un análisis exhaustivo y pormenorizado de la importancia de la escuela en la formación integral del alumnado, sino ofrecer unas pinceladas que ayuden a entender someramente el porqué de la importancia del colegio como lugar para el desarrollo y así, enlazarlo con el siguiente epígrafe que versará sobre la colaboración entre familia y escuela.

Hace tiempo que la función de la escuela dejó de ser única y exclusivamente la de transmitir información, cultura y los conocimientos que se suponen esenciales a las nuevas generaciones de niños y niñas para que lleguen a alcanzar un puesto en la sociedad y que se repita el mismo ciclo. Ahora bien, ¿cuáles son las otras tareas o responsabilidades de la escuela? Esta es una cuestión espinosa que, como se verá más adelante, puede ser motivo de desencuentro entre familia y escuela. Considero que parte de la labor de la escuela es la educación en valores. Al hablar de educación, la visión que ofrece Comellas, (2009, p. 15) me parece bastante adecuada:

Educar significa guiar e influir en otras personas. Guiar para ayudarles a hacer su camino, a descubrir y experimentar, a aprender y equivocarse... influir para que se busquen unas maneras determinadas y no otras de relacionarse con los demás, con uno mismo, de participar en la sociedad...

Guiar, acompañar, sin imponer, permitiendo que se cometan errores y se aprenda de ellos. Influir, no sólo con palabras sino también con actos (el llamado currículum oculto cobra especial relevancia).

Es la escuela el primer lugar de socialización para muchos alumnos, en el que se relacionan con pares, pero también con maestros y maestras. En la escuela se podrá ver qué comportamientos y modos de actuación han adquirido en casa para, desde ahí, trabajar en formas, de relacionarse entre sí. Volviendo a citar a Comellas, (2009) la

escuela es una pequeña sociedad y las situaciones que se dan en la escuela son el reflejo de lo que sucede en la sociedad en general”

5.4.-MESOSISTEMA: LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN ENTRE FAMILIA Y ESCUELA

El propio Bronfenbrenner, al definir mesosistema como ambiente ecológico para el desarrollo, lo ejemplifica como la relación entre hogar y escuela: ““un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio” (Bronfenbrenner, 1987. p.44). En las siguientes líneas, se profundizará en esta relación viendo si es o no importante, cómo afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las maneras en que se puede favorecer.

5.4.1.-La importancia de la relación familia escuela.

Creo que no existen dudas respecto a este asunto, que exista una buena relación entre ambos agentes va a resultar positivo para todas las partes implicadas en el proceso, especialmente, para el alumnado, si tenemos en cuenta la perspectiva docente. De hecho, tal y como afirman Henderson & Berla (1994) en la página inicial del libro *A new generation of evidence: the family is critical to student achievement*: “The evidence is now beyond dispute. When schools work together with families to support learning, children tend to succeed not just in school, but throughout life”

No obstante, a pesar de estar claro que el trabajo conjunto es fundamental para el éxito educativo, parece que, por ambas partes, existen reticencias a la colaboración, pues ésta es vista como una intromisión en terrenos que no son de la competencia de las otras partes, pero, actualmente, las fronteras que separan las responsabilidades de cada ámbito se están difuminando. A pesar de que anteriormente dije, y lo mantengo, que cada microsistema (familia y escuela) tiene roles distintos, no es menos cierto que, debido a cambios experimentados por la sociedad en las últimas décadas, se esté viviendo un proceso de adaptación constante.

La archiconocida expresión “la educación se da en casa, en la escuela sólo se enseña” o alguna de sus variantes como “los alumnos tienen que venir educados de casa” está más que nunca en tela de juicio. No hay más que ver alguno de los Objetivos de la Educación Primaria (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se

establece el currículo básico de la Educación Primaria –artículo 7–) para darse cuenta de esto. En dichos objetivos, además de lo relativo a la adquisición de conocimientos para las distintas áreas, podemos ver otros como: “Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.”, “Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.” o “Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014. pp. 7 y 8)

Los tres objetivos seleccionados muestran que en la escuela no sólo se enseñan contenidos de asignaturas, sino que, también, se le da mucha importancia a la educación en valores para lograr el desarrollo pleno del alumnado. Por este motivo es necesario que exista congruencia entre lo que se enseña en casa y en la escuela, pero existen otros motivos que lo respaldan, por ejemplo (citando a de León, 2010, p.12).

- “Los profesores, además de cumplir con sus funciones profesionales, tienen la responsabilidad de velar para que los padres cumplan con sus obligaciones escolares y compensar, dentro de sus posibilidades, las deficiencias derivadas de familias que actúan de forma negligente”.
- “[...] al ser los padres responsables de la educación de sus hijos/as, deben tomar parte en las decisiones que se tomen sobre la organización y funcionamiento del centro a través de sus representantes (AMPAs)”.

Respecto a la participación de las familias en los órganos de representación y en las instituciones, refleja Bolívar (2006) el testimonio de la única madre que había ido a votar a las elecciones del Consejo Escolar: “los padres no vendremos a votar, pero en protestar para todo sí somos los primeros”. Me parece que esta frase refleja a la perfección una realidad palpable en los centros educativos: la poca participación

de las familias. Quizás el problema sea que, desde los centros, no se explica con la suficiente claridad el rol que pueden desempeñar en el funcionamiento de estos.

Volviendo a las razones para la colaboración, García-Bacete (2003) p.427 añade:

- “[...] en la literatura sobre escuelas eficaces se destaca el hecho de que las mejores escuelas siempre cuentan con padres que las apoyan y se encuentran integradas en sus barrios, lo que revalida el concepto de comunidad educativa.”

