

La diversidad familiar en Educación Infantil. Propuestas inclusivas e interculturales

Isabel Labuiga Tomás

Dirigida por:

Auxiliadora Sales Ciges

Enero 2021



Programa de Doctorado en Educación

<https://www.uji.es/estudis/oferta/base/doctorat/actual/educacio/>

Escuela de Doctorado de la Universitat Jaume I

Título de la tesis

**La diversidad familiar en Educación Infantil.
Propuestas inclusivas e interculturales**

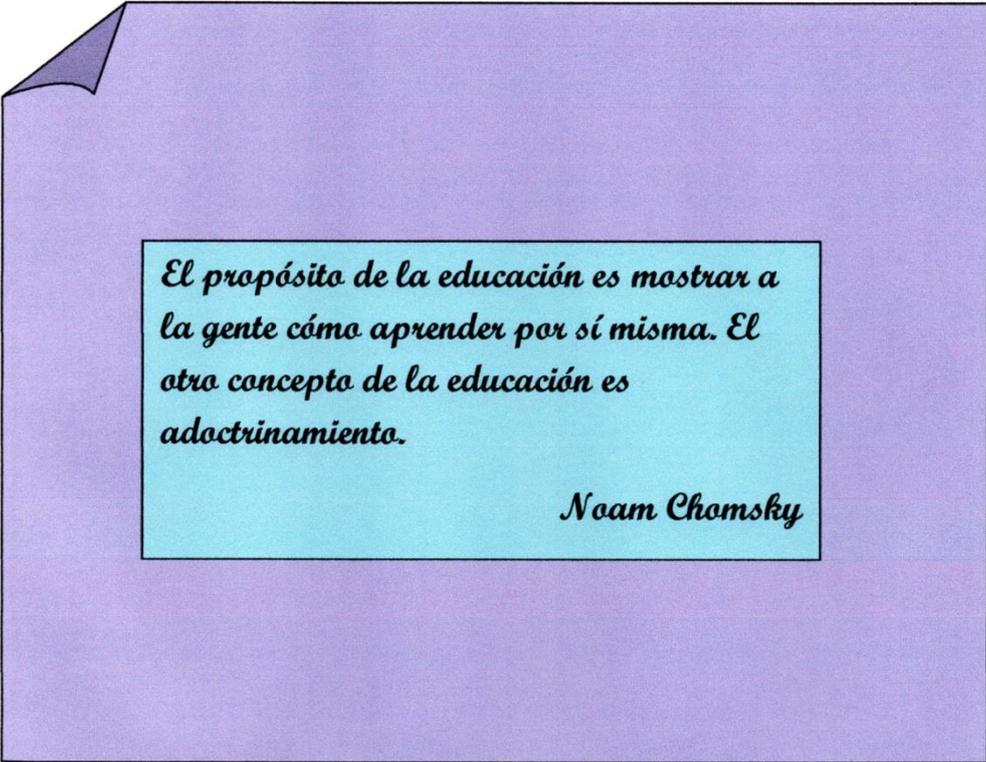
**Memòria presentada per Isabel Labuiga Tomás para optar al grado de doctora por la
Universitat Jaume I**

Isabel Labuiga Tomás

Dra. M^a Auxiliadora Sales Ciges

Castelló de la Plana, enero 2021

A las compañeras y compañeros con los que he compartido años de docencia en las distintas escuelas. En este trabajo encontrarán una parte de todo lo que aprendimos juntos.



El propósito de la educación es mostrar a la gente cómo aprender por sí misma. El otro concepto de la educación es adoctrinamiento.

Noam Chomsky

AGRADECIMIENTOS

Parece que ya es posible concluir el proyecto de la tesis, después de cinco años y, después de algunos períodos de inacción debido a situaciones complicadas relacionadas con la salud. Esta tesis ha sido posible no sólo por los esfuerzos personales sino también y, sobre todo, por el apoyo y colaboración de todas aquellas personas que me han acompañado en momentos de desánimo o de replanteamiento personal, algunas próximas y otras que han formado parte de mi trayectoria profesional.

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Auxiliadora Sales Ciges por la valentía de volver a dirigirme en un nuevo trabajo, mi tesis, con una infinita paciencia y conseguir que esta maestra jubilada por edad que no por desánimo, diera un significado más académico a todo lo observado en este trabajo, y el evitar que algunas veces fuera contagiado por antiguas vivencias.

También mi agradecimiento a todos los profesionales de los dos centros que han intervenido; sin ellos no hubiera sido posible: la directora y el director, las maestras, el monitor y la monitora del comedor y a las familias que no dudaron en colaborar.

No puedo olvidar a Pilar y Empar, ambas amigas desde hace años, compañeras de profesión y estudios, que, al releer la tesis, propusieron cambios en la redacción de algún párrafo.

AGRAÏMENTS

Sembla que ja és possible concloure el projecte de la tesi. Després de cinc anys i després de períodes de silenci, deguts a situacions un tant complicades per raons de salut; aquesta tesi ha estat possible no tan sols per l'esforç personal sino també i per sobre, el recolzament i la col.laboració de totes aquelles persones que m'han acompanyat en

moments de descoratjament i de replantejament personal, algunes d'elles properes i d'altres que han format part de la meua trajectoria professional.

El més sincer agraïment a la Dra. Auxiliadora Sales Ciges per la seua valentia de tornar a dirigir-me en un nou treball, la tesi, amb infinita pacència i aconseguint que aquesta mestra jubilada per edat que no per descoratge, donara un significat més acadèmic a tot l'observat en aquest treball, i per tant evitar que de vegades fora contaminat per antigues vivències.

També el meu agraïment a totes i tots els professionals dels dos centres que han intervingut en aquesta tesi: la directora, el director, les mestres, les monitores i els monitors del menjador i a les famílies que sense cap dubte, van voler participar.

No puc oblidar-me de Pilar i Empar, dues amigues de molts anys, companyes de professió i d'estudis, que al rellegir el treball, van fer puntualitzacions a la redacció d'algú paràgraf.

INDICE

0.- INTRODUCCIÓN.....	9
1.- MARCO TEÓRICO.....	15
1.1.-Familia y escuela: función educativa y responsabilidad compartida.....	16
1.1.1. Función educativa de la familia y su evolución.....	16
1.1.2. Función socializadora.....	30
1.1.3. Familia frente a escuela: la escolarización en casa.....	31
1.1.4. Función educativa: responsabilidad compartida.....	40
1.2.-Diversidadfamiliar y escuela intercultural inclusiva.....	44
1.2.1. Diversidad familiar.....	44
1.2.2. Escuela intercultural inclusiva.....	55
1.3.- Retos para la transformación escolar.....	65
1.3.1. Los espacios educativos.....	65
1.3.1.1. El aula de Infantil como espacio de convivencia.....	73
1.3.2. La práctica docente.....	77
1.3.2.1. Estrategia para una práctica docente inclusiva.....	80
1.3.3. La participación y comunicación con las familias.....	90
1.3.3.1. La participación en la legislación educativa.....	93
1.3.3.2. Tipos y niveles de participación.....	95
1.3.3.3. Beneficios de la participación.....	102
1.3.3.4. Comunicarse para participar.....	104
2.- METODOLOGÍA.....	111
2.1. Diseño metodológico.....	112
2.2. Problema de investigación.....	117

2.3. Preguntas de investigación y objetivos.....	120
2.4. Fases de la investigación.....	121
2.5. Participantes.....	122
2.6. Estrategia de recogida de datos.....	127
2.6.1. Observación sistemática.....	127
2.6.2. Entrevistas semiestructuradas.....	129
2.6.3. Análisis documental.....	138
2.7. Desarrollo del trabajo de campo.....	141
2.7.1. Acceso al campo.....	141
2.7.2. Realización del trabajo de campo.....	142
2.8. Análisis de datos.....	144
2.8.1 Cuestiones éticas de la investigación.....	146
3.- RESULTADOS	149
3.1. La diversidad familiar en el aula de Infantil.....	166
3.2. Influencia de la diversidad familiar en la práctica docente.....	171
3.2.1. Práctica educativa.....	172
3.2.1.1. Proyecto educativo.....	173
3.2.1.2. Ambiente de aprendizaje.....	176
3.2.1.3. El humor en el aula.....	186
3.2.1.4. Comunicación verbal y no verbal.....	187
3.2.1.5. Actitudes ante la diversidad.....	188
3.3. Participación y comunicación familiar en la escuela.....	191
3.3.1 Participación.....	192
3.3.2. Comunicación.....	200
3.3.3. Mejoras.....	204

3.3.3.1. Mejoras propuestas por la comunidad.....	205.
3.3.3.2. Propuesta de Escuela de Padres.....	212
3.3.3.3. Comedor escolar.....	215
4.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	218
4.1. El reconocimiento de la diversidad familiar.....	222
4.2. Diversidad familiar y práctica docente.....	221
4.2.1 Ambiente de aprendizaje.....	221
4.2.2. Educación artística.....	230
4.3. Participación y comunicación.....	232
4.4. Propuestas de mejora para una escuela intercultural inclusiva.....	234
4.4.1. Transición Infantil-Primaria.....	235
4.4.2. Limitaciones de la investigación.....	242
5.- REFERENCIAS.....	245
6.- ANEXOS.....	271
6.1. Documentación presentada al centro.....	272
6.1.1. Carta informativa sobre la investigación.....	272
6.1.2. Carta sobre las propuestas de mejora.	274
6.2. Transcripción de las entrevistas	276
6.2.1. Transcripción de las entrevistas del C.A.....	276
6.2.2. Transcripción de las entrevistas del C.B.....	343
6.3. Respuestas coincidentes de los dos centros por separado.....	384
6.4. Respuestas coincidentes de CA+CB.....	394
6.5. Resumen de las entrevistas de los dos centros.....	403

INTRODUCCIÓN

*Largo es el camino de la enseñanza
por medio de teorías; breve y eficaz
por medio de ejemplos.*

Séneca

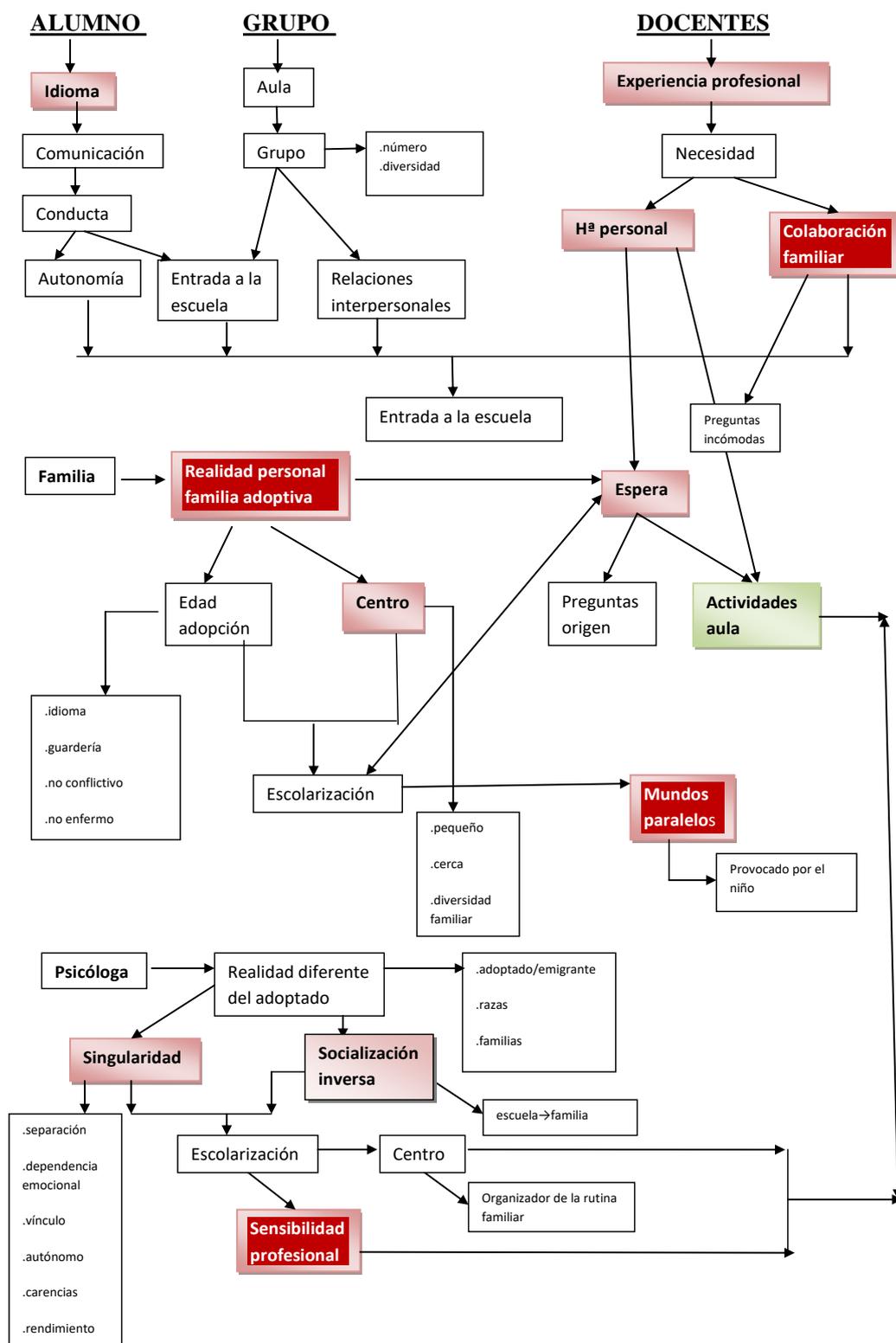
Este estudio es continuidad del primer trabajo de investigación que realizamos sobre “Adaptación escolar de los niños y niñas adoptados en la etapa Infantil” (Labuiga, 2011). En las conclusiones vimos que aparecían tres categorías que estaban condicionadas por la composición del aula y el contexto del centro.

Esas tres categorías eran las referidas a: a) colaboración familiar, b) mundos paralelos y c) sensibilidad profesional

- a) La visión que tiene la familia sobre la escuela según su propia experiencia o el tipo de familia que la forma y la posible colaboración.
- b) El alumnado que separa en “mundos paralelos” su vida en el centro y en la familia.
- c) La sensibilización profesional que los lleva a una determinada práctica docente respecto a la organización del aula y del propio centro.

Tal y como aparecen los resultados de mi investigación previa, en el mapa conceptual (Fig.1) los docentes sienten la necesidad de una colaboración familiar, pero, as familias condicionadas por su realidad personal. Los niños/as intentan comprender y asimilar su situación personal, separando el mundo institucional del familiar. Finalmente, la sensibilidad profesional de las personas encargadas de su educación es un elemento crucial para enfocarla de una manera enriquecedora y motivadora.

Fig.1. Mapa conceptual. Resultados de investigación previa.



Del complejo entramado conceptual que se generó en el anterior estudio, nos centramos en esta ocasión en la categoría “diversidad familiar” porque este concepto fue el más utilizado por las familias entrevistadas y en el que todas ellas se basaban para elegir centro escolar para sus hijos/as: proximidad a su vivienda y que hubiera diversidad familiar. Y ello nos movió a estudiar la influencia que la diversidad familiar tiene en la educación infantil.

Fig. 2. Categorías que condicionan el aula. Elaboración propia.



Al realizarlo en dos escuelas y en las aulas de 5 años de Educación infantil, optamos por un enfoque etnográfico, por su carácter descriptivo y no generalizador, que nos permite un contacto directo y tomar datos sobre el terreno. Y, como en el anterior trabajo, también partimos de un modelo educativo inclusivo e intercultural para buscar o intentar conseguir entre todas las propuestas que puedan mejorar la convivencia familia-escuela.

Las fases del estudio responden a las preguntas: ¿qué?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo?

En un aula de Infantil, conviven tipos de familias diversas y, por consiguiente, conceptos de escuela distintos. Nuestra intención es conocer esta diversidad del aula, porque pensamos que esta situación condiciona la práctica docente, la actitud del profesorado y el tipo de colaboración familiar que se consigue.

Durante un trimestre, se recoge información por medio de la observación dentro del aula, con entrevistas al profesorado y las familias, que nos llevan a proponer, si es posible, mejoras en la colaboración familiar, así como conocer la influencia que tiene sobre la autoestima del alumnado, la aceptación o no, de la diversidad familiar y, hacerla visible. Dicho planteamiento, nos lleva a cuestionarnos una pregunta central: ¿De qué manera, en las aulas de Infantil, la diversidad familiar condiciona la práctica docente, la actitud del profesorado frente a las familias y la relación colaborativa entre familia y escuela?

Todo ello, por supuesto, con los centros y el profesorado implicado que dio su consentimiento y con el ofrecimiento de mi colaboración en todo aquello que yo pueda contribuir a la marcha del curso escolar, charlas, talleres.

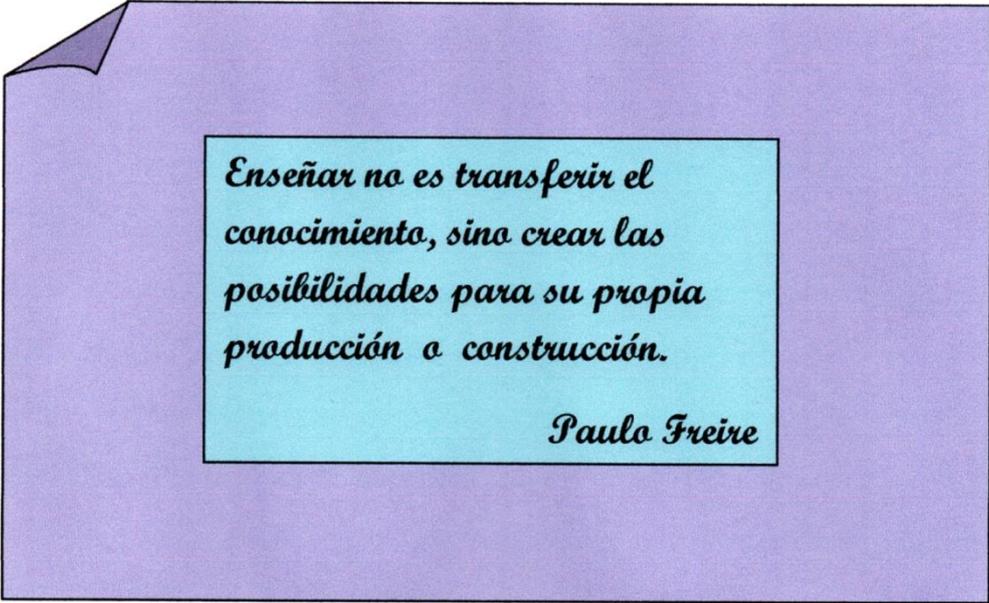
Porque educar no es sólo instruir, es, por encima de todo, un acontecimiento relacional, un encuentro con otros, proceso que podríamos llamar según Fernández-Santos (2010, p.9) “alianza tutorial: se trata del cómo personas que no se conocen establecen una relación profesional de ayuda que puede tener como fruto, como producto, una confianza, que inicialmente no estaba presente en esa relación”.

Pero como las escuelas no son instituciones invariables, las personas que la integran cambian como cambia la sociedad: costumbres, procedencias, exigencias, expectativas, Ya el anterior trabajo citado en párrafos anteriores (Labuiga, 2011), se inició por el cambio de alumnado que se produjo, porque hubo un fuerte aumento de alumnos/as

precedentes de adopciones internacionales y comenzaron a configurar el conjunto del aula con una nueva realidad y el profesorado de Infantil se encontró con esta novedad. Incluso el material más sencillo que suelen utilizar los niños y niñas en el aula, los lápices de colores, ya no servían para representar lo mismo de siempre. Tanto es así que a uno de ellos que llamaban, “el color carne”, ya no representaba el color de algunos compañeros/as y solían referirse a ellos diciendo “la que tiene la carne de color chocolate.” También hubo un cambio en las asambleas del aula al hablar de las familias o en las filas que se forman al esperar la entrada al aula, porque vienen acompañados/as de sus familias.

Por todo ello y por las respuestas que nos dieron las familias sobre lo importante que era para ellas la diversidad familiar y, al disponer de un tiempo libre porque no ejerzo profesionalmente ningún trabajo con horario marcado, puesto que llegó el momento de la jubilación, intenté dar respuesta a aquellos interrogantes que siempre quedan en el aire, uno de tantos el conocer cómo en la actualidad el profesorado de Infantil se ocupa o le ocupa, el nuevo alumnado y las nuevas familias. Este reto tan sólo será factible con un modelo de escuela inclusiva e intercultural dentro del nuevo sistema educativo que trataré de averiguar con este estudio etnográfico.

1. MARCO TEÓRICO



Enseñar no es transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Paulo Freire

1.1. Familia y escuela: función educativa y responsabilidad compartida

1.1.1. Función Educativa de la familia y su evolución

Desde el punto de vista sociológico, la familia es la forma más perfecta de comunidad, es el primer nivel y el más privilegiado para la primera socialización. Tal y como la define Andolfi (1991, p. 132) “La familia es un sistema abierto constituido por varias unidades ligadas entre sí”, es un punto de encuentro social donde aprenden a comportarse, teniendo en cuenta las normas de conducta, es decir, aprenden a ser competentes socialmente.

Pero la sociedad actual con su dinamismo, genera, tanto en la familia como en la escuela, confusión e inseguridad para cumplir con su compromiso de cuidado, protección y formación de las nuevas generaciones. Ésta socialización en la primera infancia tiene efectos en la construcción de la personalidad, en el desarrollo afectivo y sexual que está en juego en estos momentos y grandes temas como la autonomía, la elaboración del egocentrismo, la construcción de la norma, la integración social... Pero la familia no tiene un poder absoluto sobre el niño/a, por lo que las expectativas sobre sus hijos ni los rasgos que les caractericen en su desarrollo, se deberán en exclusiva a la familia, por razón de su temperamento y del contexto que le rodea, escuela y compañeros que influyen de forma paralela sobre su formación, por tanto el desarrollo no puede entenderse independiente del medio social.

La intervención educativa de la familia, la podemos entender desde puntos de partida diversos, como por ejemplo Bandura (1997) que nos habla de aprendizaje a través de modelos, lo que se denomina “aprendizaje vicario” aprendemos por observación,

lo que observamos en el comportamiento de las familias nos educa. Piaget (1979) da importancia a nuestra relación con los objetos para el desarrollo de la mente y a través de la experiencia y la interacción con otras personas se construye el conocimiento por asimilación, equilibrio y acomodación y, la familia debe proporcionar experiencias relacionales que ayuden a sus hijos/as en la adquisición del conocimiento de una realidad social. Vigotsky (1979) que insiste en la relación interpersonal, en el aspecto sociocultural de cada individuo, por lo que el contexto donde se vive moldea los procesos cognitivos y aquí también la familia debe procurar su cuidado y protección.

A la familia se le asignan principalmente dos funciones: funciones sociales y educativas (Doderó y Vázquez, 2000):

- Favorece el desarrollo afectivo (Bowlby, 1969): el niño y la niña, se sienten unidos/as a las personas con las que convive y se sentirá integrado/a y feliz. La proliferación de rituales, costumbres, y normas facilita la adscripción a un grupo social determinado.
- Ofrece las primeras normas y modelos de conducta lo que Bandura (1979) llama “aprendizaje vicario”, aprendizaje por observación.
- Establece los criterios morales. Favorece los procesos de identificación, auto-concepto, aceptación, identificación sexual e integración.
- Facilita la adaptación personal y social proporcionando relaciones humanas de igualdad.

- Favorece el desarrollo de las capacidades cognitivas, las interacciones verbales, distintos lenguajes: verbal, gestual, afectivo.
- Contribuye al proceso de socialización y aculturación de los hijos/as.
- Propicia actividades en la que el niño/a, se perciba como parte integrante de la sociedad, facilita la colaboración con el grupo y ayuda a que cumpla las funciones y tareas que le corresponde como parte integrante de distintos grupos. Siguiendo la teoría de Piaget (1979) sobre el aprendizaje con la asimilación, el equilibrio y por último la acomodación.
- Ayuda al niño/a en la afirmación de sí mismo, en la propia aceptación y en la búsqueda de su propia identidad. Siguiendo la teoría del apego de Bowlby (1969) la familia le da seguridad emocional.
- Favorece el paso de la moral orientada por castigo y obediencia a la moral orientada por principios éticos universales.
- Potencia la comunicación familiar y el uso correcto de la lengua. Ayuda al niño/a a progresar en la cooperación y respeto comunicativo, enseñándole a compartir y comprender el punto de vista ajeno y aceptar la responsabilidad de sus acciones, aprendiendo desde el contexto en el que vive, como afirma Vigotsky (1979).

Las condiciones básicas para que la educación familiar sea de calidad son tres (Díaz-Aguado, 2006):

- Un afecto incondicional, que le dé seguridad sin protegerles en exceso.
- Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que viven con la edad.

- Y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que les ayude a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta.

Sin embargo, actualmente estas funciones las comparte con otras instituciones, especialmente la escuela, porque para muchas familias la escolarización de sus hijos/as es la única forma de atender sus responsabilidades laborales, como nos indican Dodero y Vázquez (2000). En este sentido, los centros escolares se convierten en un apoyo para las familias.

Sin embargo, ante el “sentimiento de culpa” de la familia, ésta se convierte en un competidor de la escuela que implica crítica y descalificación, provocando un desencuentro. La clásica división de “la escuela enseña, la familia educa” ya no es tan exacta porque la modificación de la estructura familiar, hace que la tarea sea compartida. Al compartir dicha tarea, ambas instituciones, familia y escuela, se ven como usurpadoras cada una de las tareas a las que tradicionalmente se les supone. La familia porque no es experta en educación formal y la escuela porque se presenta como experta, compiten y esta competición transforma a la familia en el martillo del profesorado. (Santos, 1994).

Desde una perspectiva histórica la función educativa de la familia ha tenido y tiene momentos de aumento y otros de disminución. Ha estado sometida, por tanto, a cambios según la perspectiva teórica desde la que se estudia: la histórica, antropológica, filosófica, educativa.

“Desde tiempos remotos el ser humano ha tenido que agruparse para satisfacer sus necesidades vitales, con trabajo colectivo con el que repartir responsabilidades y además compartir espacios mutuos” (Parada Navas, 2010, p.20).

A partir del Paleolítico y provocado por cambios climáticos y ecológicos, la agrupación familiar pasa de ser nómada a vivir en cavernas y a aprovechar la flora y la fauna por lo que empieza a dominar el medio que le rodea. Aparece el Homo Sapiens y surgen las reglas sociales, por tanto, la educación, la moral e incluso las manifestaciones religiosas. Y llegamos al Neolítico donde el ser humano se hace sedentario y, en este momento podemos situar el inicio de la familia.

El inicio del patriarcado, sometido a cambios según la época y en lo que se refiere a su autoridad, nepotismo, abuso y primacía. Según diversos autores la primera organización familiar fue la “comunidad primitiva” (Burquiére, Segalén 1998; Gómes, 2001; Laviosa, 2003) con una estructura jerárquica. El término familia empieza a utilizarse desde el s. II y, durante los S.VI al IX, la familia es un grupo coresidencial y, ya en el s. XI, con el desarrollo de las universidades en Europa se remodelan las ideas sobre la familia y su dimensión pedagógica.

Cada vez que se produce un cambio social e histórico, éste repercute en la familia. Dos han sido los movimientos modificadores de la familia: 1) La revolución agrícola. Ha permanecido hasta el s.XIX, y, 2) La revolución industrial, con grandes cambios en la estructura familiar.

La educación en la familia ha existido en todas las culturas, con ella se pretendía que “los niños y los jóvenes adquirieran la suficiente cultura para ser buenos miembros de la tribu o clan” (Parada Navas, 2010, 25), lo que llamamos aprendizaje social desarrollado en las teorías actuales de Vygotsky (1979) y Brofenbenner (2012). Y desde el punto de vista antropológico Mead (1958, p.253 citada en Colledemont i Gómez, 2006, p.154) afirmaba que: “la necesidad actual es ir hacia un nuevo conocimiento, nuevas habilidades hacia un

lugar y un orden social nuevos: la educación ahora no es por mantener la tradición sino por cambiar” La educación desde la familia se ha llevado a cabo durante mucho tiempo desde una estructura rígida respecto a los roles de sus componentes: el padre dotaba la economía familiar y la madre era la encargada de la educación de sus hijos. Ahora la familia se enfrenta a una sociedad de cambio por lo que debe cambiar su rigidez estructural.

Ciertos cambios sociales han hecho evolucionar la capacidad socializadora y educativa de la familia, cambios como:

- a) La desestructuración de valores y códigos. Para la transmisión de valores la familia es insustituible, la sociedad y el entorno son educadores subsidiarios.
- b) La inseguridad de las normas en que educar a los hijos/as. Se olvidan factores como: amor, autoridad, autoestima, aceptación, intensidad en el servicio y tiempo para estar juntos, que constituyen el ser familia (Parada, 2010).
- c) Niños/niñas con pasan largas horas fuera del núcleo familiar.
- d) El impulso de la individualización: frente al “yo trato a todos igual” está el respeto al ritmo personal.
- e) La búsqueda de la autodeterminación y autorrealización, convirtiendo a la familia en una escuela de socialización.
- f) De la construcción de la identidad en una biografía lineal con una vida más o menos predeterminada pasamos a una biografía a retazos con múltiples comienzos y despedidas.
- g) Otros factores como la inmediatez, el trabajo como esfuerzo y autodisciplina, el hedonismo (vida fácil), enfrentan a familia y la escuela.

Los cambios sociales que, según Pérez-Díaz, Rodríguez, y Sánchez Ferrer (2001), van conformando la actual organización familiar y que influyen en la socialización infantil son:

- a) el trabajo de las madres fuera del hogar, y la incorporación al mundo laboral y la falta de apoyo de otros familiares en la educación que generó la creación de instituciones que suplieran su función.
- b) El debilitamiento de los lazos de la familia extensa, porque ésta pasa a ser nuclear, por lo que los lazos de apoyo se debilitan.
- c) El aumento de los divorcios, que dan como resultado la existencia de diversos tipos de familia.
- d) Cambios históricos sobre la responsabilidad sobre el mundo que dejamos. Como los demográficos, ideológicos y de valores que nos llevan a cambios legislativos.

Debido a todos estos cambios sociales nos encontramos una diversidad de tipologías familiares conviviendo en un mismo contexto (León Sánchez, 2011).

Estos cambios sociales tienen influencia en la percepción de autoridad y responsabilidad que ejercen las familias. Desde la filosofía, Hannah Arendt (1997) argumenta que, la manera que tienen los padres de ejercer su autoridad sobre sus hijos es haciéndose responsables del mundo que les transmiten a éstos. Y Fernando Savater (1997) señala que los padres excusan su autoridad basándose en la libertad de sus hijos y adquieren un comportamiento juvenil “ser compañeros de sus hijos” y trasladan la responsabilidad a la escuela.

La responsabilidad de la función socializadora es compartida también con los medios de comunicación y las redes sociales, son agentes socializadores, transmiten valores por lo que es necesario que exista un control sobre el tiempo y lo que ven.

Respecto a la televisión, por ejemplo, ya en la década de los 80, Postman (1982) afirmaba sobre ella que o embrutece o, genera ruido que obstaculiza la comunicación de contenidos más interesantes. Esa excesiva información produce la desaparición de la niñez. Andrés (1994) afirma que la televisión es un vehículo de información, dominada por intereses económicos y es capaz de producir efectos negativos en el individuo, mucho más negativo si se trata de un niño/a. Montero Rivero (2006, p. 21) “la televisión realiza esta función socializadora (...) y puede ser mucho más eficaz que la no ficción a la hora de influir en las opiniones de la gente”.

Sobre los efectos negativos tanto, de la televisión como las tablets, los móviles u otros medios audiovisuales Desmurget (2016) del INSERM, Instituto nacional de la Salud y de la Investigación médica, afirma que la exposición precoz a las pantallas es un desastre absoluto, provoca una influencia negativa en el desarrollo cognitivo, especialmente en áreas como el rendimiento académico, lenguaje, atención, en el sueño y conductas agresivas. También tiene efectos sobre el peso, por el sedentarismo, favorece la obesidad.

Para paliar los efectos negativos de sobre exposición a las pantallas, la Academia Americana Pediátrica (2016), recomienda que:

- Para los niños menores de 18 meses, se debe evitar el consumo mediático a no ser por los video chats. Los padres de niños entre 18 a 24 meses de edad que quieren

introducir contenido digital deben elegir programas de alta calidad y verlos en compañía de sus niños para ayudarlos a discernir lo que están viendo.

- Para los niños entre las edades de 2 a 5 años, se debe limitar el uso a 1 hora al día de programas de alta calidad. Los padres deben ver el contenido mediático junto con sus niños para ayudarlos a entender los que están viendo y aplicarlo al mundo que los rodea.
- Para los niños de 6 años en adelante, los padres deben establecer límites coherentes sobre el tiempo y el tipo de contenido que usan, y cerciorarse de que su consumo no acapare el tiempo para el sueño adecuado, actividad física y otros comportamientos esenciales para la salud.
- Se asignen horarios libres de contenido mediático, tales como las horas de comer o cuando conducen, así como zonas libres de pantallas en el hogar, tales como las habitaciones.
- Se mantenga comunicación continua sobre la importancia de ser un buen ciudadano en línea y sobre la seguridad, incluyendo tratar con respeto a los demás cuando están en línea y cuando no lo están.

Los efectos de la televisión dependen del entorno, del grupo al que pertenece quien la visualiza, por lo que la influencia que ejerza en el individuo va a depender tanto del contenido del medio como del contexto en el que se recibe el mensaje.

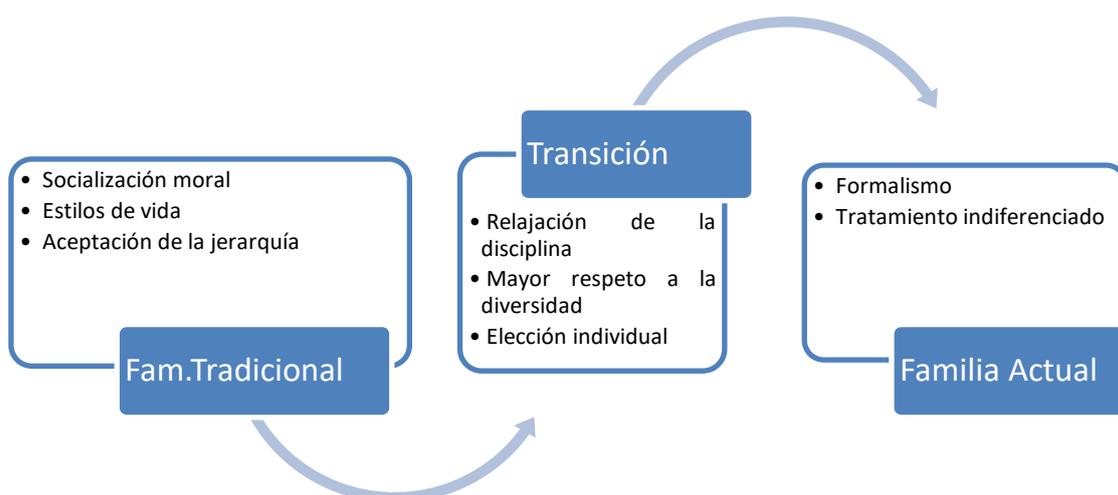
Aquí entra en juego el papel de la familia y la escuela agentes socializadores por excelencia (Bustos Moskovic 2010), siguiendo su planteamiento “la identificación con los sujetos de la televisión puede derivar en una pérdida de protagonismo o autonomía responsable de cada persona para ejercer su propio destino, viéndose influenciado por lo que ve en la televisión” (Bustos Moskovic, 2010, p.5). Además, el poco tiempo empleado en la interacción social con iguales, puede ser el causante de la asociación que existe entre

el exceso de televisión u otros medios audiovisuales con personalidades tímidas, solitarias y depresivas (Hammermeister et al. 2005).

Otro factor que afecta a la relación entre la familia y la escuela, son los valores que comparten ambas instituciones. El conflicto puede darse cuando los niños y niñas llegan a la institución escolar con unos marcos de referencia débiles y, distintos a los que mantiene la escuela, porque los resultados escolares están asociados a las condiciones materiales de vida de la familia, y para romper ese determinismo hemos de llevar la discusión del cómo y para qué al tema de los métodos educativos (Tedesco, 1995). Parece necesario un “pacto educativo” que vincule escuela y familia de tal forma que se reconstruya la comunidad (centro escolar y comunidad educativa). Se hace imprescindible una comunicación entre ambas, para establecer elementos comunes que les ayude a mejorar la educación. Se trata de conectar la vida del centro educativo con su realidad social.

Así pues, en el siguiente esquema podemos ver la trayectoria en la evolución de la función educativa de la familia, desde un modelo tradicional hasta llegar a la actual:

Fig. 3. Transición familia tradicional a la familia actual. Elaboración propia.



Entendemos la socialización como el proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y adaptarse a ellas. La moral es el conjunto de reglas que el ser humano aplica a su vida cotidiana, le orienta sobre lo que es correcto o no según al grupo social al que pertenece. La socialización moral es el proceso socializador por excelencia, donde las normas del bien y del mal corresponden a un orden social, imbuido de valores éticos, una moral determinada.

Durante la transición hacia la familia actual, se produce una relajación en la disciplina y el orden que nos lleva a un formalismo entendido como: “una tendencia a concebir las cosas como formas y no como esencias” según la RAE. Y, en el lenguaje común, el formalismo se utiliza para designar un comportamiento caracterizado por el respeto exterior a las “reglas”, pero privado de toda implicación y compromiso interior. La falta de compromiso interior nos recuerda lo que Julián Marías (1980, p.20-21) llama “espesor histórico”, la transmisión de la historia familiar entre generaciones. Aunque la realidad familiar sigue funcionando y se activa en la resolución de problemas a los que se ha de enfrentar un individuo o en su construcción personal afianzando el sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Esta evolución ha hecho más compleja la tarea de educar. Por tanto, no hay posibilidad de identificación si no hay presencia, contacto y encuentro entre padres e hijos. Si las reglas ya no están dadas, la propia motivación de los alumnos/as, ha de ser construida por el maestro/a y la familia ha de redefinir los roles de cada uno de sus miembros en las relaciones familiares y modificar o adaptarse a los logros alcanzados en la sociedad occidental como son: la igualdad de género, la no discriminación social por creencias, razas o procedencia y debe apoyarse en instituciones que comparten la tarea educativa (Hidalgo,2005).

Ambas instituciones, familia y escuela han de caminar en paralelo, ya que su objetivo común es la formación integral de la persona. Una a la otra, se necesitan para llevar a cabo las funciones que les facilite la tarea de educar (Torio, 2004). De esta forma, las familias en la actualidad demandan de la escuela:

1. Preparación de calidad: por la exigencia actual de la sociedad sobre un alto nivel de formación.
2. Proporcionar referentes para interpretar la realidad: pensamiento crítico, una lengua extranjera.
3. Una formación en valores: que fomente la disciplina, diálogo, convivencia y tolerancia.
4. La utilización de medios tecnológicos y procurar que su empleo sea racional: seleccionar las informaciones.
5. Atención a las diferencias individuales: la diversidad en su concepto cultural en su más amplio sentido.
6. Garantizar la seguridad, protección y el clima educativo del centro: generar un clima institucional y grupal que no pase por la represión sino por la armonización de sus miembros.
7. Conexión de la escuela con el mundo laboral: habilidades para desenvolverse en el mundo social y laboral.