Una vez vistas las razones que llevan a establecer la relación familia-escuela, veamos las ventajas que se derivan de la relación. García-Bacete (2003) categoriza las ventajas en función de a quién benefician. De esta manera, existen efectos en los estudiantes, en los profesores y en los padres. A continuación, reflejo los que considero más relevantes:

- “Mejores notas, mejores puntuaciones en los tests de rendimiento, mayor acceso a estudios de postsecundaria.”
- “Actitudes más favorables hacia las tareas escolares.”
- “Menor tasa de abandonos y absentismo [...]”
- Un mayor reconocimiento de la labor docente y del colegio como institución.
- “Mejora de la comunicación [de los padres] con sus hijos [...]”.
- Adquisición de nuevas habilidades, por parte de los padres, de aspectos relacionados con la didáctica y el conocimiento del desarrollo de sus hijos.

No obstante, a pesar de las ventajas que supone esta relación, existen factores concretos que pueden hacer que esta no se produzca o no, al menos, de la manera deseada.

Para hablar de las dificultades, me basaré en la clasificación hecha por Domínguez (2010) ya que considero que es muy completa. Según esta autora, se pueden

generar desencuentros en torno a cuatro ejes principales. A continuación, ofrezco una síntesis de estos ejes:

1. La organización jerárquica de ambas instituciones

Esto puede suponer un problema debido a factores como disputas entre familia y profesorado por ver quién es la mayor autoridad, la forma en la que está constituida la familia que puede dificultar que acudan ambos progenitores a una reunión, pudiendo dar lugar a malentendidos o el modo en el que, desde el claustro, se ha etiquetado al alumno de una determinada manera, esos sesgos pueden aparecer en reuniones e incluso dar lugar al conocido como efecto Pigmalión².

2. Las reglas

Tanto la familia como la escuela se rigen por reglas, pero esto no implica que estas coincidan. La existencia de disparidad en las reglas de ambas instituciones puede ocasionar confusión y conflictos, como expresa la autora:

Los niños suelen interiorizar las reglas del hogar y las contrastan con las del entorno y especialmente las de la escuela [...] Si estas reglas [...] son muy diferentes, en el niño/a puede producirse un conflicto personal y el chico/a puede sentirse perdido (Domínguez, 2010. p.7).

3. El sistema de creencias

Las creencias son una parte esencial de la vida. Si hay diferencias entre ambos sistemas y se enfocan de manera errónea, pueden generar conflicto, sobre todo para el alumnado.

4. La cultura

La cultura va más allá del sistema de creencias, pues la cultura lo es todo. Aspectos como la forma de actuar y de comportarnos ante determinadas situaciones vienen determinados por nuestra cultura. La cultura suele ser compartida por una sociedad y está mayoritariamente aceptada, si nos encontramos con una cultura diferente, puede generarse un choque, pero también

² El efecto Pigmalión, también conocido como profecía autocumplida, consiste en el cumplimiento de determinada creencia sobre una persona, aunque no sea cierta, por las expectativas que tenemos de ella. Al tener esta creencia, de manera inconsciente, favorecemos que se cumpla.

una oportunidad de interacción e intercambio, todo depende de la perspectiva que se tome.

5.5.-EXOSISTEMA: CÓMO LAS DECISIONES DE LAS QUE NO SOMOS PARTÍCIPES NOS MARCAN PROFUNDAMENTE

En los epígrafes anteriores se ha hablado de microsistemas, es decir, entornos en los que el alumnado forma parte directamente (la familia y la escuela) y la manera en que estos se relacionan entre sí (mesosistema), pero qué pasa con aquellos otros que, a pesar de afectar a la vida de una persona, no ha podido escoger ni opinar al respecto. Con esto me refiero a decisiones tomadas, por ejemplo, por familiares, tales como dónde vivir o a qué colegio acudir. Todos estos entornos son lo que Bronfenbrenner denominó exosistema.

La ubicación del lugar de residencia y/o del centro escolar resulta determinante para comprender cómo es el entorno y las relaciones que en este se darán, que pueden favorecer o perjudicar a la persona en desarrollo. Pues, como bien señala Knallinsky (2010, p. 53.) “La familia y la escuela forman parte de un sistema social, cultural y económico más amplio. La *comunidad* a la que pertenecen”.

5.5.1.-Del exosistema al microsistema: la importancia del entorno en el desarrollo individual

Como ya se ha indicado a lo largo de este TFG, ni la escuela ni la familia son realidades aisladas. Además de relacionarse entre sí, dependen del contexto en el que estén insertas. Por ello, es fundamental que se relacionen con este y que se cree una comunidad educativa que beneficie a todas las partes.

A nivel educativo, esto se puede hacer utilizando experiencias de aprendizaje y servicio, una modalidad de aprendizaje que se combina con la realización de un servicio a la comunidad. Estos servicios pueden variar en función de las necesidades que se observen, dependiendo de factores como la ubicación del centro o las entidades que estén dispuestas a colaborar en el proyecto.

La experiencia que he podido vivir gracias a los periodos de prácticas me ha permitido ver en primera persona como la colaboración con otras entidades y el hecho de mostrar una vinculación real entre lo aprendido en el colegio y el barrio hace que el aprendizaje se interiorice mejor y que se establezcan lazos de confianza en el colegio.

La confianza en la institución es fundamental para fomentar la participación de las familias en el centro y para que este se vea beneficiado por ello. Señala Bolívar, 2010, p. 140 (citando a Putnam, 2002, p. 405):

Allí donde existe un elevado compromiso cívico con los asuntos comunitarios en general, los profesores hablan de la existencia de unos niveles superiores de apoyo de los padres y de menores actos de mala conducta entre los estudiantes. [Por tanto] la correlación entre la infraestructura comunitaria, por un lado, y el compromiso de estudiantes y padres con las escuelas, por otro, es fundamental.