Sabemos de la dificultad que supone llevar a cabo la función educativa porque "...ni la escuela es el único contexto de educación ni sus profesores y profesoras los únicos agentes, al menos también la familia y los medios de comunicación, desempeñan un importante papel educativo" (Bolívar,2016, p.120)

La escuela recibe a niños/as que cada vez pasan más tiempo fuera del hogar y más tiempo en la escuela. Con televisión, redes sociales, nuevos juegos electrónicos y sobresaturados de actividades extraescolares. A pesar de ello, la escuela no puede asumir aisladamente la tarea educativa ante la falta de vínculos de articulación entre familia, escuela y medios de comunicación, fuente de tensiones y desmoralización docente. Tampoco puede abdicar de su responsabilidad de educar para la ciudadanía, pero no puede hacerlo por su cuenta. Por tanto, un “escenario educativo ampliado” (Bolívar, 2006, p.119) nos ayudará a compartir la responsabilidad entre comunidad educativa y familia.

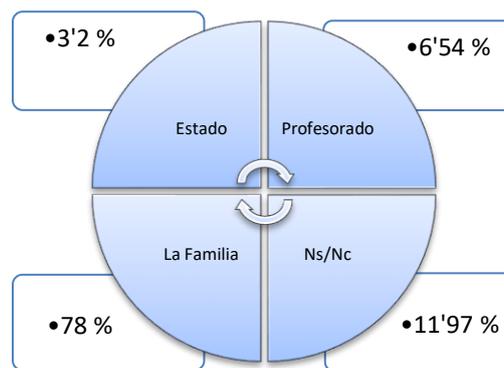
Esta situación se agrava cuando se acumulan tareas que antes eran asumidas por la familia, llegando a pedir a la escuela lo que la familia ya no está en condiciones de dar: educación moral y cívica, orientación y afectividad (Bolívar 2006).

Estas tareas se le piden a la escuela y se obvia la función afectiva que sigue, siendo una función prioritaria de la familia como afirma Torio (2003) al citar las distintas funciones de la familia:

- a) Función de cuidado, mantenimiento y sustento en la vida cotidiana.
- b) Función afectiva y emocional, es una de las primeras funciones y de las más significativas que debe cumplir la familia.
- c) Función educativa y socializadora.
- d) Función de protección.
- e) Función sexual y de reproducción.
- f) Función recreativa.
- g) Función religiosa.

Cierto desconcierto se ha establecido en la familia con respecto a su función y cómo enfocar la relación con sus hijos y la escuela. En un estudio realizado por Pérez-Díaz et al. (2001) ante la pregunta sobre en quién recae la principal responsabilidad de educar a la generación siguiente, presentamos sus principales resultados en la figura 4.

Fig.4. Responsabilidad de educar. Fuente: Pérez-Díaz et al. (2001).



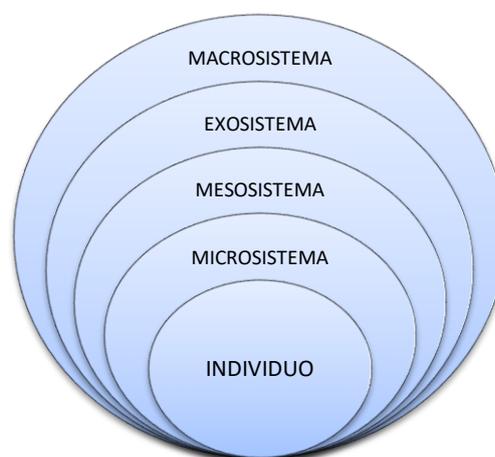
En sus resultados vemos que un 78%, la mayoría, dice que la principal responsabilidad de educar recae en las familias, y sólo un 3% y un 7% en el Estado o en el profesorado, aunque luego, en la práctica, muchas de esas familias delegan en los segundos. Pero un porcentaje del 12 % no tiene respuesta. Según este estudio, los resultados están condicionados por la opinión que tienen los encuestados, sobre su generación anterior.

La impresión de que muchos en la actual, tienen una suerte de mala conciencia. En el fondo, poco más hace por sus hijos que llevarlos al colegio (público en su mayoría) más años (en parte obligados) que sus padres lo hicieron con ellos o, pagarles alguna actividad extraescolar. Luego, no tienen tiempo para más, pues con mucha frecuencia, ambos trabajan. (Pérez-Díaz, 2001. p.136)

1.1.2. Función socializadora

El desarrollo del niño/a en los procesos de socialización del que estamos hablando, es inseparable de las circunstancias culturales (Cole 1984). La sociedad les proporciona contextos diferentes (Herranz y Lacasa, 1989), por lo tanto, la interacción social y el contexto histórico y sociocultural suponen una doble implicación entre el individuo y el entorno (Vigostky 1986). También lo apoya Brofenbrenner (1987) con su teoría ecológica del desarrollo cuando afirma que el desarrollo humano es el resultado de la interacción entre el organismo y el ambiente en el que se desenvuelve.

Fig.5. Teoría ecológica del desarrollo. Fuente: Brofenbrenner (1987).



Macrosistema, abarca cultura y subcultura. *Exosistema*: sistema educativo, leyes, religión, medios de comunicación. *Mesosistema*: relaciones afectivas, hogar, padres de familia, lugares donde las personas se desenvuelven. *Microsistema*: familia, aula, compañeros, escuela, maestros, vecinos. *Individuo*: en el centro de todo.

Esta teoría se alinea con la idea de la que partimos, donde el contexto es importante, tanto para el desarrollo de los niño/as como lo es en los cambios de la familia y en la adaptación que ha de llevar a cabo la escuela.

Todo está relacionado, lo que Brofenbrenner llama modelos: Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT): todos los niveles dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiera de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

También Prado (1981) nos dice que la familia no es un simple fenómeno material. Es una institución social que varía a través de la historia y presenta formas y finalidades diferentes en una misma época y lugar, dependiendo del grupo social del que esté siendo observado.

La socialización en la familia sigue siendo un factor clave para la formación de la persona. Requiere una mayor implicación entre sus miembros y una significativa capacidad de negociación, ya no basta con mandar y obedecer, sino que, en una sociedad con roles más autónomos y equilibrados, hay principalmente que “convencer”. Es lo que llama Meil (2006) la familia negociadora.

1.1.3. Familia frente a escuela: la escolarización en casa

La relación entre familia y escuela, no está exenta de conflictos y dificultades, tanto por creencias, como por prejuicios y desconocimientos entre maestros/as y familia.

Por ejemplo, creencias negativas de los docentes respecto de las familias, como: “no les importa la educación de sus hijos”, “no tienen ni idea de educación”, “no valoran nuestro trabajo”, “no puedo decir no ante una demanda suya, porque si lo hago me desprestigiaré

o se enfadarán.” Y también, creencias negativas de los padres respecto del profesorado: “siempre nos culpan de todo”, “sólo se movilizan para hacer reivindicaciones laborales”, “les gusta este trabajo porque tienen muchas vacaciones”. Todas estas opiniones demuestran que hay una desconfianza mutua (Tabera, 2007).

El profesorado como autoridad poco discutida y con un amplio respaldo social ha dado paso en la actualidad, a una permisividad hacia los hijos/as que se opone a la autoridad profesional del docente. No estamos defendiendo el autoritarismo pedagógicamente cuestionable, sino que estamos defendiendo el trabajo compartido y complementario entre familia y escuela. ¿Por qué? Porque la sobreprotección de la familia frente a la escuela no favorece en el alumnado la tolerancia a la frustración, la identidad de grupo, las habilidades sociales, la autonomía y responsabilidad, los hábitos de orden y de trabajo inflencias educativas, todas ellas, que nos ayudan a “aprender a ser” y, “aprender a vivir juntos.” (Delors, 1996).

A partir de los setenta, toma auge la idea de la “escolarización en casa” como elección educativa. La normativa legal difiere según países y estados que admiten que los niños/as puedan ser educados por sus familias, en ciertas condiciones. Es una forma de enseñar y motivar el aprendizaje de los niños en el hogar, dejando este proceso a cargo de los padres, tutores legales o algún miembro de la familia. Este movimiento tiene como base teórica fundamental en sus comienzos dos puntos: a) la crítica al capitalismo y, b) la defensa de las familias por transmitir los valores tradicionales y religiosos, sobre todo. Sus principales teóricos, en los años 70, fueron Illich (1976) y Holt (1977).

La crítica global al sistema la encabeza Illich (1976) que sostiene que la escuela formal fomenta la aceptación sumisa del orden social, tanto por las materias como por los valores que implícitamente inculca en los jóvenes (currículum oculto) y propone eliminar la

obligatoriedad de la enseñanza formal y así se eliminarían los valores de disciplina y jerarquía que considera perjudiciales y, habla de “bancos de conocimiento” a los que acudir según necesidades y totalmente flexibles.

Por otro lado, Holt (1977) no propone una crítica global, pero considera que la escolarización tiene efectos lamentables sobre los niños/as porque la escuela intimida, aburre, anula intelectualmente y produce más conformistas. No ejercita el pensamiento independiente y la autonomía personal que, a lo largo de los años de escolarización perjudica el desarrollo de la personalidad. No rechaza acudir a las instituciones de enseñanza formal tan sólo lo contempla en edades más tardías. La gran ventaja es la flexibilidad y frente a las críticas a su propuesta que es la preparación profesional de las personas que se ocupan de enseñar, defiende que la capacidad para responder a las necesidades de los niños/as y apreciar sus inclinaciones una persona sin estudios también puede poseer dichas cualidades.

Dos opiniones que, a pesar de partir desde posturas diferentes, una más extremista y la otra más flexible, coinciden en que la función educativa principalmente corresponde a la familia.

En la actualidad, este movimiento, continua y ha pasado a denominarse “educar en casa”. Según Cabo (2012, p.24) hay diferentes posturas, las principales son las siguientes: (Nosotros en nuestro trabajo utilizaremos el de “homeschooling” o “educar en casa”).

- *Homeschooling*: la experiencia escolar se da en casa.
- *Unschooling*: rechaza cualquier currículum o plan educativo.
- *Flexischooling*: compaginar la educación en casa y la escolarización a tiempo parcial.

En EEUU es bastante permisiva, sin embargo, en Europa está más diferenciada. Por ejemplo, en Irlanda, Gran Bretaña, Francia o Italia se contempla la posibilidad de educar en casa, mientras que en otros países no se contempla, como es el caso de Alemania, Grecia o España.

En el siguiente mapa vemos las diferencias entre distintos países europeos, elaborado por la Plataforma Homeschooling.

Fig. 6. Fuente: Plataforma Homeschooling



La educación en casa en Europa:

1. Austria: los niños escolarizados en el hogar, han de examinarse cuatro veces al año.
2. Bélgica: Los niños tienen que inscribirse en un registro. En Valonia (la zona francófona) tienen que pasar pruebas a los 8, 10, 12 y 14 años. En Flandes (la zona de habla holandés) tienen inspecciones anuales o bianuales.
3. República Checa: la escolarización en el hogar es legal desde el año 2005.

4. Dinamarca: Su propia constitución de 1976, da validez legal a la escolarización en el hogar.
5. Finlandia: Los avances de los niños son supervisados por el municipio de origen.
6. Francia: Los niños han de ser registrados en la inspección académica y en el Ayuntamiento. Examen anual de conocimientos.
7. Hungría: Los niños son examinados dos veces al año.
8. Italia: Los niños han de ser registrados en la escuela donde van a realizar sus exámenes finales y los padres deben justificar su decisión.
9. Polonia: los niños deben estar inscritos en una escuela pública pero el director de la escuela es el que permite o no que los niños se escolaricen en su hogar. Los niños tienen la obligación de aprobar los exámenes anuales correspondientes.
10. Portugal: La escolarización en el hogar es legal y se denomina “Ensino doméstico”. Los estudiantes son evaluados al final de cada ciclo, esto es al final de 4º, 6º y 9º año de escolaridad.
11. Rusia: Los educadores en el hogar se unen a una instrucción educativa en la que tienen derecho a libros de texto, así como a la ayuda de un profesor y con ella, pasan las evaluaciones periódicas de su trabajo. El estado está obligado a dar a los padres que educan en el hogar el mismo dinero en efectivo que cuesta educar a un niño en la escuela municipal.
12. República eslovaca: Para escolarizar en el hogar es necesario que el tutor del niño esté especializado en la enseñanza primaria.
13. Holanda: La escolarización en el hogar es legal, pero es complicado obtener los permisos. Para obtenerlos hay tres posibilidades: a) vida itinerante, b) dificultad física o psíquica del niño para asistir al colegio, c) inexistencia de un colegio acorde con la ideología deseada.

En España, la plataforma se apoya en la Constitución Española y en sus artículos 27.1 “Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza” 27.3.- “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. En España existe cierta permisividad a “aprender sin escuela” desde la aprobación de la LOGSE en el 1990, aunque no existen datos oficiales.

Sin embargo, la LOMCE en su artículo 4.1 indica que “...la educación primaria y secundaria obligatoria constituyen la educación básica” y además en el artículo 4.2, se concreta con...”la enseñanza básica comprende diez años de escolaridad”. Por lo tanto, la obligatoriedad de escolarizar existe. Entonces ofrecer una educación al margen del Sistema Educativo establecido implica riesgos legales.

Hay excepciones en algunas comunidades autónomas del estado español como en: la Ley de educación catalana, prevé en su artículo 55, la “educación no presencial” y en el País Vasco el Decreto Balora de Julio del 2017 En el decreto el 230/2011 del 8 de noviembre del Gobierno Vasco, dice que “no debe equipararse el *homeschooling* al absentismo escolar” (Sánchez Uria, 2017).

Los defensores de este posicionamiento de la educación en casa alegan que la mayor ventaja de este movimiento es que la educación que recibe el menor es totalmente personalizada, está más tiempo con la familia, se basa en los intereses del menor y con el respeto a su ritmo de aprendizaje.

Pero las críticas se refieren a que se requiere una disposición de tiempo que afecta al trabajo de la familia y el reconocimiento administrativo de los estudios, la falta de relación

con sus iguales. En la siguiente tabla desglosamos las ventajas y desventajas, algunas respaldadas por Feito (2014), las primeras de la lista.

Tabla.1. Homeschooling: ventajas y desventajas. Elaboración propia.

VENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> • Libertad de contenidos • Valores: más implicados en su comunidad y mayor tolerancia ideológica • Ausencia de acoso escolar • Mezcla de edades • Coste (es más barato) • Mejores resultados académicos • Los niños/as son aprendices naturales y no necesitan educadores certificados
DESVENTAJAS	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de preparación pedagógica por parte de los padres/madres • Falta de socialización • Reciben una educación sectaria • El papel de las madres, están a su cargo el 81% de las tareas • Certificación del nivel escolar • Dificultad de recursos • Alumnado con dificultades educativas • Es elitista

La clave de esta nueva postura familiar frente a la escuela, está en la regularización, porque está vinculada a la obtención de certificación y al cumplimiento de un plan de estudios (Martínez, 2014). La continuidad de este movimiento en la actualidad es indicio de un problema social, problema que Del Arco (2015) lo concreta en un factor clave: la educación tiene un coste excesivo para los resultados que se obtienen.

La escuela se orienta a generar necesidades para las nuevas generaciones de consumidores. No dan importancia a la formación continua. En, las escuelas, el saber se convierte en algo cuantificable y externo al ser humano. Reduce la libertad y la dignidad.

Desde el contexto español, este movimiento comienza a gestarse y tener auge en los años sesenta, puesto que se produce una revolución, un cambio de valores que tienen que ver con la vida privada. Podríamos decir que “los principios de libertad y democracia irrumpen con fuerza en la vida privada. La búsqueda de la felicidad, de la autonomía personal y de la libre expresión de la sexualidad, atacan la base de la institución familiar tradicional” (Alberdi, 1999, p.31).

En cuanto al perfil de las familias que se adhieren a la educación en casa, se dan más casos en las zonas turísticas con elevada presencia de ciudadanos extranjeros y también en familias que viven en zonas rurales y tienen difícil acceso a los centros escolares. Se opta por educar en casa, tras algunos años de escolarización de hijos mayores que no ha sido satisfactoria o cuando llega el momento de escolarizar a los hijos. Piensan que la educación es tarea de los padres y no del Estado (Goiria, 2012).

Se produjeron los contactos entre los Movimientos de Renovación Pedagógica y se inició el movimiento de escuelas de autogestión en Cataluña y de escuelas cooperativas en la Comunidad Valenciana. Se crearon la “Escola Gavina”, “Les Carolines” “Nostra escola Comarcal” en Valencia, en Castellón “Grans i menuts” o escuelas infantiles como “La Bolangera”, entre otras más en el resto del estado español. Se transformó el planteamiento de las familias frente a la educación, hasta que la Fiscalía del Menor actuó y cerró algunas de ellas (Goiria 2012). Hasta, la Ley Orgánica del 8/1985 del 3 de Julio no se reconocen legalmente y las clasifica como centro privado que funciona en régimen de mercado

mediante precio y los privados concertados donde se concentran la mayoría de escuelas cooperativas.

La familia española adquiere respaldos legales como la Constitución de 1978 y las reformas del Código Civil de 1981, como lo encontramos en los trabajos de Aguado (2010) y Alberdi (1999).

Y a partir de los años noventa vuelve a adquirir relevancia el movimiento de la “educación en casa” (*homeschooling*) y, ya en el 2002 se crea la “Asociación para la Libre Educación” (ALE) y en el año 2017 se publica el libro “Crecer sin escuela” de Isabel Gutiérrez, que tuvo gran difusión, donde se relata las experiencias de dos madres que no han escolarizado a sus hijos y en el que cuestionan la fe absoluta que la sociedad tiene sobre la Institución escolar.

Pero existen dificultades reales para incrementar la opción de *homeschooling*, como apunta Goiria (2012, p. 341):

1. Económicas, renuncia a un salario
2. Laborales, conciliación vida laboral y la tarea de educar.
3. Falta de aceptación social, se percibe como una situación minoritaria.
4. Falta de reconocimiento oficial, con consecuencias académicas.
5. Falta de regulación legal, con temor a posibles denuncias.
6. La no acreditación de los avances educativos.
7. Gran responsabilidad familiar, produce inseguridad en las familias.

Esta diversidad existe y la escuela no puede ignorarla, y desde una perspectiva de escuela democrática y con una visión inclusiva e intercultural, la educación debe ser “espejo y ventana”, porque, como dicen las autoras Koerner y Hulsebosch (1996, p.353) “no se puede estar a favor de los niños y estar en contra de sus familias”.La disociación entre

familia y escuela produce cierta hostilidad entre la familia y la institución escolar, cuando llega el momento de elegir el centro donde matricular a sus hijos/as (Tedesco 1995). El posicionamiento oscila entre optar por un centro donde puedan estar el máximo de horas posibles (por aquello de la delegación de funciones, el horario laboral) y la opción de la escolarización institucional, a ser posible, en el barrio donde se reside. Tal vez el enfrentamiento tiene su origen en mismo origen de la escuela como institución, puesto que su creación se llevó a cabo por la necesidad de clases sociales con demandas diferentes. Una por la necesidad de atención de sus hijos durante la extensión de la jornada laboral y la otra por la nueva necesidad de seguir las nuevas reglas sociales que lleva a la burguesía emergente a diferenciarse de la elección de centro escolar que hace la clase trabajadora.

1.1.4. Función educativa: responsabilidad compartida

La revolución industrial (s.XIX) lleva consigo la aparición del concepto de instrucción universal, "...una cosa es tratar de enseñar los rudimentos a los niños/as de los pueblos y ciudades para asegurar a la industria una reserva de mano de obra y, otra cosa sería el abrir al pueblo las vías de la enseñanza clásica y universitaria" (Faure et al., 1973, p.58.). La creación de la escuela fue a consecuencia del conflicto entre burgueses y obreros: los burgueses pensaron que, al escolarizar a los obreros, éstos perderían sus ideas revolucionarias, formándose como ciudadanos. Así que la escuela servía de lugar de acogida a los hijos/as de las trabajadoras, marcando ya desde el inicio, la función social y de custodia de la escuela.