5.6.-Macrosistema: una visión general a distintos aspectos de la legislación educativa

No pretendo repetir en este apartado lo ya referido en el marco legislativo que sustenta al TFG ni volver a mencionar las dificultades que pueden surgir por las diferencias entre familia y escuela en lo concerniente a la cultura o el sistema de creencias. Ambos aspectos, que podrían enmarcarse dentro de lo que Bronfenbrenner consideró como macrosistema, ya han sido abordados por lo que, me referiré a la Atención a la Diversidad. Esta es un eje principal en la labor docente, especialmente en aquellos maestros y maestras especialistas en pedagogía terapéutica.

6.-LA PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA, LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN RELACIÓN CON EL ENTORNO

Antes de entrar en profundidad con este apartado, me gustaría hacer una aclaración sobre lo que significa atención a la diversidad, pues, considero, es un término que se presta a malinterpretaciones y equívocos. Mucha gente piensa (lo he comprobado en primera persona) que la atención a la diversidad sólo se refiere a aquel alumnado que tenga algún tipo de discapacidad (ya sea sensorial, motora y/o intelectual) o algún trastorno como puedan ser, por ejemplo, el trastorno del espectro (TEA) o el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Desde mi perspectiva, esto es erróneo e incompleto ya que no es necesario tener un diagnóstico, del tipo que sea, para que sea necesaria la atención a la diversidad.

En un aula nos encontramos con una gran diversidad de alumnos, cada uno con unas circunstancias y contexto concretos, que presentan necesidades específicas o que requieren de determinadas ayudas para poder seguir la clase de acuerdo con los principios

de equidad e inclusión educativa. En este sentido, el portal de Educación de la Junta de Castilla y León habla de poner en valor “la diversidad individual, familiar, social, afectiva...de nuestros centros educativos” (*Atención a la Diversidad - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León, s.f.*)

Asimismo, si tomamos en consideración lo establecido en el II Plan de Atención a la diversidad en la educación de Castilla y León 2017 – 2022, nos encontramos que se entiende la diversidad:

Como hecho consustancial a los colectivos sociales actuales, impregnados de diversidad cultural, étnica, lingüística, de identidad de género, siendo sensibles a las diferentes motivaciones, intereses, y capacidades, del alumnado, tomando en consideración consecuentemente las situaciones de vulnerabilidad y estableciendo por ello diferentes líneas estratégicas de actuación en nuestra Comunidad Autónoma desde una visión inclusiva de la Educación. (Junta de Castilla y León, 2017, p. 23.117)

Por lo que, como se puede apreciar, el concepto de diversidad es bastante más amplio de lo que, en un principio, pudiera parecer.

Además, me gustaría hacer un pequeño inciso para hablar de lo que se entiende por “educación inclusiva”. A lo largo de la historia de la educación en España, hemos pasado por diferentes paradigmas respecto a la atención a la diversidad, siendo los más relevantes, ordenados cronológicamente:

1. Exclusión: todo el alumnado que se apartaba de la norma y la homogeneidad del resto era excluido del sistema educativo.
2. Segregación: los “alumnos diferentes” iban a otro colegio apartado del que podría considerarse normal.
3. Integración: todos los alumnos iban al mismo colegio, pero seguía habiendo distinciones.
4. Inclusión: todos los alumnos están juntos, en las mismas clases, independientemente de sus características.

Aunque no sea completa por sólo atender a características físicas y sensoriales, en los anexos incluyo una imagen que ilustra lo explicado.

Por ser la inclusión el modelo actual y lo perseguido y anhelado por las distintas leyes educativas que están vigentes actualmente, estimo oportuno incluir una definición más completa del término.

Esta definición, de entre las muchas que existen (pues, dependiendo del autor se enfatiza en uno u otro aspecto), podría ser la dada por Yadaíroa, (2006), citada por Calvo y Verdugo, 2012; que entiende que la educación inclusiva es “educar en y para la diversidad, donde la escuela debe reestructurarse y reorganizarse para poder atender a todos y cada uno de los alumnos” utilizando para ello todos los medios materiales y humanos que sean necesarios.

Una vez hechas estas consideraciones, veremos la clasificación que se hace de la atención a la diversidad en Castilla y León. En nuestra comunidad, se han determinado cinco grupos de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAE) - según la ya mencionada Instrucción de 24 de agosto de 2017:

1. ACNEE: alumnado con necesidades educativas especiales
2. ANCE: alumnado con necesidades de compensación educativa
3. Altas capacidades intelectuales
4. Dificultades de aprendizaje y/o bajo rendimiento educativo
5. TDAH: trastorno por déficit de atención e hiperactividad

En este caso, me centraré en el grupo ANCE, ya que es donde se encuentran las categorías relacionadas con el ambiente que a su vez se divide en:

Grupo ANCE	Incorporación tardía al sistema educativo	inmigrantes con desconocimiento del idioma
		Inmigrantes con desfase curricular
		Españoles con desconocimiento del idioma
		Españoles con desfase curricular
Especiales condiciones geográficas, sociales y culturales	Minorías	
	Ambiente desfavorecido	
	Exclusión social	
	Temporeros / feriantes	
	Aislamiento geográfico	
Especiales condiciones personales	Convalecencia prolongada	
	Hospitalización	
	Situación jurídica especial	
	Alto rendimiento artístico	
	Alto rendimiento deportivo	

Figura 3: clasificación del Grupo ANCE según la ATDI

Tomando en cuenta esta clasificación, se aprecia cómo, en el subgrupo “especiales condiciones geográficas, sociales y culturales” se encuentran personas pertenecientes a minorías o que residen en ambientes desfavorecidos. No sólo es necesaria esta condición para entrar en la ATDI, sino que, además, hace falta que el alumnado presente un desfase curricular entre su nivel de competencia y aquel del curso en el que está escolarizado.