Varios métodos de enseñanza se han ido estableciendo hasta llegar al llamado enseñanza simultánea, donde aparece ya la figura de un solo docente para todo el grupo

y con las mismas actividades a la vez y a partir de aquí, los libros de texto, las pizarras, un esquema organizativo que ha cambiado poco en esencia hasta nuestros días.

La escuela, por tanto, es un invento de la sociedad y no puede estar ajena al contexto social. Las funciones sociales de la escuela no difieren tanto desde su inicio a las actuales: formar conciencias, custodia, reproducción cultural, reproducción de orden social. Pero ha cambiado el entorno y como veremos en posteriores párrafos las familias también, por lo que la escuela ha de adaptarse. Como opina (Lerena, 1976), no es el maestro el que hace la escuela, es la escuela la que hace al maestro. Lo que hace que, el contexto del centro escolar condicione la metodología a utilizar con la población escolar a la que va dirigida.

¿Qué función tiene hoy la escuela?

1) Demandas de la escuela a la familia:

- Apoyo familiar a los hijos/as: dedicar más tiempo a sus hijos/as, mayor contacto con los profesores. Socializar para la cultura escolar: que el alumno/a llegue a la escuela en condiciones. Motivar en el empeño de aprender: que perciba en la familia el interés por el saber. Fomentar el estudio, así como hábitos de trabajo intelectual: que creen un clima facilitador del trabajo intelectual en el tiempo y lugar apropiado.
- Prestar atención al ocio de sus hijos/as: para desarrollar capacidades cognitivas, disfrutar de la intimidad, el contacto y el juego. La interacción íntima y lúdica es esencial para los hijos/as.
- Aprendizaje de normas: resaltar el concepto de autoridad, asumir responsabilidades.
- Atender a la orientación personal y a la educación sexual de los hijos/as: crear un clima afectivo en la familia, evitar evasivas.
- Educación en valores: cuando el niño/a llega a la escuela, gran parte del bagaje cultural de grupo ya ha sido transmitido.

- Elección vocacional de los jóvenes: la primera influencia en la orientación de su futuro personal la reciben de los padres y del entorno donde residen.

¿Por qué insistir en la educación inicial? Porque es ahí donde se generan buena parte de las desigualdades posteriores del desarrollo cognitivo de las personas, de su desarrollo como sujeto.

El esfuerzo y trabajo compartido entre familia y escuela en la educación de las nuevas generaciones, implica el compromiso del profesorado para fomentar espacios de comunicación e intercambios que propiciarán la participación y darán coherencia a la experiencia cotidiana de los niños/as de ir a la escuela.

Para ello es necesario aplicar una nueva metodología, realizar una investigación constante (...) que vaya más allá de proporcionar a los docentes un tropel de conocimientos formales y formas culturales preestablecidas, estáticas e inamovibles, sino más bien una actitud de investigación que tenga en cuenta tanto la perspectiva teórica como práctica, la observación, el debate, la reflexión, el contraste de puntos de vista, el análisis de la realidad... (Imbernón, 1999. p. 9).

Desde un modelo colaborativo y participativo de la relación entre familia y escuela, la Administración también tiene un papel fundamental, porque si pretende conseguir la alianza entre ambas instituciones, necesariamente ha de poner los medios para una formación inicial para la participación desde los planes de estudio en la formación del profesorado y de los pedagogos, que incluyan una preparación en Educación Familiar que les dote de instrumentos y técnicas para potenciar la implicación de las familias y a los pedagogos una preparación específica para la formación de padres (Aguilar Ramos, 2002, p. 202-215).

La responsabilidad compartida supone también revisar el currículum formativo para promover experiencias interdisciplinarias, así como promover la investigación de aspectos relacionados con las características del alumnado, su proceso de aprendizaje en relación con algún aspecto, las de contexto... lo que ha de llevar a una formación flexible donde frente a unos estereotipos, la formación del docente se fundamente en plantear nuevas acciones y actitudes en contextos de cambio social y posible desigualdad, como afirma la Comisión Europea en su Informe sobre España en 2019 en línea con los objetivos de la RIS (Red de Inclusión Social), El informe apunta como cambios sociales en España la descentralización del Estado, el reconocimiento del plurilingüismo, los cambios demográficos así como los cambios políticos (European Comisión-Eurydice, 2019).

Ante las expectativas de las familias (sobre todo en los primeros años de escolaridad), aparece el grupo-clase con necesidades individuales y grupales que obliga a un diálogo constante entre padres/madres y docentes. Por, lo tanto, hemos de establecer una “Alianza Tutorial” (Fernández-Santos 2010) para poco a poco construir una relación profesional de ayuda que nos proporcionará confianza mutua. La responsabilidad compartida con la implicación de padres/madres y comunidad educativa, es el camino.

Porque educar no es sólo instruir, es por encima de todo un acontecimiento relacional, un encuentro con otros y es también un dejarnos afectar por ellos, tal y como lo define Fernández Santos (2010). Responsabilidad compartida que también defienden otros autores como Figueras, Llado y Pujol (1997, p.14) cuando dicen: ...”la escuela actuará como soporte y motor, pero será difícil que su proyecto por exitoso que sea, se haga efectivo en el infante (educación infantil) si la familia no lo integra de una manera global...”.

La escuela no puede obviar esta nueva forma de responsabilidad compartida, porque desde que se escolariza un niño/a, su familia está presente en la escuela, por lo que tendrá que generar espacios, momentos y vías de encuentro con la diversidad familiar que existe en nuestra sociedad tal. Cada uno por separado son incapaces de realizar la tarea educativa, es necesario compartirla (Dodero y Vázquez 2000).

Tanto la familia y escuela tienen como función el educar y socializar, ambos se ven condicionados por cambios sociales; en las familias que pasan de la “familia tipo” a los “tipos de familias” y la escuela que recibe a una población escolar cada vez más diferenciada referente a sus contextos de procedencia, nivel económico, valores culturales, por tanto, muy distintos. Si las dos, familia y escuela, no se escuchan y comparten la responsabilidad, el resultado serán sujetos débiles emocionalmente y desorientados. Recordemos los puntos nombrados en párrafos anteriores sobre la principal necesidad de los niños/as para su desarrollo: orden, equilibrio y atención.

1.2. Diversidad familiar y escuela intercultural inclusiva

1.2.1. Diversidad familiar

En Europa, a principios del S.XX, aparecieron sectores que en el marco de una reforma sexual e “...inspirados en ideas anarquistas, socialistas y feministas, reivindicaban diversos modos de relación afectiva y sexual de las nuevas generaciones y nuevas formas de socialización de los niños” (Maqueira, 1997, p.65).

Estos movimientos dan lugar a una transformación de la familia con diversas formas y realidades que cuestionan la idea tradicional de familia nuclear heterosexual, tal y como enumera Pitarcho (2009):

Divorcios, separaciones, nuevos casamientos, padres y madres solteras, parejas sin hijos, hijos e hijas al margen del matrimonio, parejas sin vínculo formal, familias homosexuales, varias generaciones conviviendo en la misma casa, abuelas criando a nietos, mujeres fuera del hogar, familias recompuestas, personas que viven solas, que comparten residencia con otras sin vínculos de filiación o alianza, migraciones y familias transnacionales, adopciones internacionales (p. 51).

Ante la decisión de formar una familia, se tienen en cuenta cuestiones impensables en épocas anteriores, como el tener presente además de sus sentimientos, los entornos sociales, las oportunidades económicas y de todo tipo. Por tanto, la motivación para crear una familia y tener hijos/as, no es la idea tradicional de sacrificio y entrega, sino la búsqueda de la felicidad individual. Frente al matrimonio vitalicio, está la renovación constante del acuerdo interpersonal y ello lo hace más vulnerable. Los hijos/as ya no son un regalo o una fatalidad sino, el fruto de una decisión consciente de la o las personas que así lo desean. A pesar de este cambio en las relaciones familiares, siguen teniendo gran importancia los lazos familiares de dependencia afectiva. “De este cambio y de las nuevas relaciones interpersonales que implica, se deriva que la familia es cada vez más, una unidad emocional” (Alberdi, 1999, p.33).

Pero esta nueva concepción, familias que pasan de la “familia tipo” a los “tipos de familia” y la escuela que recibe a una población escolar cada vez más diferenciada referente a sus contextos de procedencia, nivel económico, valores culturales, por tanto,

muy distintos “reproducirá simultáneamente un gran abanico de formas de convivencia familiares y extra familiares” (Beck y Beck-Gernsheim, 2001, p.199).

Como consecuencia aparecen las “familias de elección” frente a las familias biológicas o de sangre. Familias de elección que son redes de apoyo fuertes flexibles, informales y variadas, de amigos y amores que a menudo incluyen a miembros de la familia de origen (Weeks, Heaphy y Donovan, 2001) que crean un marco para el desarrollo del cuidado mutuo.

Pero muchas veces esta diversidad se entiende desde el punto de vista reduccionista, se asocia sólo a situaciones extraordinarias y excepcionales (Mendía Gallardo, 1999), punto de vista que dificulta un tratamiento global de la diversidad y está ligado al modelo de déficit, que no es el que pretendemos en este trabajo. La nueva familia no es algo excepcional ni extraordinario, es simplemente manifestación de la diversidad que caracteriza a todos los contextos humanos.

El reconocimiento de la diversidad familiar rompe con la idea de familia como obligación vital, y se hacen visibles nuevas formas familiares, con amplia tolerancia social hacia ellas, que tienen la aspiración de conseguir un tratamiento legal que no sea discriminatorio.

Pasamos del concepto “familia modelo” a “modelos de familia” (López et.al., 2008) y hablamos de nuevas formas familiares, en un proceso que describe Díaz Becerril (2004): se da un incremento de su presencia cuantitativa y la rapidez con que crece en los últimos años. Estas nuevas formas familiares provocan la fragmentación y diversificación del llamado ciclo de vida familiar. Se les consideran fiables y capaces de mantenerse por sí

mismas. Resulta pues novedoso que la diversidad familiar exista de manera pública y no únicamente como manifestación privada y oculta. Y porque su origen no proviene de circunstancias externas, sino que son fruto de la voluntad personal de los propios miembros de la familia y de un intento de construcción de biografías personales.

Respecto a la cobertura jurídica, la Constitución del 1978, incorporó la idea de igualdad entre hombre y mujer; la igualdad de derechos entre todos los hijos y la posibilidad de ruptura matrimonial.

La reforma legislativa en el Código Civil del 1981 se realiza para adecuarla al mandato constitucional e implica: a) la responsabilidad compartida sobre los hijos, b) los pactos matrimoniales que establecen la capacidad y autonomía de la mujer, c) la convivencia sin matrimonio, y d) la legalización del divorcio en 1981, que supuso la aceptación legal de la libertad individual.

Un dato importante que posibilita tanto la defensa de la institución familiar como su diversidad es que la Constitución del 1978, no entra a definir qué es la familia. Con ello satisface las demandas de colectivos históricamente marginados, así como de avances científicos y tecnológicos que ayudan a configurar nuevas unidades familiares. Tal y como podemos comprobar en la Tabla 2 basado en lo apuntado por Pichardo (2019) sobre las posibilidades de acceso a la maternidad o paternidad.

Tabla. 2. Acceso a la maternidad. Elaborado a partir de Pichardo (2019).

PROCEDIMIENTO	MUJERES↔HOMBRES
<ul style="list-style-type: none"> • Coito • Inseminación • Adopción • Acogida 	<ul style="list-style-type: none"> • Con conocimiento o no y con acuerdo o no. • Donante conocido o no • Individual o conjunta • Individual o conjunta/temporal o permanente

Desde el punto de vista estadístico, observamos la diversidad familiar y su evolución con los datos obtenidos en las “Encuestas Continuas de hogares, 2016” por el Instituto de Estadística Nacional de España con los que podemos ratificar que la diversidad familiar es un hecho que las instituciones educativas no pueden obviar

Tabla. 3. Tipos de hogar. Instituto Nacional de Estadística, 2016.

TIPOS DE HOGAR	2013	2014	2015	2016
Total	18'2 mill.	18'3 mill.	18'3 mill	18'4 mill
Unipersonales	24'2%	24'8%	25%	25'2%
Monoparentales	9'7%	9'6%	10'3%	10'7%
Pareja sin hijos	21'6%	21'7%	21%	21%
Pareja con un hijo	16'4%	16'1%	15'8%	15'6%
Pareja con dos hijos	15'3%	15'3%	15'1%	15'1%
Pareja con tres hijos o más	3'2%	3'3%	3'1%	3'1%

Como podemos apreciar, en las categorías donde se produce un aumento son las referentes a los hogares unipersonales y las monoparentales. Los hogares unipersonales, los formados por una sola persona, han incrementado los valores medios del 2015-2016 en un 10%.

Los hogares monoparentales o monomarentales, formados por uno solo de los progenitores con hijos, mayoritariamente integrados en el 2016 por madres con hijos, el 81%, frente a los de padre con hijos y en el 2018 sube al 81'9% (INE – 2018).

Tabla.4. Los distintos hogares formados por distintas formas de parejas.INE (2016)

PAREJAS	2013	2014	2015	2016
Distinto sexo	99'3%	99'2%	92'5%	99'1%
Mismo sexo	0'7%	0'8%	0'8%	0'9%
Parejas de derecho	86'3%	85'9%	85'5%	85'8%
Parejas de hecho	13'7%	14'1%	14'5%	14'2%

Nuevas formas de pareja cuyos componentes pueden ser ambos, del mismo sexo o diferente. También parejas que por ley se convierten en “parejas de derecho” que son las casadas o “parejas de hecho” donde sus componentes son solteros. Ambas modalidades son independientes del sexo de las personas que la forman.

Las parejas del mismo sexo según el Instituto Nacional de Estadística (INE), el 69'5% están formados por hombres y el 30'5% por mujeres y se incrementó el número total de parejas homosexuales en un 2% durante el 2016, respecto al 2015.

Distintos tipos de hogares y distintos tipos de parejas, dan lugar a distintas formas de convivencia (Beck y Beck-Gensheim, 2001), como nos muestran los siguientes esquemas sobre la evolución desde el año 2013 al 2016:

Gráfico. 1. Formas de convivencia. INE (2013).

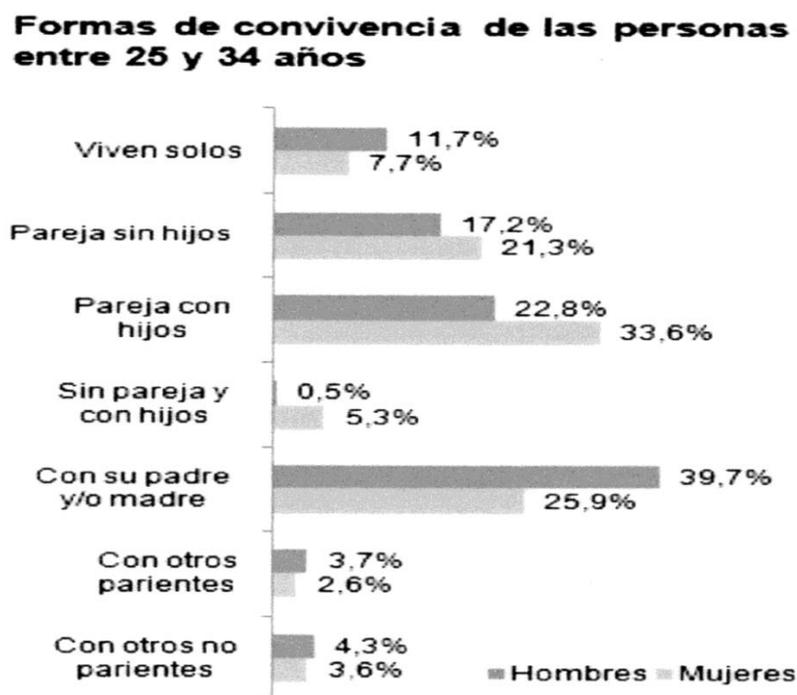


Gráfico. 2. Formas de convivencia entre 25 y 34 años. INE (2014).

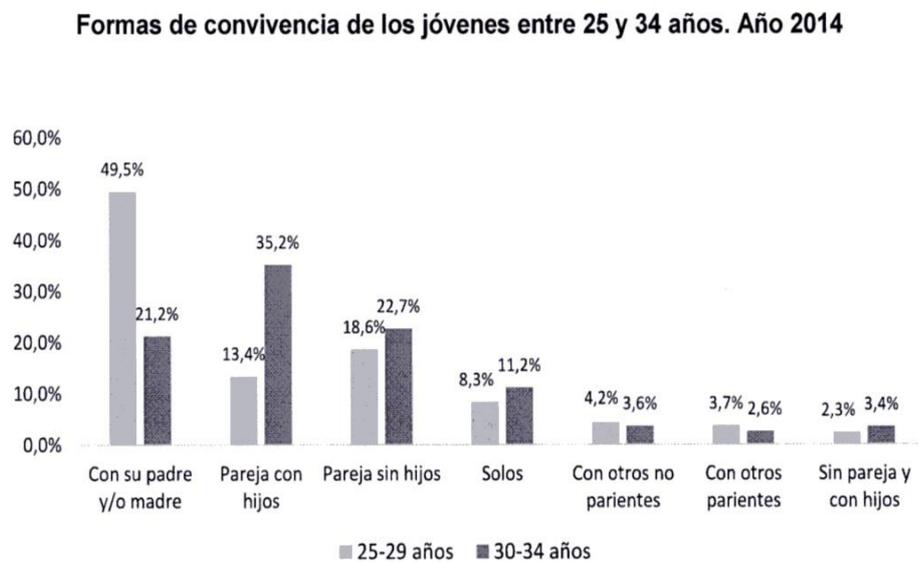


Gráfico. 3. Formas de convivencia de los jóvenes entre 25 y 34 años. INE (2015).

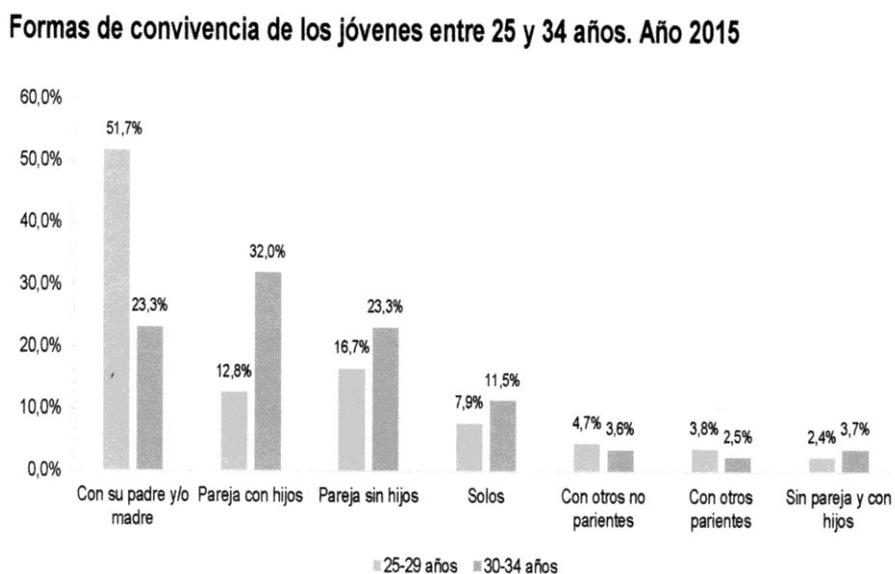
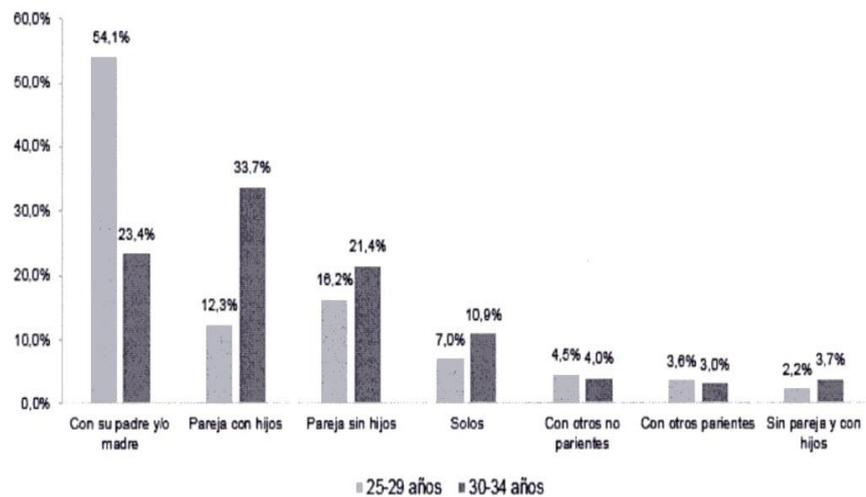


Gráfico. 4. Formas de convivencia de los jóvenes entre 25 y 34 años. INE (2016).