6.1.-VULNERABILIDAD Y FACTORES DE RIESGO EN CONTEXTOS DESFAVORECIDOS

El término exclusión social presenta, al igual que tantos otros, una gran diversidad de significados dependiendo de los autores consultados. Así, resulta difícil dar una definición que abarque la gran amplitud de este término. A continuación, ofrezco una posible aproximación al concepto, tomando en cuenta la síntesis ofrecida por García y Zayas, (2000).

De entre las múltiples concepciones posibles, considero la exclusión social no sólo como una cuestión económica (aunque sea un factor influyente en la misma), sino

también una serie de circunstancias que generan limitaciones al momento de la participación social. Estas circunstancias limitantes pueden abarcar desde la carencia de una formación académica suficiente para tener un buen desempeño vital (de ahí la importancia de la educación en contextos desfavorecidos) hasta la falta de una estabilidad personal mínima (incluyendo aspectos como: el desempleo o la falta de una vivienda digna).

En la siguiente tabla, se muestran y ejemplifican algunos factores de riesgo de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012), más centrados en la Educación.

Tabla 2: factores de riesgo para la exclusión educativa

<p>PRIVACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS VITALES NECESARIAS PARA APRENDER</p>
<p>Por ejemplo: vivir en condiciones impropias para la salud y el bienestar, tales como la carencia de vivienda, alimentación y vestimenta adecuadas; vivir en condiciones de desprotección o inseguridad.</p>
<p>EXCLUSIÓN DEL ACCESO A LA ESCUELA O A UN PROGRAMA EDUCATIVO</p>
<p>Por ejemplo: no poder pagar los gastos de matrícula o escolaridad; no cumplir con los criterios exigidos para ingresar a la escuela; llevar una vestimenta que la escuela considera inadmisibles.</p>
<p>EXCLUSIÓN DE LA ASISTENCIA REGULAR Y CONTINUA A LA ESCUELA O A UN PROGRAMA EDUCATIVO</p>
<p>Por ejemplo: la escuela o el programa están demasiado lejos para permitir una asistencia regular; no poder pagar de forma continua para poder asistir; estar enfermo/a o tener otros problemas de salud.</p>
<p>EXCLUSIÓN DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVAS</p>
<p>Por ejemplo: los procedimientos de enseñanza y aprendizaje no se corresponden con las necesidades del educando; la lengua de enseñanza o el material pedagógico no son comprensibles; en la escuela o en el marco del programa, el educando vive situaciones incómodas, negativas y/o desalentadoras, como discriminación, prejuicios, acoso o violencia.</p>

EXCLUSIÓN DEL RECONOCIMIENTO DEL APRENDIZAJE ADQUIRIDO

Por ejemplo: el aprendizaje adquirido en un programa no formal no es reconocido para el ingreso a un programa formal; no da acceso a una certificación; no da acceso a perspectivas ulteriores de aprendizaje.

EXCLUSIÓN DE LA POSIBILIDAD DE PONER EN PRÁCTICA EL APRENDIZAJE ADQUIRIDO AL SERVICIO DEL DESARROLLO DE LA COMUNIDAD Y LA SOCIEDAD

Por ejemplo: la sociedad considera que el aprendizaje adquirido es de poco valor; la escuela o el programa concernidos son considerados como de baja valoración social y son menospreciados por la sociedad; las posibilidades de empleo son limitadas; discriminaciones existentes en la sociedad y basadas en diferencias de carácter social desvalorizan cualquier aprendizaje adquirido por la persona de carácter social

Fuente: UNESCO, 2012, p.3.

Todos estos factores de riesgo pueden verse agravados o potenciarse más debido a otras circunstancias. En el siguiente epígrafe, se hace referencia a cómo la pandemia producida por el SARS-CoV-2 (COVID-19) ha incidido en la educación en los entornos más vulnerables.

En relación con la experiencia práctica que sustenta nuestro TFG insistimos en señalar que trabajar junto a la población en riesgo de exclusión es crucial, sobre todo en la infancia. La inclusión es muy importante sobre todo para potenciar experiencias de aprendizaje en diferentes circunstancias y poder acceder a los mismos recursos que el resto de la población.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño establece la necesidad de proporcionar a la infancia una protección específica por tratarse de un grupo vulnerable dentro de la sociedad. Reconoce, asimismo, que hay niños que viven en condiciones particularmente difíciles que necesitan especial consideración. Condiciones que son de tipo sociocultural, socioeconómico y psicosociales.

Desde 1989, tras aprobarse la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), la situación de los niños y las niñas no solo de España, sino de todo el mundo, ha mejorado considerablemente, ya que el reconocimiento de los derechos de la infancia y

adolescencia ha producido numerosas modificaciones legislativas y ha incrementado, sin duda, la sensibilidad social en favor de este colectivo tan vulnerable.

7.-EL COVID-19 Y SUS CONSECUENCIAS EDUCATIVAS EN ENTORNOS DESFAVORECIDOS

Debido a la situación sanitaria que se estaba viviendo en España (y que aún sigue presente, aunque parece que ya se empieza a vislumbrar una salida), el 14 de marzo de 2020 se aprobó la declaración oficial de Estado de Alarma. Esto hizo que se cancelase la presencialidad en los centros educativos y que se recurriese a una modalidad de enseñanza no presencial, llevada a cabo a través de herramientas como Microsoft Teams o Google Classroom.

La urgencia con la que se implantó la medida y el desconocimiento que suscitaba la nueva amenaza sanitaria hizo que el cambio se produjera de manera abrupta, sin tiempo para la adaptación y sin garantizar que todo el alumnado pudiera tener el mismo acceso a la docencia en línea.