Formas de convivencia de los jóvenes entre 25 y 34 años. Año 2016



Hablamos de nuevas formas de convivencia o nuevas formas familiares (Rodríguez Pascual, 2004) porque, como aparece reflejado en las tablas anteriores, su evolución se caracteriza, según Díaz Becerril (2004) por:

- a) un incremento cuantitativo de su presencia sin que llegue a desaparecer, la familia tradicional;
- b) se produce una fragmentación y diversificación de la vida familiar;
- c) las nuevas formas familiares son capaces de mantenerse por sí mismas;
- d) la diversidad familiar existe de manera pública y también con un reconocimiento legal de su situación;
- e) su existencia no proviene de circunstancias externas, sino que, son fruto de una decisión personal.

Estas nuevas formas de convivencia producen además cambios en las opciones de trabajo, el ocio, la religión o incluso en la variedad de alimentos.

Tabla.5. Cambios que producen diferentes formas de convivencia. Elaboración propia.

Opciones de trabajo	Ocio	Sectas	Variedad de alimentos
<ul style="list-style-type: none"> • Horario limitados/flexibles • Trabajo en casa • En casa y oficina 	<ul style="list-style-type: none"> • Múltiples opciones: música, cines, teatros,... 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidades independientes • Religiones orientales 	<ul style="list-style-type: none"> • Tés de mil sabores • Productos exóticos • Sabores diseñados

Nuevas formas de convivencia que son propiciadas, como ya hemos apuntado en la tabla 3, por los nuevos tipos de hogares. También la Constitución del 1978 en España y la reforma legislativa del Código Civil del 1981, dan cobertura legal. Comentamos como algo positivo que no se concretara qué familia, pero al no abrir un debate sobre los cometidos que debería desempeñar la familia española, se dejaron intactos aquellos mecanismos del sistema de protección social y del mercado de trabajo que continúan reforzando su papel tradicional (Flaquer, 1998). Tipo de familia tradicional, padre que aporta el sustento de la economía familiar y madre en casa al cuidado de hijos y demás que, no corresponde a la familia actual y es por lo que muchas políticas sociales continúan apuntando un modelo implícito de corte familístico, lo que denominan “familismo”. Por tanto, si no hay recursos, la tendencia a la baja en la natalidad y al aumento de núcleos familiares diferentes, son las nuevas formas de convivencia.

Una sociedad diversa con desafíos, interrogantes y oportunidades. Todo ello ha afectado a la vida familiar, a las relaciones interpersonales que dan lugar a unas formas diferentes de convivencia (Torio, 2004).

Como plantea Lamo de Espinosa (1995) la historia de la humanidad es, en cierto sentido la historia de la crisis de la familia, dado que no es inmutable, sino que se ha modificado para cubrir las necesidades y aspiraciones de los seres humanos en distintos contextos. Volvemos a la idea de Alberdi (1999) de que los distintos modelos son formas de entender y buscar la felicidad desde nuevas bases.

González (2009) también afirma que la diversidad familiar debe ser entendida como una fuente de riqueza para una sociedad, por la pluralidad de recursos y referentes para organizar la vida social y que a su vez plantea nuevos retos a la sociedad. “Lo importante no es la estructura familiar en sí misma, sino lo que realmente importa es la calidad de la vida familiar que permite un desarrollo sano y armónico” (Golombolk, 2006, p.184).

Un gran número de niños y niñas, proceden cada vez más de familias monoparentales, reconstituidas por procesos de divorcios, readaptaciones familiares, etc. Es importante para el desarrollo psicológico de los hijos/as que sientan esa diversidad familiar como una realidad habitual, sin considerar una mejor que otra. (Feito, 2014).

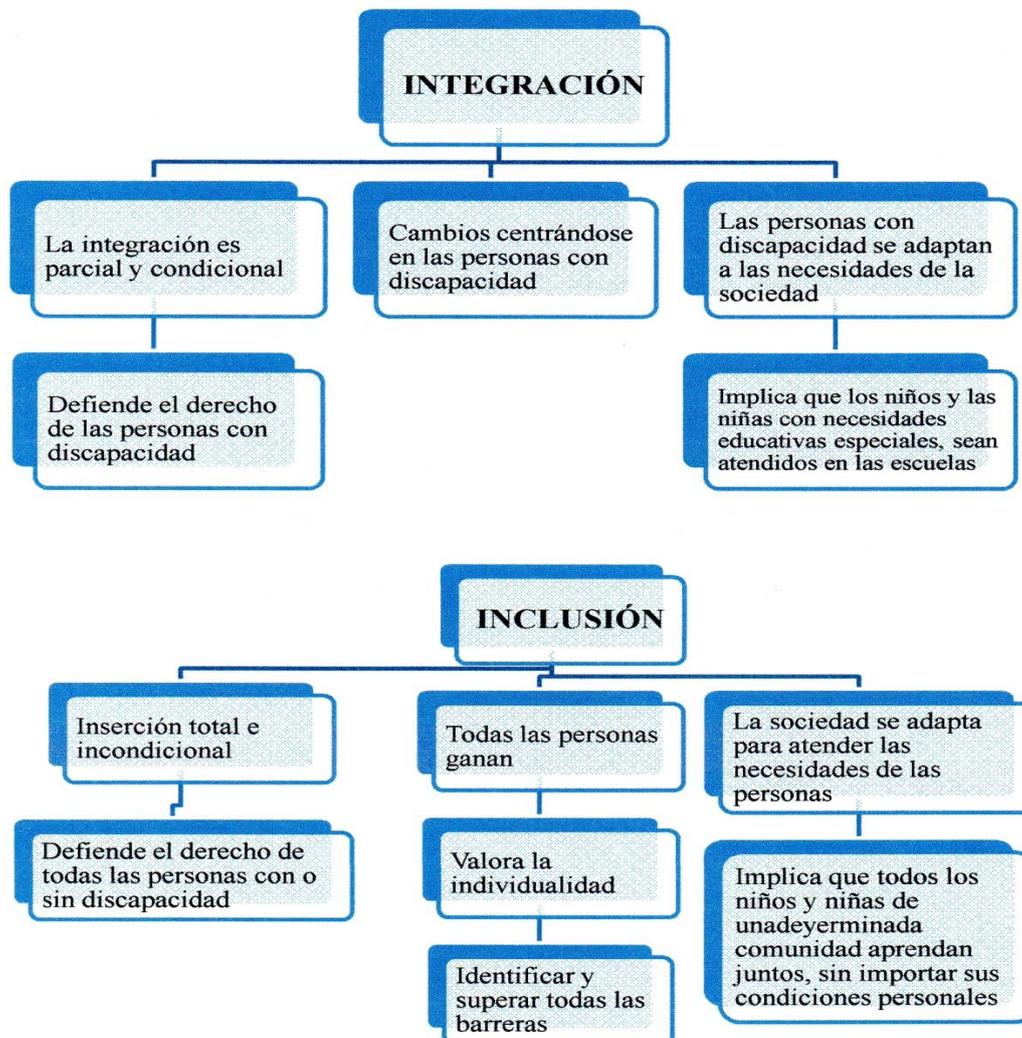
Porque sea cual sea la composición de la familia, es donde los niños y niñas aprenden a ser ciudadanos/as y, su responsabilidad es ir configurando y promoviendo en sus hijos/as conductas, valores, hábitos y actitudes positivas que le permitan integrarse adecuadamente en la sociedad (Álvarez Blanco, 2006). Esta responsabilidad está compartida con la escuela, puesto que el desarrollo intelectual, emocional y social no

puede entenderse independiente del medio (Vygotsky, 1979). Así pues, hemos de concebir la escuela como una institución que reconozca, visibilice y respete esta diversidad familiar, para alcanzar horizontes de inclusión educativa y social (López, et al., 2008).

1.2.2. Escuela intercultural inclusiva

Para dar respuesta a la diversidad reconocida y valorada, es necesario, una nueva mirada hacia la escuela. No puede ser una institución que parta de la homogeneidad como criterio de organización, ni esconder la desigualdad tras la diferencia. Porque la escuela intercultural inclusiva, implica un reconocimiento profundo, tanto de las diferencias como del derecho a la igualdad de todos los niños y niñas. Igualdad no significa dar lo mismo a todos, sino dar equitativamente a cada cual según sus necesidades. Es interesante, de entrada, distinguir el modelo integrador de la concepción inclusiva de la educación, tal como se resume en la figura 7.

Fig.7. Diferencia entre Inclusión e Integración. A partir de Imágenes sobre Inclusión.



Apunta Fariña (2017) que la atención a la diversidad es el conjunto de medidas y acciones que dan respuesta a ritmos y estilos de aprendizaje de todo el alumnado y considera que la integración puede suponer etiquetar y segregar, mientras que la inclusión parte de las potencialidades de cada individuo. Así mismo Muñoz, Rué y Gómez (1993) nos hablan de la integración como que el “alumno diverso” es problemático y García Pastor (1997) asocia la integración a una “segregación disfrazada”.

Sin embargo, la inclusión nos lleva a una escuela eficaz de calidad para todos/as y con todos/as. Con esta imagen extraída de la Fundación “Mis talentos. Educación inclusiva”, se distingue claramente entre integración e inclusión.

Fig.8. Inclusión. Fuente: Fundación “Mis talentos”. Educación Inclusiva.



Hemos de distinguir también la diferencia que debemos respetar y potenciar de la desigualdad que tenemos que combatir, hacer que disminuya y que no se reproduzca (Medina et. al., 2008). Para ello, las escuelas necesariamente han de iniciar procesos de inclusión. Es imprescindible definir bien el concepto de inclusión para distinguirlo de otros procesos y orientar bien sus objetivos y estrategias.

Ainscow y Miles (2009), definen la inclusión como un proceso que nos lleva a vivir con la diversidad, que busca maximizar el aprendizaje, la participación y presencia de todos

los estamentos, que precisa identificar las barreras para su eliminación y pone énfasis en los grupos vulnerables.

Señala Echeita (2002) que hemos de comprender la dependencia de cualquier alumno en situación de desventaja por factores sociales y, que, si su entorno social respeta y acepta la diferencia como parte de su realidad, la discapacidad se diluye y nos encontramos con personas sin más y las barreras se rebajan. Por, lo que deberíamos dejar de hablar de integración, porque eso supone llegar a una segregación disfrazada y debemos empezar a hablar simplemente de educación (García Pastor, 1997). La educación es un derecho para todos y, por tanto, la educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos (Arnáiz, 2002).

Siguiendo a Echeita (2006) concretamos la educación inclusiva en tres dimensiones fundamentales:

- a) La educación como para todos/as. Es una cuestión de derechos humanos.
- b) La educación como valor que impregne a toda la sociedad.
- c) La educación como participación.

Participación que según Booth y Ainscow (2006), se ha de identificar con los rasgos siguientes:

- Valorar de igual forma a todo alumnado y profesorado.
- Aumentar la participación del alumnado.
- Reestructurar las culturas, las políticas y las prácticas educativas para atender a la diversidad.
- Disminuir las barreras al aprendizaje y a la participación.

- Aprender de los esfuerzos que hacen los centros para efectuar los cambios que benefician al alumnado.
- Ver la diferencia como recurso frente a como problema.
- Tener la oportunidad de ser educados en su propia zona.
- Mejorar los centros, para el alumnado y el profesorado.
- Promover relaciones de apoyo entre centros e instituciones.
- Reconocer que la inclusión en educación es un aspecto más de la inclusión en la sociedad.

Como el individuo no es independiente del contexto, sino que su desarrollo se ve determinado por el entorno sociocultural que le proporciona herramientas para desenvolverse y porque el contexto histórico, le da la oportunidad de optar, según el grupo social al que pertenezca, por unas herramientas u otras (Vygotski, 1986).

Si queremos conseguir un enfoque inclusivo, los niños/as han de verse reflejados en otros, no ocultar la diversidad y poder hablar con libertad de sus experiencias familiares, en una conversación fluida, a través de la cual la escuela pueda hacer su aportación al fortalecimiento de los valores cívicos, tal vez como pregona el “manifiesto Edupunk” (Bergman y Grané, 2013), hemos de convertir las aulas en espacios de conversación que nos conducirán a crear canales de participación y comunicación para conseguir una escuela democrática y, que haga posible la inclusión.

Proceso de cambio permanente tanto de infraestructuras como de convicciones pedagógicas que transformen el centro escolar en un lugar donde el aprendizaje se realice en un clima democrático e inclusivo entre la familia y los profesionales. Calvo (2016, p. 1) puntualiza “sabemos que no es una tarea sencilla, pero es mucho más fácil alcanzar

buenos resultados, lograr una plena inclusión y mejorar la calidad de vida del alumnado, remando todos en la misma dirección: familia, escuela y comunidad.”

Como toda construcción necesita un tiempo. La UNESCO (2008) apunta que, la inclusión es un proceso permanente, cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos, respetando la diversidad y eliminando toda forma de discriminación.

Porque la escuela intercultural inclusiva, implica un reconocimiento profundo, tanto de las diferencias como del derecho de la igualdad de todos los niños y niñas, por tanto, el centro escolar se convierte en un lugar donde el aprendizaje se realice en un clima democrático e inclusivo entre familia y profesionales. Calvo (2016, p.1)

Como indican Booth, Ainscow y Kingston (2006) los elementos necesarios para una educación de calidad son: diversificación de estrategias metodológicas, clima de afecto, empatía entre el educador/a y los niños y niñas, atención personalizada, respeto a las diferencias, participación de la comunidad, en especial las familias. La mirada inclusiva se complementa con una mirada intercultural, que tiene que ver con la construcción crítica de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria (Sales, 2012).

Según Booth y Ainscow (2000), la escuela es el centro del cambio en el proceso de educación inclusiva, pero todo cambio para que sea positivo requiere una evaluación.

Por tanto, antes de empezar un proceso de cambio y transformación hacia la inclusión, hemos de evaluar el sistema educativo desde tres elementos, desde los que podríamos iniciar su reorganización: lo cultural, lo político y la práctica:

a) Referente al elemento cultura, ésta hace referencia a la creación de una nueva comunidad que dé paso a una sociedad incluyente. Es importante considerar que los ejemplos y la formación que se da a los niños/as se convertirán en la sociedad que tendrán en su edad adulta, por lo que, es necesario educar en la solidaridad, en cooperación y democrática.

b) Las políticas, estructuras de apoyo, que permitan la educación inclusiva y a los docentes una formación permanente y participar en procesos reflexivos y redes que faciliten su labor educativa.

c) La dimensión práctica, ha de permitir que las prácticas se consideren desde la heterogeneidad con la presencia de un currículo para formar ciudadanos autónomos e independientes.

Romero y Brunstein (2012) en su trabajo sobre la reflexión con docentes sobre el concepto de educación inclusiva concluyen que el papel de la escuela es:

- Práctica docente diferente que considere la heterogeneidad.
- Crear equipos y redes de colaboración.
- Procesos reflexivos que consideren la diversidad.
- Desarrollar nuevas competencias al docente.
- Considerar un currículo que forme individuos autónomos.
- Crear comunidades de acogida para una sociedad incluyente.
- Crear una escuela feliz, donde la gente sonría.

Desde los postulados de Bronfenbrenner y Vigotsky, que supusieron un avance al considerar la importancia del contexto en la educación y, a partir de la teoría del capital social, se pone el acento en la idea de comunidad escolar (Isso 2012).

La inclusión, en la etapa infantil, adquiere gran importancia, porque es la primera vez que el niño y la niña participan en un contexto de socialización fuera del ámbito familiar. Es la etapa en la que se configura la identidad personal y debemos evitar roturas y discontinuidades en el tránsito a la experiencia educativa institucionalizada.

Según Echeita y Sandoval (2002) el movimiento de escuela inclusiva aglutina muchas tendencias teóricas y prácticas educativas que comparten un denominador común, porque han de:

1. Respetar la idiosincrasia y diferencias de todo el alumnado.
2. Optar por una educación basada en un currículum flexible, con metodologías activas, cooperativas, plurales y personalizadas.
3. Abrir los procesos educativos a las aportaciones y participación de la comunidad.

Con estos puntos lograríamos un aula diversificada en la que el alumnado aprenda de formas diferentes y a ritmos diferentes (Escribano y Martínez, 2013). Para Skliar (2017, p.167) la escuela inclusiva es la que enseña a cualquiera independientemente de su condición y pone voz a alumnos "...Me hubiera gustado haber sido tratado como los demás, como se trataba a cualquiera, a cualquier otro; me hubiera gustado ser como cualquiera".

Condición de cada persona que no procede exclusivamente de factores culturales, sino que es una combinación de elementos económicos, sociales y culturales (Aguado et al., 2003) que debemos considerarla cambiante y no estática como se percibe en los centros escolares.

El contexto adquiere cada vez más importancia, así como la capacidad de adaptarse a él metodológicamente, la visión de una enseñanza no tan técnica sino más bien como un conocimiento en construcción y no inmutable. Con valores éticos y morales donde el desarrollo de las personas y la colaboración entre ellas, es un factor importante en el conocimiento profesional. Por ello, la relación, la convivencia, el contexto la interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales tiene gran relevancia. Convivencia, que desde el punto de vista inclusivo: “convivencia sugiere un primer acto de diferenciación: aquello que se distingue entre los seres y que es sin rodeos lo que provoca contrariedad...sin contrariedad no habría convivencia” (Sikliar, 2001, p.69) diferencia que hemos de entender no como distancia de jerarquía, sino como aquello que nos une. No sólo saber qué es, sino que existe.

No se trata de compensación educativa a déficits individuales sino atender la diversidad de procedencia del alumnado tanto por el lugar de su nacimiento como de las familias en las que conviven. Familias que han pasado de ser una familia tipo a constituir tipos de familia. Por ello, la mirada inclusiva se complementa con una mirada intercultural, que tiene que ver con la construcción crítica de la convivencia y la promoción de la participación y la innovación curricular y comunitaria (Sales, 2012).

Por tanto, la interculturalidad y la inclusión, siguiendo el planteamiento de Sales (2000, p.1) “juntas nos remiten a los dos grandes ejes que mueven la educación y la escuela: la

igualdad y la diversidad”. Ambos ejes forman parte del proceso educativo que, como proceso continuo y dinámico, en el que el aprendizaje se realiza dentro de un grupo social, el contexto por tanto diverso.

Diversidad no como algo que describe lo “multicultural”, entendido como suma o coexistencia de culturas (Malgenesi y Jiménez, 2000), sino lo intercultural como la igualdad en la diferencia. “Relación entre culturas y grupos, que sea enriquecedora y no discriminadora” (Sales, 2000, p.7) y como afirman Malgesini y Jiménez (2000, p. 62), “allí donde hay una persona, hay un ciudadano o ciudadana con plenos derechos, iguales a los de cualquier otra u otra”. Como apunta Gimeno (2001) el proyecto pedagógico (de la escuela) tiene que ser dialogado democráticamente, pudiendo incluir tanto la riqueza cultural de todos aquellos que conviven en ella.

Este modelo educativo de escuela intercultural inclusiva nos orienta hacia los retos que supone dar respuesta a la diversidad familiar, compartir la responsabilidad entre ambas instituciones y proponer pautas, estrategias y posibilidades de transformación, para una escuela que es de todos y para todos. Estos retos de relación intercultural inclusiva entre familia y escuela se centran en la participación, principio que incorpora conceptos de democracia, justicia y la responsabilidad compartida que van directamente asociados al cambio en la comunicación y al desarrollo de diferentes formas de colaboración (Sales, 2003).

1.3. Retos para la transformación escolar

Partimos de un marco teórico que nos habla de las funciones de las familias, su relación con la escuela de sus hijos/as y llegamos a la conclusión de que ha de ser una responsabilidad compartida. Porque todo ello se ha de conseguir en el marco de una escuela con diversidad familiar y en un concepto de escuela inclusiva. Por tanto, nos plantea retos que hemos de conseguir armonizar juntos: familia y escuela.

Retos como: a) espacios educativos, estructuras escolares que os permitan educar, b) espacio de convivencia, que la sensación dentro del aula sea de agrado, c) con una práctica educativa, que no sea excluyente, que le ayude a interrelacionarse y d) que dichos retos nos ayuden a conseguir una transformación de la escuela en la escuela.

1.3.1. Los espacios educativos

El espacio educativo desde un contexto de inclusión ha de dar respuesta a la posibilidad de acceder al aprendizaje a cada alumno/a que asiste al aula, por tanto, eliminar barreras tanto físicas como sociales ha de ser su objetivo principal.

Ante una organización bien definida como afirman Loughlin y Suina (1990, p.227) “los alumnos reciben mensajes consecuentes y reforzados acerca de los límites de la conducta y de las posibilidades apropiadas a la acción” y siguiendo sus pautas la buena organización se consigue con:

a) Zonas de paso definidas y con posibilidad de movimiento y con capacidad para llegar a los espacios.

b) El volumen y la colocación de los espacios. Con tamaño suficiente para extender los materiales a manipular y que su tamaño determine el número de niños/as que caben en ellos.

El espacio educativo tiene dos posibles variables, la correspondiente a la estructura física del edificio y la otra al espacio del interior de las aulas, casi siempre condicionadas por el tamaño de los centros y el año de su construcción.

Fig.9. *Es dur ser mestre*, (Casamayor. y García Sempere, 1997, p.13)



La disposición espacial de las aulas depende de a quién consideremos como protagonista de la educación: docente o alumnado. “ La observación, el diálogo o el debate, la manipulación y la experimentación son actividades imprescindibles para facilitar el proceso constructivo de los alumnos, y para llevar a término estas actividades es necesario contar con los espacios que lo facilitan” (Zabala,1995,p.130) Estos espacios pueden ser fijos en el aula o también espacios exteriores a ella, habilitados como pasillos, biblioteca de clase, huerto escolar...y por qué no también en el exterior del centro el barrio donde está ubicado el centro escolar.

Siguiendo los valores de la inclusión hemos de procurar que el edificio escolar sea un espacio de aprendizaje y que los niños y niñas puedan circular libremente por las aulas y pasillos de las escuelas y así posibilitar ambientes que ayuden al acceso universal, el aprendizaje, la experimentación, la comunicación y la investigación.

Imagen.1. Pasillo considerado como espacio educativo en aulas de cinco años. (Archivo propio)



Esta imagen que presentamos es un ejemplo de espacio exterior al aula. Son aulas de 5 años con tamaño reducido para el número de alumnado que asiste y se habilita el pasillo de entrada a ellas. Pasillo con espacio suficiente para que la zona de acceso esté definida, en el que se han ubicado una Biblioteca de clase y además una zona con ordenadores con propuestas de actividades adecuadas a su edad.

Fig. 10. "Amb ulls de nen" Tonucci (1989, p.143)

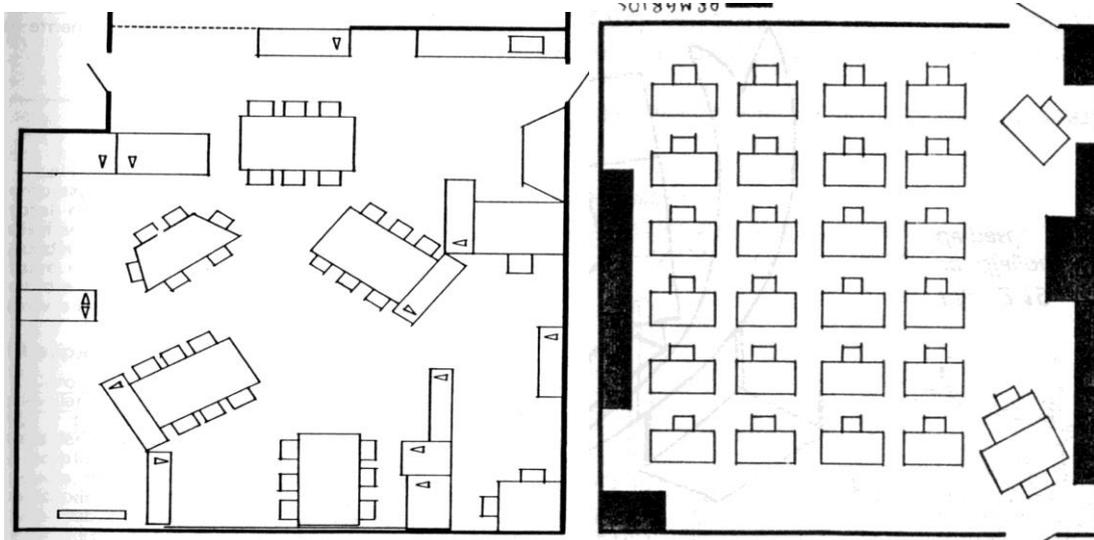


Para comenzar a concebir las infraestructuras de un centro educativo, como recursos para la inclusión se han de adaptar, según Pradas (2018), a las características generales siguientes:

1. Aulas diseñadas para el aprendizaje en vez de para la enseñanza. Porque el diseño y organización de su espacio está vinculado a una forma de entender la enseñanza. Con una organización unidireccional, los protagonistas no son los alumnos ni las alumnas, en la siguiente el centro de atención se desplaza hacia el alumnado, como se aprecia en la figura 11.
2. Espacios en que la interacción entre alumnos y profesores sea real. Para ello es necesario que dichos espacios sean flexibles, que se puedan adecuar al momento y tema que se trabaja tanto en grupo como individual. Puntualizando que el trabajo en

grupo no debe excluir al trabajo individual en el que la interacción profesor-alumno es importante.

Fig.11. Organización espacial. Fuente: Loughlin y Suina (1990, p.54 y 65)

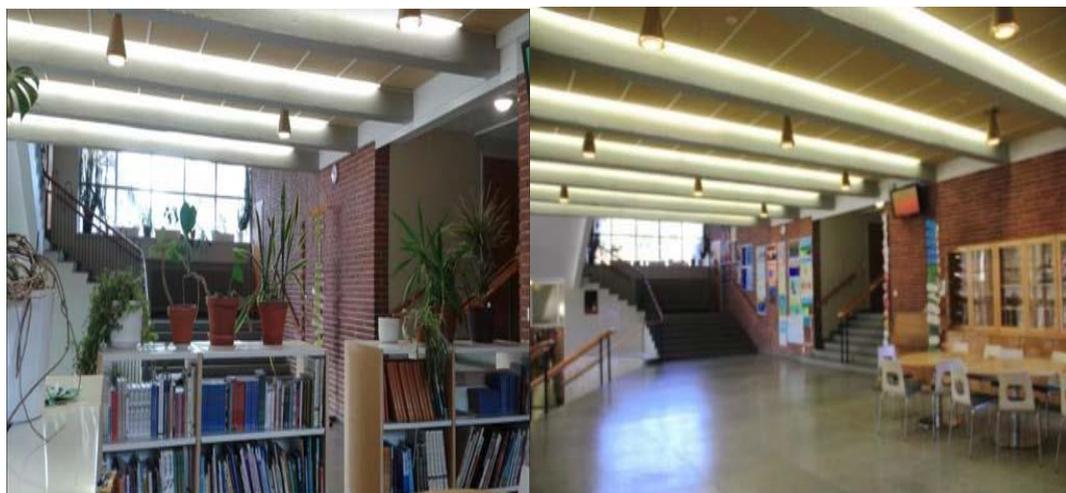


3. Espacios para actividades con los padres/madres. Las actividades con los padres tienen dos ubicaciones, dependiendo quien las organice o convoque. Pueden ser organizadas por las AMPAS, la dirección del centro o los docentes tutores del curso por lo que pueden ser en dependencias generales del centro o en las mismas aulas.
4. Ubicación de los equipos informáticos, pizarras digitales o televisiones. Conectividad real y en todo el centro. Su ubicación está condicionada al tamaño del centro. Elemento cada vez más imprescindible es un aula de informática, donde poder realizar tareas de aprendizaje, individuales o grupales. Otra posibilidad es crear las Mediatecas y las Salas de estudio multiuso con conexión a Internet. Dentro del aula la Pizarra digital como material de apoyo.
5. Además, ha de tener conectividad real todo el centro por medio de las páginas Webs que nos aportaría, según Marqués (2003) información general del centro, del entorno, de las actividades generales. También el acceso a las páginas Webs del profesorado

con las programaciones, materiales, apuntes a las páginas del alumnado por las entregas de trabajo.

6. El acceso a la biblioteca-centro de recursos on-line. Servicios exclusivos para el alumnado y las familias. Trámites administrativos como el expediente de los estudiantes. Gestionar la administración on-line. Realización de tareas relacionadas con la tutoría.
7. Aunque la realidad de los centros todavía precaria en cuanto a tiempo y formación para poder ser realidad su implantación por lo que es imprescindible la presencia de un técnico en sistemas informáticos además del personal administrativo.
8. Aprovechar todos los rincones del centro para la formación formal y la informal. Una forma de aprovechar todos los rincones del centro, es transformar su espacio físico y hacerlo abierto a lugares comunes donde el contacto con compañeros y compañeras y también los adultos apoyando al alumnado a gestionar su propio aprendizaje. No olvidemos lo que proponía Malaguzzi llamando al espacio “el tercer maestro”. Espacios de aprendizaje como son los pasillos, los patios, los tabloneros de anuncios, etc.

Imagen2. Zonas de distribución para entrar en las aulas. Imágenes espacios educativos (educacióntrespuntocero.com)



9. Que el propio edificio se considere una herramienta de aprendizaje. Hemos hablado del centro como recurso educativo en su infraestructura interna, pero la parte exterior también es y necesita una organización pedagógica porque no sólo tiene la función recreativa. Aporta entre otras posibilidades el desarrollar actividades de movimiento y exploración. Habilitando zonas verdes, donde puedan cultivar, tierra por las diferentes texturas, huertos escolares. Zonas diferenciadas y que den respuesta a gustos y necesidades diversas.
10. Espacio exterior que ha de estar suficientemente organizado y adaptados a la edad de los alumnos/as que han de hacer uso, además de los conceptos estéticos y de seguridad establecidos.
11. El mobiliario sea ergonómico. El alumnado utiliza el mobiliario escolar durante muchas horas y no debemos descuidar la higiene postural, un mobiliario adecuado les va a proporcionar comodidad, mayor atención en sus tareas, así como en su rendimiento. Como ejemplo mostramos dos figuras que muestran dos ejemplos de postura una correcta y otra que no lo es, donde observamos que dichas posturas dependen del diseño del mobiliario.

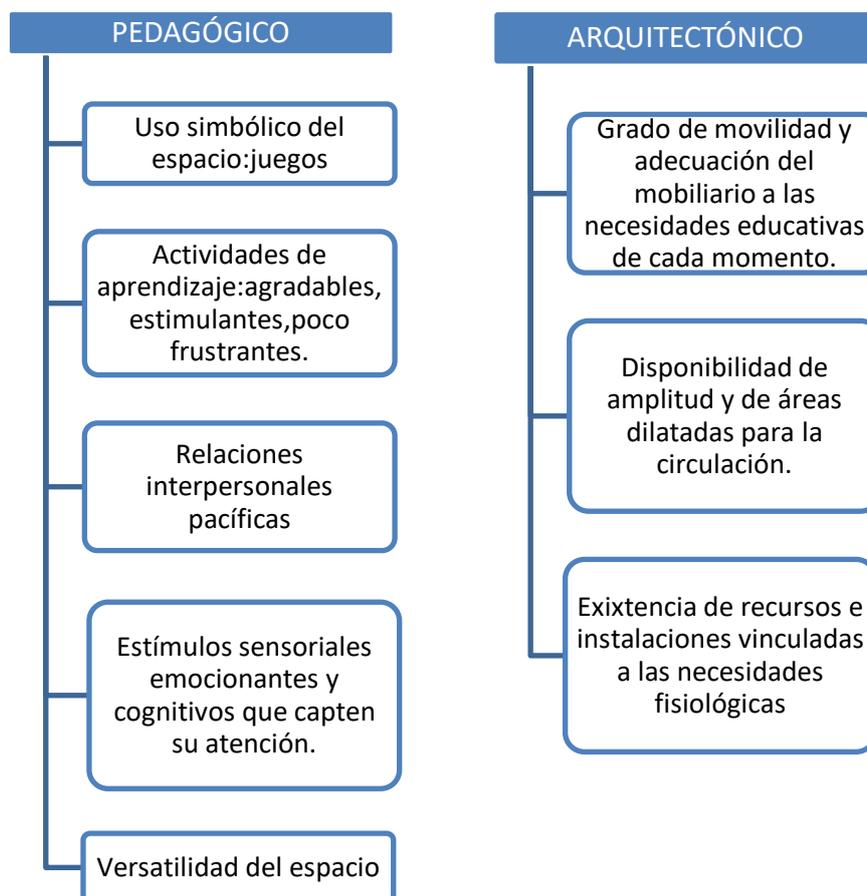
Fig.12. Posturas correctas/incorrectas. (Freepik.es)



La disposición arquitectónica forma el marco en el que los docentes diseñan y distribuyen las tareas a realizar. Es algo más que un edificio, ya que las aulas, los recreos, la biblioteca, son un espacio para el desarrollo del talento (Pradas 2018).

El espacio educativo ha de ofrecer calidad y confort, que se puede conseguir si atendemos al punto de vista pedagógico y arquitectónico, según Alonso-Sanz (2016):

Fig.13. Espacios educativos. A partir de Alonso-Sanz (2016)



1.3.1.1. El Aula de Infantil como espacio de convivencia

En esta etapa, el comienzo del día, debería ser una experiencia placentera para los niños y niñas y también para los docentes.

En el espacio del aula, como espacio educativo y de convivencia, se ha de considerar: la organización espacial, es decir, cómo disponer el mobiliario, qué materiales dotar y dónde colocarlos y la accesibilidad a todos ellos. Además “el ambiente escolar no debe ser algo anónimo o neutral, sino que, desde el principio tiene que ser capaz de ofrecer posibilidades abundantes, variadas, ricas y explícitas de actividades, diversión, cambio, etc.” (Selmi y Turini, 1989, p.18).

Cada uno de ellos afecta de distinto modo a la conducta, a la adquisición de conocimientos y destrezas, al tiempo de atención sobre una actividad y a que el aprendizaje sea accesible a todos los alumnos.

No olvidemos que nuestro trabajo se refiere a la etapa de educación infantil, por lo que la elección del mobiliario y su contenido y su disposición en el aula ha de estar a la altura de la visión del niño y la niña (Loughlin y Suina, 1990).

Fig. 14. Hacer visible los materiales. Loughlin (1990, p.154)



También hemos de tener en cuenta los factores estéticos que determinan en gran medida la calidad y el confort del aula. No nos referimos a la estética establecida por cánones de moda impuestos por profesionales de la decoración, sino que nos referimos a dejar intervenir a los alumnos con su opinión sobre aquellos que les resulta más comfortable, cómodo, placentero y agradable, basándonos en la idea ya mencionada del ambiente como “el tercer maestro” y en Buke y Governor (2003) cuando afirman que lo que surge del material es la evidencia de que los niños tienen capacidad de examinar críticamente los espacios normales y cotidianos en los que aprenden (citado en Alonso-Sanz 2016).

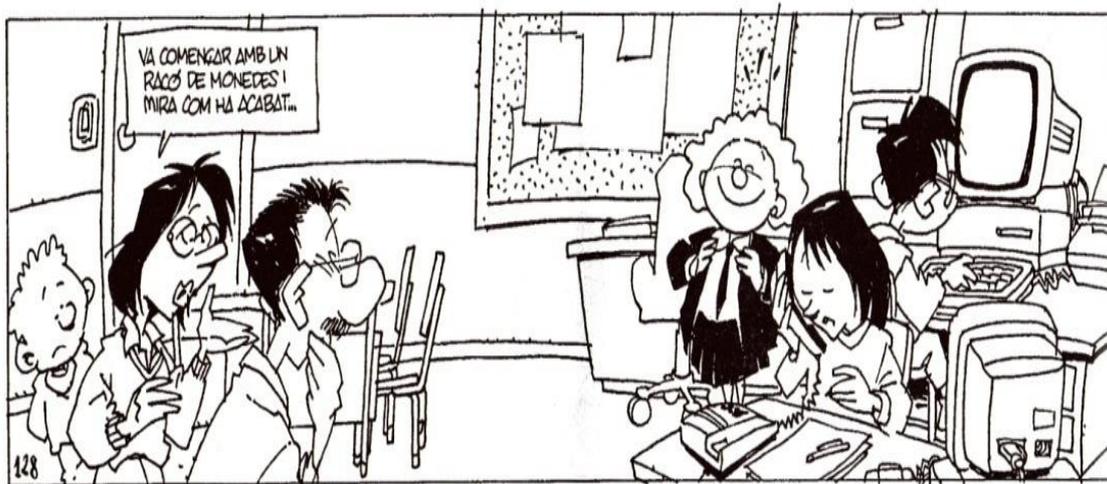
En el aula no sólo existe el aprendizaje curricular, sino que convive con la posibilidad de expresar la opinión desde el punto de vista de las artes como son la música, la plástica y la visual y la expresión corporal. Por tanto y repartido por toda el aula, podemos:

1. Mostrar trabajos de los propios alumnos.
2. Poner imágenes de referencia, personajes que se identifiquen con valores o frases con mensajes sobre valores.
3. Evitar el desorden.
4. Mapa conceptual sobre el tema que se está trabajando y cambiarlo al terminar el tema.
5. Evitar mostrar calificaciones, realmente no motivan, pueden ser contraproducentes para los niños que tienen dificultades.
6. No cubrir las ventanas, debemos dejar que entre la luz natural.
7. Aprovechar y crear zonas de trabajo.

La distribución en línea, no fomenta la comunicación ni la interrelación, por tanto, debemos evitarla. Elementos como la iluminación, la calefacción, utensilios que ayudan a estar más cómodos (perchero, enganche de los vasos) que son habituales en el aula de

infantil, espacios de aseo personal, las zonas de paso, tal y como explica Alonso-Sanz (2016) en la investigación sobre los factores estéticos, donde resalta la opinión de los alumnos en unas aulas de 3,4 y 5 años. Con el cuidado que hemos de tener sobre los distintos espacios, es preferible evitar que los distintos roles sociales se consoliden en su utilización, procurando que sea flexible y rotativa su utilización.

Fig.15. “És dur ser mestre”. Casamayor y García Sempere (1997, p.92).