Este último punto fue especialmente notorio en los entornos más desfavorecidos, donde, en muchos casos, el alumnado no contaba con los recursos materiales requeridos por la nueva situación sanitaria (hay que tener en cuenta que según datos del Instituto Nacional de Estadística -recogidos por Martínez y Azcona, (2020)- casi el 9% de los hogares no cuentan ni con ordenador ni con conexión a Internet, el 22% sí que tiene ordenador, pero no conexión a Internet y que el 42% de las familias cuyos ingresos no superan los novecientos euros mensuales no tiene ordenador) o con instalaciones domésticas o rutinas de trabajo autónomo necesarias para poder continuar con el curso académico. Además, sin poder acudir a bibliotecas o a los Centros de Acción Social (CEAS) se hizo más palpable una incómoda realidad que, hasta entonces, había pasado más desapercibida o se había mitigado gracias a la acción socializadora y de compensación llevada a cabo por la escuela: no existe equidad en la Educación a día de hoy. La brecha digital ya existía antes de la llegada del COVID-19 y las situaciones de desventaja social también, pero ha sido ahora, con la delegación de las funciones escolares en las familias, cuando se han intensificado, como señalan Martínez y Azcona, (2020).

Tal y como apunta Yayo Herrero en una entrevista que tuvo lugar unos días después del cierre de las instituciones educativas (concretamente, el 31 de marzo de 2020): “Se dice que el virus afecta igual a todo el mundo y que no conoce ni clases ni nada. El virus probablemente no, pero sus consecuencias son marcadamente diferentes en función de tu posición de clase, de dónde se venga, de si eres gitana o paya o de la edad que tengas” (Herrero, 2020).

Volviendo a lo planteado anteriormente acerca de la función de compensación social de la escuela y sirviéndome de la experiencia vivida en el colegio donde realicé las prácticas, muchas veces, los contenidos curriculares son secundarios y se priorizan otros aspectos como la resolución pacífica de conflictos o la higiene y alimentación saludable (al cerrar el colegio, muchos alumnos perdieron la posibilidad de acudir al comedor escolar o de desayunar antes de que comenzaran las clases). Aspectos importantes para el desarrollo de individuos plenos y que pueden ser ignorados por las familias, lo que hace fundamental trabajarlos desde la escuela. Que ésta cierre y no se pueda dar continuidad a la formación por las vías planteadas desde las instituciones educativas supone un parón y un retroceso muy considerable en todo lo que se había conseguido hasta la fecha.

Realizar los dos períodos de prácticas en el mismo centro me ha permitido constatar los efectos que ha tenido el confinamiento y la suspensión de clases para este colectivo desfavorecido. Alguno de los efectos que más me llamaron la atención fueron el aumento del absentismo (una de las mayores debilidades del centro) o el incremento de algunos problemas de convivencia y de actitud que no se daban el año anterior. En este sentido, se ve que tal y como predijo Espinosa, (2020) sobre los problemas afectivos y emocionales derivados de la manera en que se ha vivido el confinamiento en las familias.

No obstante, considero que es demasiado pronto para llegar a apreciar en su totalidad las consecuencias que este confinamiento ha tenido en el alumnado con mayores dificultades y que seremos conscientes de ellas cuando haya pasado más tiempo.

Honestamente, espero que no se repitan las circunstancias que hicieron que el confinamiento fuese necesario, pero también confío en que, si tuviese que ser aprobado de nuevo, se haya aprendido y cambie el modo de actuar para que la frase “no vamos a

dejar a nadie atrás” realmente se refiera a todo el alumnado y no a una mayoría que lo tiene más fácil.

Por ello, es necesario tomar una serie de medidas para garantizar una equidad real entre todo el alumnado. Dichas medidas pueden ser las sugeridas por Espinosa, (2020) y que a continuación me dispongo a resumir:

- Asegurarse, a través de un plan de digitalización, de que tanto el alumnado como el profesorado cuenten con los medios necesarios para la docencia en línea.
- Promover el trabajo de aspectos fuera del currículum durante las clases virtuales (por ejemplo, el Plan de Convivencia o de Acción tutorial).
- Revisar el currículum para priorizar elementos dentro del mismo y no dar por sentado, al inicio de un curso, que se han adquirido todos los contenidos del anterior.
- Implantar programas de refuerzo educativo, así como de apoyo y seguimiento a las familias para trabajar aspectos como las habilidades parentales.

8.-APORTACIONES DEL “PROGRAMA 2030” COMO RECURSO ORIENTADO A FACILITAR LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE POBLACIONES VULNERABLES

El Programa 2030 es, quizás, desconocido en cuanto a qué es o el funcionamiento que tiene en un colegio, pero resulta piedra angular en aquellos entornos que, por los motivos que sean, son más desfavorecidos, en las escuelas cuyo alumnado principal pertenece a minorías y requieren de un modo de funcionamiento diferente al resto de colegios, por ejemplo, de la ciudad.

Este programa se recoge en la “ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.” ¿Ahora bien, qué se considera vulnerabilidad socioeducativa? La propia Orden entiende al término y, por consiguiente, al alumnado,

de la siguiente manera: “[...] aquel perteneciente a minorías étnicas, culturales o que se encuentre en cualquier otra situación socio-familiar o de índole personal que incida en la igualdad de oportunidades en su interacción con el entorno escolar y formativo.” Esta definición emplea otra terminología que es igualmente importante clarificar: qué se entiende por “situación familiar o de índole personal”, pues bien, esto es explicado en el párrafo siguiente de la norma:

[...] tener necesidad específica de apoyo educativo, encontrarse el alumno o su unidad familiar en situación económica desfavorable, tener la condición de víctimas de terrorismo o ser víctima de violencia de género o de violencia en el ámbito familiar y tener dificultades de acceso a la vivienda.

En definitiva, *grosso modo*, el Programa 2030 sirve para que aquel alumnado que tiene menos posibilidades de alcanzar el éxito educativo o de intentarlo con unas condiciones similares a las del resto, pueda verse favorecido.

Los centros que se acogen a este programa han de tener una serie de características tanto de carácter social como educativo. Al menos tres de las siguientes³:

1. “Que más del 30 por ciento de su alumnado esté en situación de vulnerabilidad socioeducativa.”
2. “Que más del 30 por ciento de su alumnado presente necesidad específica de apoyo educativo.”
3. “Que el centro se encuentre ubicado en un entorno en situación de vulnerabilidad social de acuerdo con la información suministrada por las entidades locales.”
4. “Que el centro presente dificultades de convivencia escolar, de acuerdo con los datos obrantes en la consejería competente en materia de educación.”
5. “Que el porcentaje de resultados escolares del centro se encuentre por debajo de la media de Castilla y León.”⁴

³ Me centraré en las partes de las condiciones que se refieren a Educación Primaria y no a Secundaria,

⁴ Tanto esta cita como todas las anteriores en las que aludo a la normativa han sido extraídas de: Junta de Castilla y León (2018) p.4

Por todo lo anterior, Las medidas de compensación educativa que podrán implantarse en los centros educativos seleccionados para participar en el ‘Programa 2030’ contemplan una atención educativa preventiva y compensadora del alumnado desde el inicio de su escolarización, independientemente del nivel curricular que tenga. Además, en los centros de Educación Infantil y Primaria la dedicación de los servicios de orientación educativa, podrá ser mayor que la establecida para los centros ordinarios, pudiendo llegarse a una atención completa por parte de un orientador educativo, un profesor técnico de servicios a la comunidad o un maestro especialista de apoyo, según proceda en cada caso.

Como ya expresé en la justificación, parte de mi interés por el tema de este TFG radica en las experiencias vividas en el centro en el que realicé los dos períodos de prácticas propios del Grado. Este centro pertenece a los centros 2030 ya que cumple con todos los requisitos para ello⁵.

Fue allí, al observar y ser partícipe de su forma de trabajar, donde me di cuenta de lo importante que resulta estar en sintonía con las familias y trabajar de manera colaborativa con el entorno, no sólo porque beneficie al alumnado del centro, sino porque, también, beneficia y mejora a las familias y a la comunidad a la que pertenecen, lo que, a su vez, repercute positivamente en la escuela. Como dijeron Driscoll y Kerchner, 1999 (citados por Bolívar, 2006): “Los centros educativos pueden ser, al tiempo, agentes de creación de dicho capital [capital social] mediante el desarrollo de unas relaciones comunitarias y beneficiarios del establecimiento de dicha comunidad.”

8.1.- La importancia de la metodología: cómo hacer atractivo el proceso de enseñanza-aprendizaje

Siendo sincero, no sabía dónde hablar de este apartado, si al tratar el “microsistema escuela” o después de hablar del Programa 2030. Finalmente, parte de la metodología (aprendizaje y servicio) fue abordada al tratar la importancia del entorno y, a continuación, hablaré de la parte que más se refiere al alumnado. Para fundamentar este epígrafe me baso en lo vivido durante las prácticas.

La metodología, más allá de ser la forma de trabajar en un centro, puede convertirse en seña identitaria del mismo. Esta metodología tiene que adaptarse a las necesidades

⁵ En los anexos incluyo una síntesis del análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) del centro que ayude a comprender su contexto.

concretas del colegio y tratar de favorecer al máximo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como, en un entorno en el que el grado de absentismo es elevado y las situaciones personales del alumnado complejas, no se puede pretender llevar a cabo las clases “de la manera tradicional” (centrándose en el libro de texto, por ejemplo).

Lo principal es conseguir que quieran ir a clase y esto se logra usando metodologías activas que conviertan al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que resulten atractivas y motivadoras.

Una de las metodologías que más eficaz resulta en estos casos es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Esta forma de trabajo requiere del trabajo conjunto de diferentes maestros pues se trabaja un mismo tema desde diferentes asignaturas, cada una aportando una perspectiva distinta al conjunto. El ABP resulta atractivo porque parte de un problema real (planteado por el alumnado o derivado de alguna experiencia vivida en el entorno próximo) en torno al cual se articula todo el aprendizaje que se llevará a cabo a lo largo del trimestre y/o el curso. Un ejemplo de esto sería: una alumna observa los altos niveles de contaminación del entorno y la gran cantidad de residuos que hay. A partir de ahí se buscan soluciones, se trabajan contenidos relacionados con el reciclaje, se contacta con asociaciones medioambientales, etc.

Otra metodología que resulta interesante de llevar a cabo para motivar al alumnado es el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ). Utilizar el juego como herramienta para el aprendizaje lo convierte en atractivo y hace que se interioricen contenidos de manera inconsciente mientras se divierten. Es evidente que no cualquier juego es válido, sino que es necesario que se establezcan una serie de normas que garanticen el respeto mutuo y que se van a conseguir los fines perseguidos.

9.- CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

9.1.- Conclusiones TFG

Si únicamente tuviera que quedarme con dos ideas de este Trabajo Fin de Grado serían las siguientes:

Como futuros docentes es importante que seamos conscientes de lo relevante que resulta la *colaboración con las familias del alumnado*. Hay que establecer vínculos

y tener una buena relación para, así, beneficiarse mutuamente. Esto, a su vez, repercutirá de manera positiva en el alumnado. Además, es esencial que utilicemos metodologías que permitan la participación de agentes sociales externos al centro. Ni la familia, ni la escuela son ambientes individuales y ajenos el uno del otro, ambos forman parte de un contexto más amplio, el barrio o comunidad, abriendo las puertas de la escuela a estas entidades, nos aseguraremos de que, tanto el aprendizaje como el desarrollo del alumnado, sea más completo y pleno.