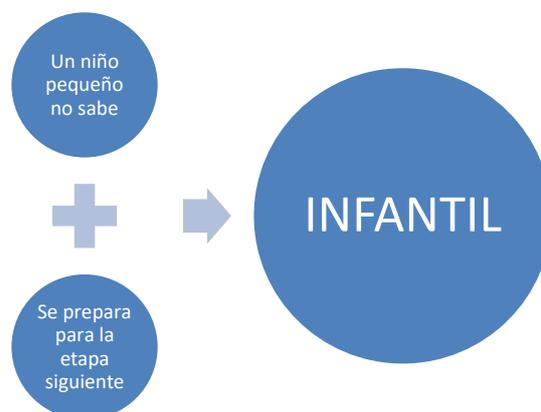
El aula no es solo un espacio físico sino un espacio social de convivencia, en el que el clima de aprendizaje es fundamental para garantizar el desarrollo de relaciones gratificantes y de confianza, donde alumnado y profesorado, familias y agentes locales puedan sentirse parte de un proyecto común.

Las aulas de Infantil son ambientes culturalmente significativos, donde se viven experiencias culturales primarias que han de ser estimulantes: los laboratorios, la biblioteca de aula, el rincón de lectura (Tonucci, 1997).

La etapa infantil tiene características propias: a) niños/as de 0 a 6 años, en plena expansión de desarrollo, b) etapa en parte obligatoria, a la que se incorporan con edades diferentes, niños que provienen de guarderías infantiles y otros que la primera vez que se escolarizan es a los 3 años, c) etapa preventiva y compensadora por lo que se intenta escolarizar lo más pronto posible y detectar así posibles dificultades biológicas o psicológicas, se produce la llamada atención temprana.

En las aulas de Infantil, nos encontramos con ciertas contradicciones y barreras como la creencia de que “lo ideal es que los niños/as estén junto a las madres”, negándoles la necesidad que tienen de relaciones con sus iguales. Creencia que lleva a considerar a las (casi siempre) maestras a ejercer de “vice-madre”, sobre todo en los primeros años. Y otra contradicción es el basarse en la idea de que los niños/a, no saben, olvidando que están aprendiendo desde que nacen.

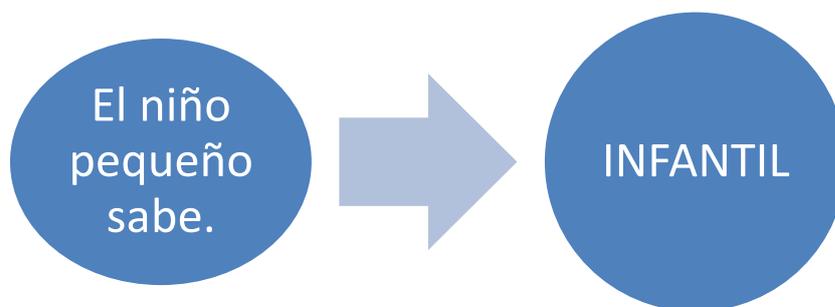
Fig.16. Contradicciones de las aulas de Infantil. A partir de Tonucci (1997).



Estas dos posiciones: no sabe y se prepara para la siguiente etapa, parte desde las familias y a veces de los propios docentes, lo que se traduce en prácticas educativas carentes de actividades que estimulen la curiosidad y el aprendizaje. Esta interpretación de las aulas

de Infantil, produce que la práctica docente que en ellas se realiza se enfoque hacia la etapa siguiente, hacia Primaria, dejando sin consistencia las actividades en Infantil, como si lo realmente importante se aprendiera en Primaria.

Fig.17. A partir de Tonucci (1997).



Pero lo cierto es que el niño y la niña pequeños empiezan a saber desde el momento de nacer. Tal y como afirman experiencias nombradas anteriormente y que ayudan al desarrollo del niño o niña en sus aspectos psicossociales, como apuntan Cole (1984), Herranz y Lacasa (1989) Lacasa (1989) y Vygotsky (1986).

1.3.2. La práctica docente

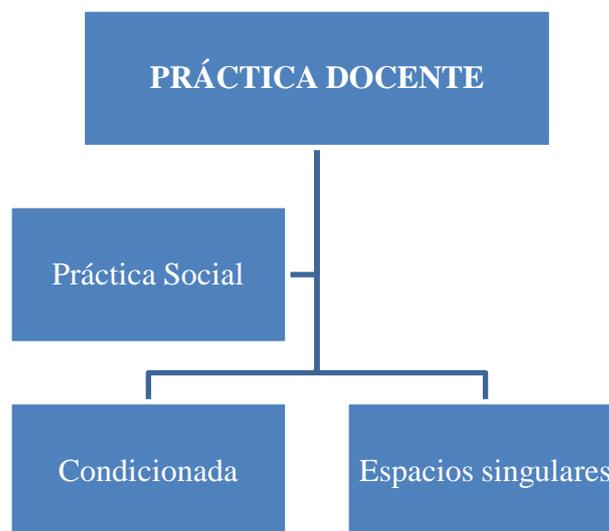
Hemos considerado hasta el momento que la familia es diversa, que tiene unas funciones tanto sociales como educativas y que debe participar en la escuela si pretendemos que, el centro escolar sea ejemplo de convivencia democrática.

En el contexto escolar, la otra figura fundamental es el docente. Docentes que son de gran importancia porque llevan a cabo el trabajo en primera línea con las familias y sus hijos/as.

Docentes “como sujetos responsables de decisiones por la consecución de la docencia, se encuentran atrapados en un sinnúmero de presupuestos que se van conformando en el trayecto de su vida profesional, y aún antes de ello” (Vergara, 2016, p.75).

La práctica docente se caracteriza por la incertidumbre como eje rector, según apunta Vergara (2016), ya que es dinámica, contextualizada y compleja y orientada a la acción, como anotamos en el esquema siguiente:

Fig.18. Práctica docente. Elaboración propia a partir de Vergara (2016).



A la práctica docente se le considera como una praxis, como una acción a la que se le añade la idea de transformación de la realidad, por lo que Vergara (2016) apoyándose en el planteamiento de Sacristán (1988) y Sacristán y Pérez (1998) la entiende como una práctica social que está condicionada por la estructura social, institucional y por opciones de valor ético-moral desde el significado de los intercambios que en ella se producen definen el sentido y la calidad de su desarrollo. Por tanto, se desarrolla en un tiempo y un espacio que se apoya en las tradiciones históricas que le dan estabilidad y a su vez

resistencia al cambio. Práctica docente, que implica acciones intencionales que tienen efectos en un mundo social Vergara (2016).

La práctica docente va construyéndose con el tiempo, con la formación, la historia personal y las diferentes interacciones que el docente tiene con sus compañeros por lo que establecer una red de comunicación, adquiere relevancia para que la capacidad reflexiva en grupo, sea un proceso colectivo que regule las acciones y decisiones sobre la enseñanza (Imbernón, 1999).

Por tanto, adquiere cada vez más importancia, “el aprendizaje de la relación, la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el resto del grupo, con sus iguales y con la comunidad que enmarca la educación” (Imbernón, 1999, p.4).

Como la educación inclusiva implica algo más que cambios normativos nacionales e internacionales, llevar a práctica determinados valores y principios éticos coherentes al modelo social que queremos construir (Booth 2006; UNESCO, 2008; Escudero y Martínez, 2011), supone el cambio de la práctica docente (Grande Fariñas y González Noriega, 2015).

Tanto Echeita (2008) como Ainscow (2011) defienden que la educación inclusiva debe comenzar desde la práctica docente, desde el compromiso docente y que el profesorado es el recurso más importante para el aprendizaje y el proceso de cambio y mejora de sus alumnos. Y al orientar su práctica docente hacia la inclusión y la democracia colaborativa, se debe basar en principios y estrategias metodológicas que guíen el proceso de reflexión hacia principios que tengan en cuenta: el clima escolar y la convivencia, el equipo

docente, la participación del resto de la comunidad educativa, el currículo y los principios y estrategias metodológicas, junto a la investigación y mejora (Hernández y Ainscow, 2018).

1.3.2.1. Estrategias para una práctica docente inclusiva

Las prácticas escolares han de tener en cuenta, las estructuras, los recursos y estrategias que facilitaran el proceso de inclusión (Grande Fariñas y González Noriega, 2015). Porque serán aulas inclusivas en la etapa de educación infantil aquellas que en sus estructuras posibiliten ambientes inclusivos, que aseguren la accesibilidad y la flexibilidad, siendo el centro el que debe adaptarse a los alumnos y no éstos al centro.

Las estructuras tienen que ver con los distintos elementos que constituyen requisitos imprescindibles para poder desarrollar prácticas educativas inclusivas en el contexto escolar y en coherencia y relevancia con el contexto familiar y social con el que se vinculan.

a) Ambientes inclusivos de calidad, con personal cualificado, ratios pequeñas, profesorado-alumnado y pequeños grupos, interacciones positivas entre adulto-niño. Y “considerar a la familia, y no al niño de forma aislada, como el centro de intervención”. Grande Fariña y González Noriega (2015, p.149)

b) Una formación docente que los lleve a no considerarse como meros agentes socializadores sino, como ciudadanía crítica, con una formación permanente del profesorado que analiza y cuestiona su función continuamente. Por tanto “hablamos de un nuevo tipo de profesorado reflexivo y crítico ante la diversidad cultural” (Sales, 2012,

p.145). Con una formación permanente que se fundamenta en el aprendizaje dialógico frente a la concepción constructivista que hace responsable al alumno de su aprendizaje olvidándose de la realidad social, del constructivismo social, por ello la función docente le lleva también a tener en cuenta la realidad social y el contexto y, “se hace totalmente necesaria la incorporación de la comunidad y el entorno familiar en la gestión educativa de los conflictos” (Sales, 2012, p.116)

c) Actitudes ante la diversidad y predisposición para transformar la realidad. La actitud de los docentes ante la diversidad ha de tener la firme convicción de que todos los alumnos pueden aprender y que su acción puede transformar y mejorar dicho aprendizaje. En este sentido Echeita (2008) afirma que el límite para desarrollar la inclusión somos nosotros y nuestros propios límites, nuestras actitudes frente a la diversidad y nuestra disposición para transformar la realidad social que nos rodea (Grande Fariñas y González Noriega 2015, p.150)

d) Clases entendidas como comunidades de aprendizaje. Clases donde todos los miembros son plenamente aceptados y todas “convertidas en una democracia vivida...donde se da una participación llena en la toma de decisiones y en la construcción del conocimiento colectivo” (Sales 2012, p. 5).

e) Escuelas abiertas a la comunidad, por lo que tiene que estar disponible para todas las familias, asequible (pública y gratuita), accesible, sin barreras lingüísticas, de acceso, útil y comprensiva (negociar con las familias) (Grande Fariñas y González Noriega 2015).

f) Garantizar la coherencia y continuidad en el paso al ciclo siguiente (primaria) para que no sea percibido como un periodo crítico.

g) Establecer agrupamientos que permitan grupos heterogéneos con intereses, edades, habilidades, y que la edad no sea el único criterio de agrupación.

h) Generar cultura colaborativa en el centro. Para ello es necesario disponer de espacio y tiempo para la reflexión colectiva para romper el individualismo y las resistencias al cambio. Para generar la cultura colaborativa en un centro hemos de cuidar especialmente: “El aspecto comunicativo siempre presente en cuanto a compartir, consensuar, divulgar la información, animar, escuchar y hacer permeable la escuela a la diversidad de perspectivas, voces y sueños” (Sales, 2012, p. 11).

En cuanto a los recursos de las aulas de infantil el profesorado ha de programar su vinculación con la propuesta didáctica, por lo que deberá tener en cuenta que tipo de habilidades necesita desarrollar el alumnado para un uso exitoso.

La selección de recursos en la etapa de Infantil, debe ceñirse al principio de accesibilidad universal que en el entorno educativo europeo se aborda desde el principio de “Diseño para todos”. En la Declaración de Estocolmo de EIDD, el diseño para todos, es una actitud ética que pretende difundir el respeto a la diversidad humana, la promoción de la inclusión social y la equidad (Aragall, 2010).

La accesibilidad universal a un entorno ha de cumplir unos requisitos: 1. Respetuoso: con la diversidad de los usuarios. 2. Seguro: no debe suponer riesgo para los usuarios. 3. Saludable, sin riesgo para la salud, y promover el uso saludable, por ejemplo, usando la escalera en lugar del ascensor, cuando no es imprescindible. 4. Funcional: que se pueda llevar a término las funciones para las que ha sido diseñado. 5. Comprensible: cualquier usuario ha de poder orientarse sin dificultad dentro de un determinado espacio. 6.

Estético: el resultado debe ser atractivo, porque contribuye a una mejor aceptación, propiciando un aprendizaje flexible motivador.

Fig. 19. “És dur ser mestre” Casamayor y García Sempere (1997, p.39).



La práctica docente implica también, además del ambiente y los recursos, diseñar estrategias educativas que permitan la participación y el aprendizaje del alumnado. Que partan de una flexibilidad metodológica, que se centre más en el aprendizaje del alumno que en la enseñanza. Algunas de las consideraciones metodológicas básicas en un aula inclusiva, que la literatura pedagógica ya ha respaldado son:

- a) Estrategias de aprendizaje, con una instrucción individualizada que parte de los antecedentes de los alumnos. Para llegar a una instrucción individualizada hemos de partir del conocimiento del alumno y después diseñar situaciones de aprendizaje que le sean significativas, vitales, útiles y atractivas porque, la mejor forma de aprender es aquella que sumerge y atrae al alumno (Ainscow, 1995).
- b) Programación de actividades, que contengan aquellas habilidades que cada alumno ha de mejorar, consensuando dicha necesidad con la familia.

- c) Posibilitar prácticas que puedan ser realizadas por los alumnos de forma exitosa y les genere una imagen positiva de sí mismos. Podemos conseguir una imagen positiva de sí mismo cuando se le permite actuar autónomamente, por ejemplo, ante necesidades fisiológicas como el ir al lavabo (si hablamos de la etapa Infantil) los niños y niñas saben si necesita ir o no. También fomentando la autonomía contemplando dentro del currículum el aprendizaje de tareas domésticas.
- d) El arte, porque fomenta el trabajo en equipo y facilita la construcción de la escuela como comunidad. El arte como la inclusión, derriba barreras entre las culturas, es como una ventana al mundo. Pero el arte no es solamente las artes plásticas, sino que es mucho más, es música, es danza, es literatura y todo ello le permitirá al alumno desarrollar habilidades sociales, corporales y psicológicas. Fomenta el trabajo en equipo promoviendo proyectos como elaborar rutas educativas donde entran todos los conocimientos curriculares y nos ayudan a reconocer el contexto en el que está ubicado nuestro centro, con sus monumentos, urbanismo, y contribuye a potenciar el espíritu crítico y transformador que promueve la escuela inclusiva. Con el arte volvemos a plantear que tanto el interior como el exterior del edificio escolar forman parte de los espacios educativos a utilizar (García Morales, 2019). Además, la incorporación de actividades de arte como la danza, el drama, la música, la poesía y las artes visuales, facilita la atención a la diversidad, en la medida en que “permite al alumnado expresarse partiendo de sus habilidades y preferencias, permitiendo además la adquisición de la mayoría de los componentes básicos que refleja el currículo de educación infantil” (Henderson y Lasley, 2014, p.11).
- e) Tutorías entre iguales, estrategia que incorpora a compañeros de clase como apoyo y entre ciclos. Volvemos a resaltar la importancia de la organización del espacio

ya que el trabajo entre iguales (TEI) requiere potenciar los espacios educativos hacia una organización horizontal frente a la jerárquica ya que puede reunir a compañeros/as del mismo curso o no. El trabajo entre iguales se sirve de diversas modalidades para su realización pasa desde la agrupación de alumnos (tutores y tutorados) con diferentes edades o, diferentes en aptitudes y habilidades y entre compañeros del mismo curso o no. Es una opción metodológica que reconoce que los demás son diferentes y que promueve el aprender gracias a la diferencia “El TEI, tiene potencialidad para ser una estrategia instruccional válida para trabajar con la diversidad del aula, de manera inclusiva, promoviendo la participación y el aprendizaje de todos los alumnos sin excepciones” (Durán, Flores y Valdebenito, 2015, p.35).

- f) Aprendizaje por proyectos, porque permiten el aprendizaje desde el interés del propio alumno y ha de realizarse de forma colaborativa. La metodología de los proyectos de trabajo favorece la participación con la investigación-acción y se basa en un enfoque socio-constructivista donde no es el alumno el sujeto de su aprendizaje, sino que depende también del factor social. El alumnado aprende a organizar, comprender y asimilar una información con el apoyo del docente que le asegura una correcta secuencialización sin que la edad del alumno sea un obstáculo para llevarlo a cabo. En definitiva, se trata de crear situaciones de trabajo en las que los alumnos pueden a partir de un planteamiento inicial (relacionado con los conocimientos previos), buscar información, relacionarla, comprenderla, a través de diferentes situaciones para, convertirla con posterioridad en conocimiento (Carbonell y Gómez del Moral, 1993).
- g) Estrategias que permitan una evaluación, que, a partir de los datos obtenidos por documentos, la observación y la entrevista, con la finalidad de apoyar el

aprendizaje, la planificación y la comunicación con la familia. También nos han de permitir identificar las barreras de aprendizaje, para lo que hemos de utilizar distintos procedimientos, para analizar aquellos que facilitan u obstaculizan el proceso de inclusión.

Especial hincapié queremos hacer en la importancia del humor en la práctica docente en infantil y la presencia de las artes y en particular de la música. Humor y música como dos herramientas metodológicas que caracterizan muchas de las propuestas educativas en educación infantil y que se pueden considerar de alto valor inclusivo, si se integran bien en las actividades cotidianas. Las nuevas investigaciones en neuroeducación nos indican que cuando una idea va unida al humor, queda más tiempo en el cerebro (Mora, 2013). Si integramos el humor en las estrategias de aprendizaje, lo convertimos en un recurso metodológico, porque es una estrategia: a) transversal, afecta a todas las disciplinas, b) global, se integra en la totalidad del ser, c) inclusiva, afecta a todos por igual (Garanto, 1983).

El aula con un clima donde el humor está presente, produce energía emocional y donde hay emoción, la letra no es que entre...fluye y penetra en los circuitos neuronales del aprendiz (Díaz Tenza, 2018). Ayuda a romper la rigidez curricular y hace más flexible la relación profesor alumno, profesor-familia, y las relaciones en la comunidad educativa.

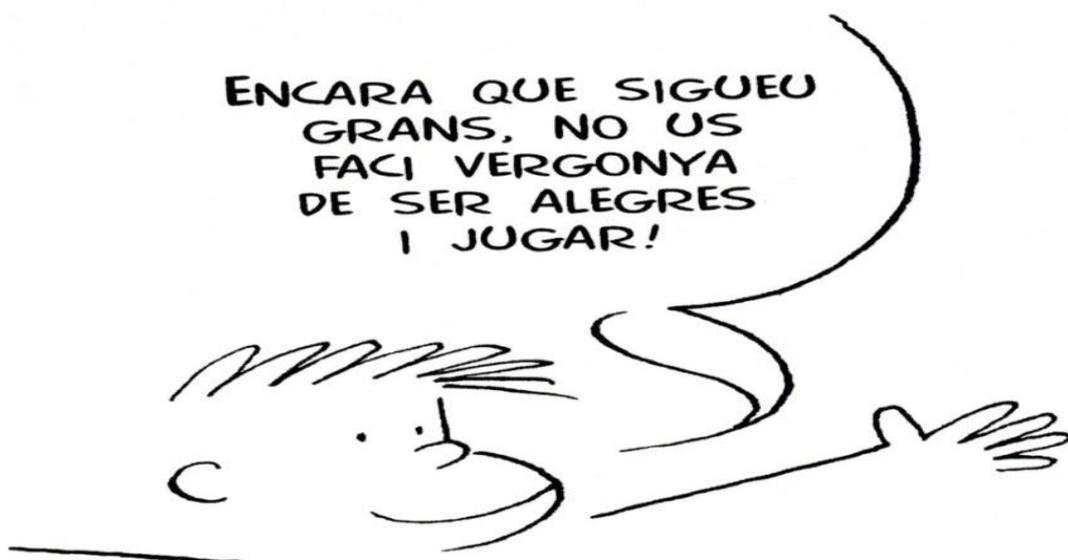
La introducción del humor como estrategia metodológica en el aula de infantil, tiene ventajas porque, se retiene con más facilidad, favorece la creatividad, con el doble sentido en la imaginación y en la originalidad, se enriquece la relación con el lenguaje, se entienden otros puntos de vista diferentes a los nuestros, se plantea una visión crítica y divertida de la realidad, proporciona cercanía entre profesor y alumnado. Da energía

emocional, positivismo y buen ambiente y sirve para distraerse y relativizar los problemas y obstáculos. Además, facilita la comunicación, es fuente de motivación, activando el interés de los alumnos y enriquece los procesos de aprendizaje, al convertir la docencia en una experiencia amena y entretenida.