La siguiente figura ilustra gráficamente a lo que me refiero:

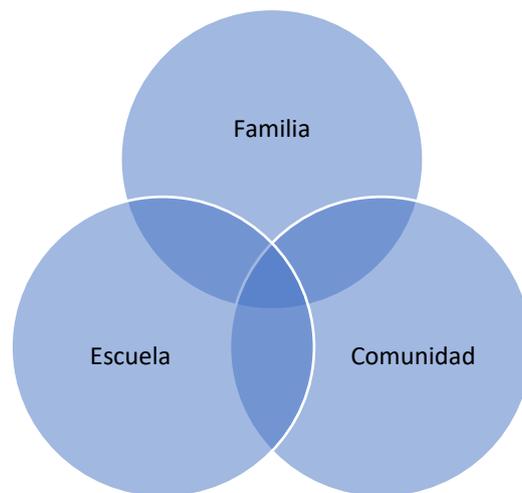


Figura 4: relación entre los distintos ambientes ecológicos

En este caso, los puntos de convergencia entre los tres entornos simbolizan los intereses comunes que se desprenden de una buena relación entre ellos.

El segundo punto que destaco es la relevancia del entorno. Como profesionales de la educación hemos de ser conscientes de la gran diversidad de entornos y circunstancias que podemos encontrarnos a lo largo de nuestra vida laboral. Debemos adaptar nuestra práctica docente en función de las necesidades que encontremos en cada caso concreto, librándonos de posibles prejuicios adquiridos, sin caer en actitudes paternalistas o de superioridad moral.

9.2.- Limitaciones y propuestas de mejora para el Trabajo Fin de Grado

A lo largo de este TFG, me he encontrado con diferentes limitaciones. De ellas destacaría: la dificultad que supone tratar de plasmar una experiencia personal por escrito, tratando de dar cierta coherencia y rigurosidad. Lo que viví en las prácticas es

subjetivo y, quizás, otra persona hubiera reflejado distintas opiniones o distintas vivencias, es inevitable.

La segunda limitación es que me he limitado a hablar únicamente de un centro y, aunque existan contextos similares, considero que es un error generalizar. En este sentido, una propuesta de mejora que enriquecería el trabajo sería conocer otros centros del Programa 2030 (si las condiciones sanitarias lo permiten) o elaborar encuestas que sirvan para recoger las opiniones y experiencias de profesionales que trabajen en estos centros.

Por último, otra limitación tiene que ver con uno de los puntos fundamentales del TFG: el Programa 2030. Lo cierto es que este programa es muy completo y guarda relación con entornos en situaciones de riesgo y mayor vulnerabilidad, pero no es el único. Existen otros programas como, por ejemplo, los Programas de Acompañamiento y Refuerzo Educativo (PROA). Considero que una propuesta de mejora para este TFG sería abordar el resto de los programas que tienen en cuenta las situaciones de vulnerabilidad.

Bibliografía

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Taurus Ediciones, S.A.
- Atención a la Diversidad - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. (s.f.).
Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad>
- Baeza, S. (2000). Psicología y Psicopedagogía Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL. El rol de la familia en la educación de los hijos. *Cultura y Educación*, 14. http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/curso-projur2003/Bibliografia Mod.II/El_rol_de_la_familia.pdf
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* 339, pp. 119 – 146.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Calvo, M. I. & Verdugo, M. A (2012). *Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal?* Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, Universidad de Salamanca.
- Cano, R. (cord.) (2016) *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Biblioteca Nueva.
- Comellas, M.J. (2009). *Familia y escuela. Compartir la educación*. Graó.
- De León, B. (2011) La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. *En XII Congreso internacional de teoría de la educación*. Universitat de Barcelona.
- Domínguez, S. (2010). La Educación, cosa de dos: la escuela y la familia. Temas para la educación, *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (8). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7214.pdf>

- Driscoll, M. E. & Kerchner, C. T. (1999) "The implications of social capital for schools, communities and cities: Educational administration as if a sense of place mattered", en J. Murphy, J. ; Louis, K. S. (eds.): *handbook of Research on Educational Administration* (2nd edition). JosseyBass, pp. 385-404.
- Espinosa, M^a. A. (2020). Covid-19, Educación y Derechos de la Infancia en España. *Revista Internacional de Educación para la Justicia social*, 9.
- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones familia-escuela: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*. Journal for Study of Education and Development. DOI: 10.1174/021037003322553824.
- García, A. & Zayas S. (2000). Aproximación al concepto de exclusión social. *Anales de Economía Aplicada*. Oviedo.
- Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. National Committee for Citizens in Education.
- Herrero, Y. (31 de marzo de 2020). Reflexiones de la nueva era. *El Diario de la Educación*. Recuperado de: <https://eldiariodelaeducacion.com/2020/03/31/estamos-educando-a-los-ninos-y-las-ninas-en-contra-de-su-propia-supervivencia/>
- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *En Boletín Oficial del Estado* de 10 de diciembre de 2013
Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *En Boletín Oficial del estado* de 30

de diciembre de 2020. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

Junta de Castilla y León (2017). Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. En *Boletín Oficial de Castilla y León* de lunes, 19 de junio de 2017. Recuperado de: <https://www.educa.jcyl.es/es/temas/atencion-diversidad/normativa-equidad-inclusion-orientacion-educativa/ii-plan-atencion-diversidad-educacion-castilla-leon-2017-20>

Junta de Castilla y León, (2017). Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León.

Junta de Castilla y León, (2018). ORDEN EDU/939/2018, de 31 de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa. En *Boletín Oficial de Castilla y León* de martes, 4 de septiembre de 2018.

Knallinsky, E. (2010). Familia, escuela y comunidad. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 45–56. <https://oaj.fupress.net/index.php/rief/article/view/4057>

León, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as* [en línea]. Disponible en

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4440/larelacionfamiliae_suelaysurepercusionenlaautonomiay.pdf

Martínez, L. & Azcona, A (2020). Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria. En BOE núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Monreal, M. G., & Guitart, M. E. (2012). *Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner*.

Montaño, S. (2007). El sueño de las mujeres: democracia en la familia. En I. Arriagada: *Familias y políticas públicas en América Latina: una historia de desencuentros* (pp. 71-90). CEPAL.

Navarro, J. I. & Martín, C. (cords) (2018). *Aprendizaje escolar desde la psicología*. Pirámide

Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera: colapso y resurgimiento de la comunidad norteamericana*. Galaxia Gutemberg.

RAE: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Sierra, P. & Brioso, A. (2006). *Psicología del desarrollo. Introducción al cambio educativo*. Sanz y Torres.

Organización de Naciones Unidas ONU (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*

UNESCO. 2012. *Lucha contra la exclusión en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París, UNESCO.

Anexos

Anexo I: representación gráfica de los conceptos de exclusión, segregación, integración e inclusión.

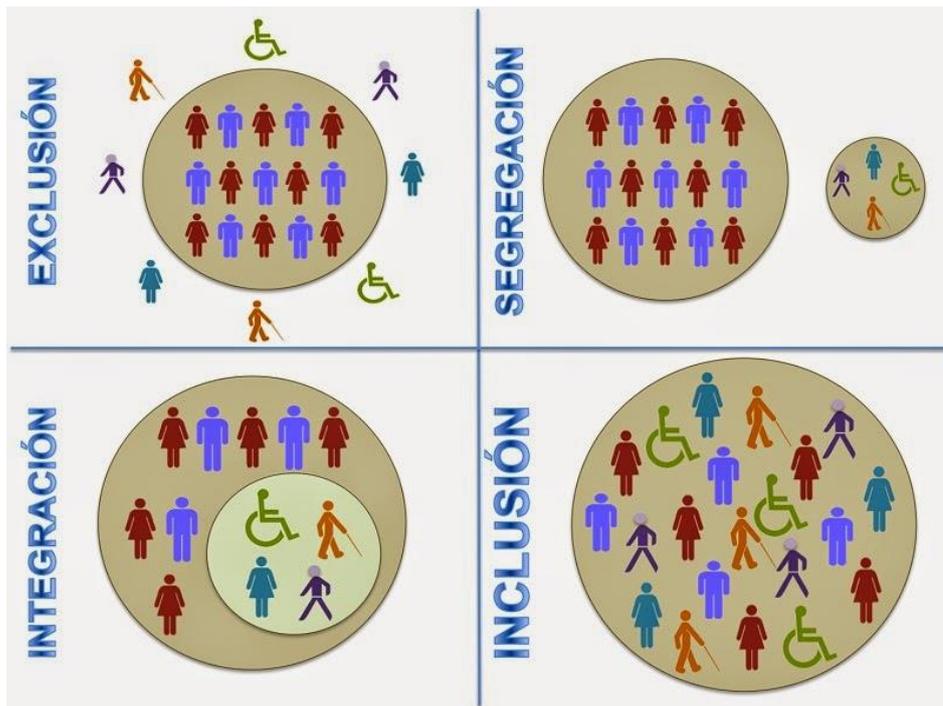


Ilustración 1: de la exclusión a la inclusión

⁶ FUENTE: Ortopedia Inse (2015): <http://ortopediainse.blogspot.com/2015/03/exclusion-segregacion-integracion-o.html>

Anexo II: DAFO centro 2030

Tabla 3: análisis DAFO de un centro 2030

Análisis DAFO de centro 2030	
Debilidades	<ul style="list-style-type: none">• Los cambios en la plantilla de profesores que impiden generar la necesaria confianza.• El alto grado de absentismo que presenta el alumnado.• Situaciones familiares complejas que no proporcionan la estabilidad necesaria.• Los prejuicios que, a nivel social, se tiene del centro y del alumnado al que acoge (en su totalidad de etnia gitana).
Amenazas	<ul style="list-style-type: none">• La necesidad de mayor flexibilidad y autonomía por parte de las instituciones.• La necesidad de una mayor proyección hacia el exterior.• El cambio tan notable de metodología en las sucesivas etapas educativas.• La delicada e inestable situación sociofamiliar del alumnado.
Fortalezas	<ul style="list-style-type: none">• La gran implicación del equipo docente y directivo.• Los recursos con los que el centro es dotado que permiten llevar a cabo innovación metodológica.• La continuidad de parte del profesorado y equipo directivo de años anteriores.• Las medidas de apoyo de la administración.• El cumplimiento del Plan de Convivencia que hace que disminuyan los conflictos.
Oportunidades	<ul style="list-style-type: none">• El carácter abierto y colaborativo del centro.• La posibilidad de dar una educación más individualizada, debido al reducido número de alumnos que acoge.• La especialización del profesorado hacia el ámbito social y de relación con las familias.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Las relaciones entre el profesorado y el alumnado que enriquecen ambas culturas. |
|--|--|

Índice de tablas, figuras e ilustraciones

Tabla 1: clasificación de los tipos de familia desde una perspectiva educativa	18
Tabla 2: factores de riesgo para la exclusión educativa	30
Tabla 3: análisis DAFO de un centro 2030	46
Figura 1: marco legislativo que sustenta el Trabajo Fin de Grado	12
<i>Figura 2; representación gráfica de los sistemas de Bronfenbrenner</i>	15
Figura 3: clasificación del Grupo ANCE según la ATDI.....	29
Figura 4: relación entre los distintos ambientes ecológicos	38
Ilustración 1: de la exclusión a la inclusión	45