Pero la introducción del humor en el aula ha de cumplir unos principios, primero y más fundamental es que nos reiremos “con alguien y no de alguien”, el segundo principio es que no debemos forzar el humor, aunque sí intentarlo y ver qué pasa. Respecto al humor del docente, éste, está ligado a su propio estilo y no podemos forzarlo.

Con el humor en el aula, no pretendemos convertir al docente en un comediante ni al aula en un escenario teatral, sino que, al integrar el humor en nuestra metodología ayudamos al alumno a desarrollar una visión más positiva de la vida y a mejorar su capacidad intelectual: Aprender felices y enseñar con alegría.

Fig.20. “Quan els infants diuen prou” Tonucci, (2004, p.147)



Hemos considerado los espacios educativos del centro, el ambiente de aprendizaje organizado y estéticamente distribuido, con un clima de humor, para que las aulas sean un espacio donde la conversación sea un aparte importante del discurrir de la jornada escolar y donde, los niños y niñas aprendan a conocer y expresar sus sentimientos por lo que no podemos olvidar, la música.

Estamos rodeados de ruidos y sonidos que nos producen sensaciones agradables o desagradables. Hemos de facilitar que los niños y niñas experimenten y reconozcan el efecto que sobre ellos produce un determinado sonido, así como que lo pueden modificar y producir.

Todas las culturas han coincidido en las mismas fuentes de inspiración para comunicarse: el cuerpo humano y la naturaleza. Si les ponemos a su alcance los útiles para hacerlo, utilizando más allá de su cuerpo todo lo que le rodea y siguiendo los principios de la escuela inclusiva, que ningún alumno/a se sienta incapaz, los objetos se convierten en instrumentos musicales que le ayudan a comunicarse.

La música ha de estar en la escuela no sólo por la música en sí, sino por los beneficios no musicales que produce como son los de desarrollo social, motriz y afectivo creativo: nos ayuda a comunicar emociones, favorece la felicidad, porque activa el lóbulo frontal y produce dopamina y actúa en el cerebelo y provoca placer, estimula la creatividad como juguete, intensifica la capacidad del procesamiento abstracto, aumenta las capacidades cognitivas y motoras, socializa y facilita el trabajo en equipo (Levitin 2008).

En sus trabajos sobre “inteligencias múltiples” Gardner (1983) afirma que la inteligencia es una capacidad que deja de ser algo fijo. Entre las siete capacidades entre ellas está la

inteligencia musical y la define como: la capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar. Y Goleman (2001) con su término “inteligencia emocional” refuerza la importancia de la música para reconocer y expresar emociones, manejarlas y gestionar sus relaciones.

También “Uno de los medios más adecuados y una de las vías más efectivas para fomentar el diálogo entre el individuo y su entorno es por medio del mundo sonoro” Alsina y Sesé (1994, p. 77). El niño y la niña si escucha la música como si fueran sólo vibraciones, no la escucha pasivamente, sino que necesita responder con movimiento a todo aquello que suena, que traduce el sonido en juego o en danza, gesto, canción y la expresión instrumental para comunicarse además de la palabra, con su propio cuerpo o instrumentos musicales ya contruidos o hechos por ellos mismos. Cada una de las posibilidades de expresión conforma un lenguaje que le permite entender y ser entendido.

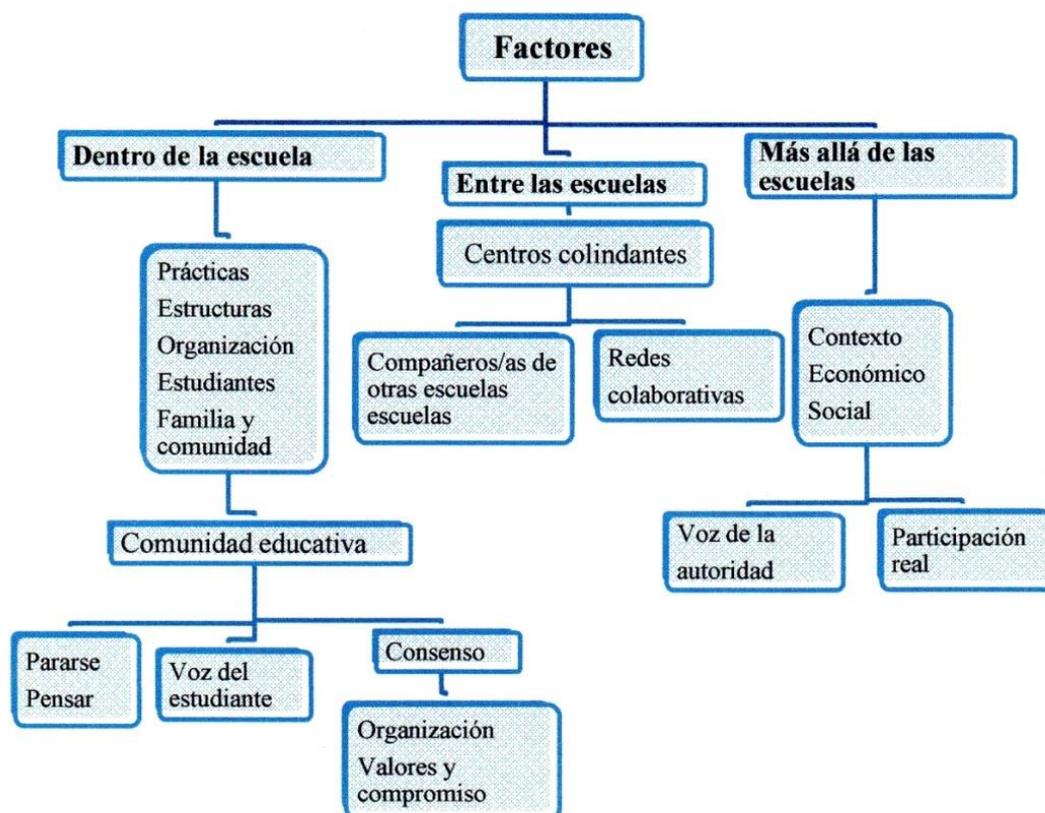
Fig. 21. Fuente” Toca timbal, n°1, “Cançons populars dels països Catalans”



Todos estos elementos que configuran la práctica docente están implicados en la transformación de la escuela hacia modelos más interculturales e inclusivos.

En la mayoría de los casos, el profesorado comprometido está promoviendo cambios en la escuela, pero no cambios de la escuela (Escudero, 2016). Pero “otra escuela es posible” (Feito 2006) y no sólo se consigue con la participación en los Consejos Escolares, sino que, también es necesario un continuo funcionamiento democrático del centro. La transformación de la escuela debe afrontar retos que atiendan a tres factores fundamentalmente que deben referirse a: la escuela desde dentro, entre otras escuelas y al contexto.

Fig.22. Factores de transformación de la escuela. Elaboración propia a partir de Hernández y Ainscow (2018).



La complejidad del cambio de escuela, requiere un proceso de reflexión y cuestionamiento de los centros educativos. Sin olvidar que un centro educativo “es como un ser vivo, sujeto a procesos de evolución y mejora, pero también de involución y retroceso, según sea cual sea su relación con el entorno” (Teixidó, 1999, p.11).

1.3.3. La participación y comunicación con las familias

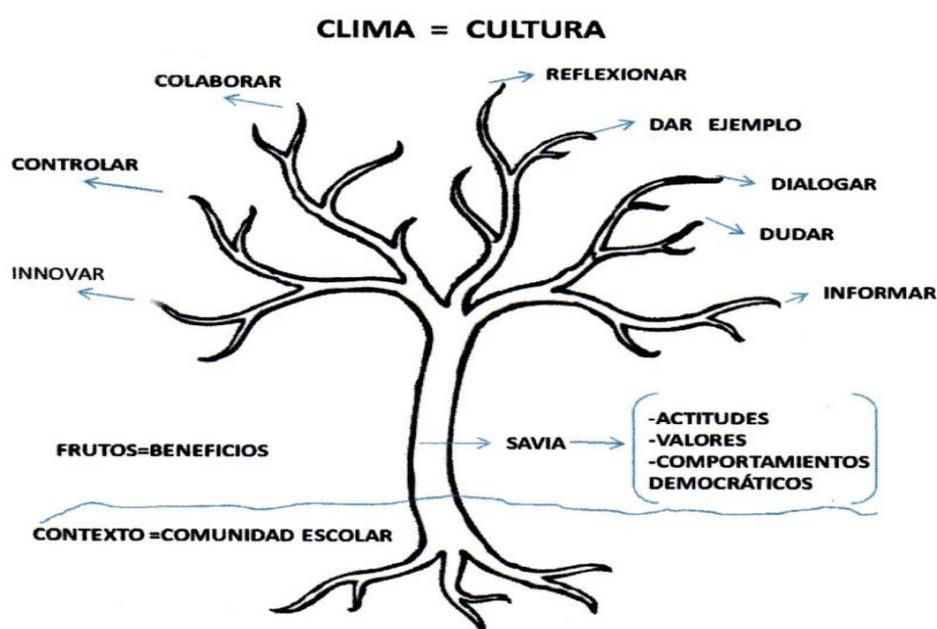
El gran reto de atender la diversidad familiar desde un enfoque intercultural inclusivo implica repensar la escuela y las prácticas docentes desde principios y estrategias de participación y comunicación. El hecho de que las madres y padres participen en las escuelas, es una forma también de fomentar sociedades democráticas, así como de transmitir las a través del ejemplo para sus hijos e hijas mediante su puesta en práctica (Feito 2010).

Influye la concepción que tenga cada miembro de la comunidad educativa respecto a qué entiende por participar. La implicación influirá en el grado en que las familias participen y en el grado que el profesorado potencie dicha participación (De La Guardia, 2003). Se puede definir la participación como un proceso donde todas las personas puedan intervenir de manera real y directa, donde puedan tomar decisiones, buscar alternativas y ejercer más allá del voto, en diferentes actividades del centro (Martínez Pérez, 2012).

La palabra participación, significa tomar parte y, supone que el poder está compartido y que no está en manos de unos pocos. (Santos Guerra, 1994). La participación, no es estática, es un proceso que puede crecer y fortalecerse o malograrse.

Santos Guerra (1994), establece una metáfora para explicar la naturaleza de la participación comparándola con un árbol. El árbol es un ser vivo en constante crecimiento que no se desarrolla en el aire, de repente, no crece en cualquier parte sino en un contexto (institución escolar) y, en un clima determinado (cultura en la que se sitúa la escuela) más o menos propicio a la participación y la savia (actitudes, valores y comportamientos democráticos). Los frutos del árbol (beneficios) y que se puede malograr con las trampas falacias y perversiones.

Fig. 23. La Participación. A partir de Santos Guerra (1994).



En este sentido, la puesta en valor de la participación de las familias en la escuela no debe ser ajena a los procesos democráticos de la sociedad, y la apertura de los centros a las familias no iba a ser una excepción. (Egido, 2015). Sin embargo, la participación es compleja y tiene bastantes limitaciones, tanto desde el punto de vista de la institución

escolar, como de las familias y de las Administraciones que la fomentan y posibilitan (Cabello y Giró, 2016).

1.3.3.1. La Participación en la legislación educativa

Si repasamos las diferentes legislaciones educativas referentes a la participación, observamos el giro que el sistema educativo, lleva a cabo desde la Ley General de Educación (1970) hasta la más reciente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013).

Hacemos un repaso cronológico de las distintas leyes educativas, desde el año de su implantación, entresacando aquellos puntos que se refieren a la participación de las familias y el resto de estamentos que vienen asociados a la participación.

- 1970: Ley General de Educación (LGE). Aparece el Consejo Escolar más simbólico que efectivo, donde aparecen los tres elementos que se consideran fundamentales en el proceso educativo: profesores, padres y alumnos. Aunque su existencia no es obligatoria.
- 1980: Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE). A pesar de que la Constitución de 1978 en su artículo 27.7 “...los profesores, padres y, en su caso los alumnos intervendrán en el control...”, la participación es escasa en lo que se refiere a la gestión de los centros. Aparece el Reglamento de Régimen Interno (RRI) y las asociaciones de padres (APA) y el Consejo Escolar es obligatorio en los centros públicos. No llegó a aplicarse.
- 1985: Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Se establece el Consejo Escolar como el gran catalizador de la participación democrática en la

escuela, también se constituye el Consejo Escolar del Estado. Esta ley establece las bases de la participación hasta hoy.

- 1990: Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Con esta ley se adaptó la educación de España a los parámetros europeos y a los cambios sociales, pues aparecieron nuevos tipos de centros como los Centros de Educación de Infantil y Primaria (CEIP) y los Institutos de Educación Secundaria (IES) con más presencia de madres y padres, pero, sin mucha variación respecto a las leyes anteriores.
- 1995: Ley Orgánica de Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Escolares (LOPEG). Se reafirma la representatividad de madres y padres en los Consejos escolares con un 33%, sin embargo, el profesorado sigue siendo mayoritario. La dirección se responsabiliza de la gestión económica, que se elimina como función del Consejo Escolar.
- 2002: Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Redujo las funciones del Consejo Escolar que será consultivo, así como la representación de los padres, también consultiva. Tampoco llegó a aplicarse.
- 2006: Ley Orgánica de la Educación (LOE). El Consejo Escolar no modifica su composición, sigue siendo el profesorado mayoritario por lo que las madres y padres se desaniman en cuanto a su función dentro del Consejo. Se crea la figura de una persona que impulse y coordine medidas para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.
- 2013: Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Reduce la participación de las familias, aumenta el papel de la dirección del centro y reduce también las funciones del Consejo Escolar que se afianza como órgano de consulta.

En las diferentes leyes la trayectoria del Consejo Escolar es un indicador del papel de las familias en la Educación y el otro organismo son las AMPAS, agente de primer nivel, pero que ha derivado en labores de apoyo sobre todo en cuestiones lúdicas. Se convierten en órganos consultivos. Se pasa de una escuela pública para todos con el reto de la igualdad de oportunidades de democratización de los centros y las buenas prácticas profesionales, cuyo fruto fue que las clases populares acudieron a las universidades.

Pero la participación en el contexto actual se hace a través de los consejos escolares y con los directores como líderes pedagógicos. Ambas modalidades con escasa participación y motivación porque la educación así entendida pasa a estar al servicio de la economía, ha de estar adaptada a las necesidades de la empresa y el mundo laboral y por otro debe ser rentable, gestionada con criterios empresariales (Cañadell, 2018, p.104), porque no son consecuencia del esfuerzo y del trabajo compartido, son formas burocráticas y formalistas que se diluyen en meros asuntos burocráticos requeridos por la administración por lo que se convierten en algo sin sentido, una pérdida de tiempo. (Bolívar 2006). Y porque los usuarios se convierten en clientes, cogestores con derecho a elegir y a exigir resultados y, los educadores, se convierten en expertos frente a la participación de las familias, todo lo contrario, a una gestión democrática.

1.3.3.2. Tipos y niveles de participación

La participación no es un fenómeno homogéneo, sino un proceso complejo que puede tener distintas tipologías y grados.

Así, por ejemplo, Torres (2007) nos señala distintos tipos de participación que se pueden encontrar en los centros escolares:

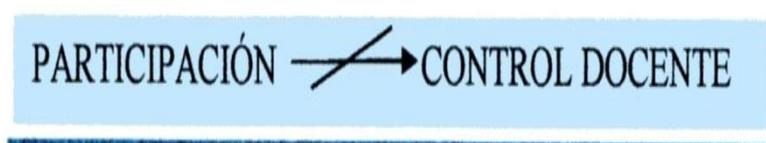
- a) Burocrática: sólo cuando las familias son convocadas
- b) Tutelar: en aquello que ha sido programado por el profesorado,
- c) Consumista: se elige centro en función de la información social, la buena fama del “mercado educativo”
- d) Cívica: en las tomas de decisiones compartidas, la cooperación y resolución de problemas.

Otra forma, de clasificar los distintos tipos de participación se centran en el papel del docente, como el que propone Domínguez Martínez (2010):

- a) Modelo experto, donde el profesional asume el control de la situación.
- b) Modelo trasplante, donde el profesional aporta su experiencia a la familia, pero sigue tomando las decisiones.
- c) Modelo usuario donde la toma de decisiones está bajo control de los padres/madres.

Frente a la participación, los centros junto a todos los profesionales que en ellos trabajan, deben asumir que “participación no implica un control docente”. Si no que las escuelas exitosas son aquellas donde existe una interacción efectiva familia-escuela-comunidad (Epstein y Sheldon,2007).

Fig. 24. Participación frente a control. Elaboración propia.



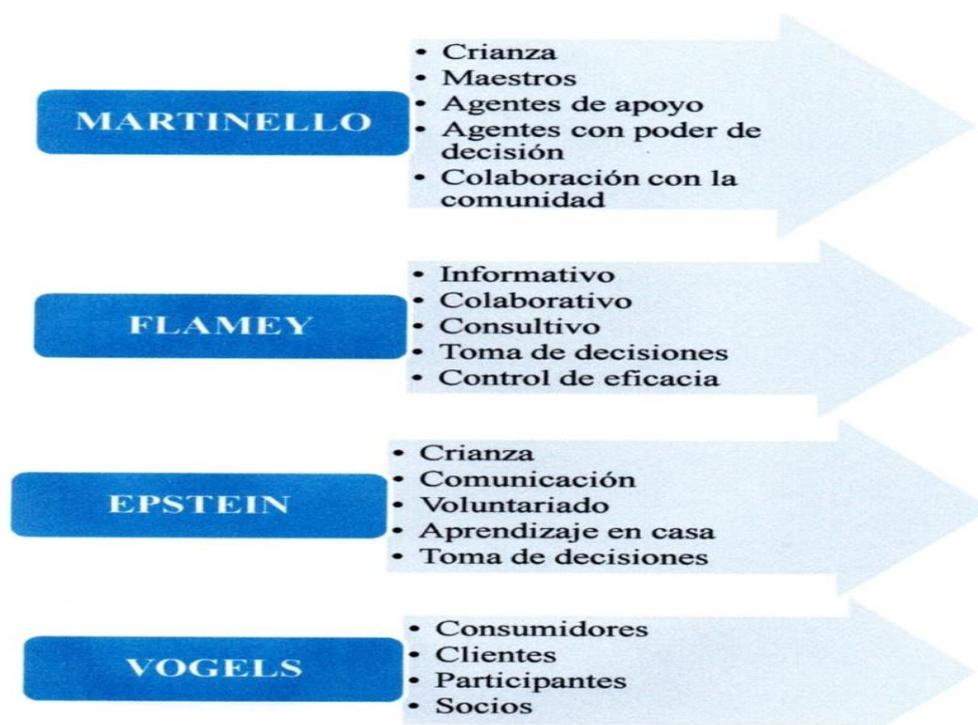
Los estudios consultados ofrecen la misma conclusión: “la participación de los padres y madres en la escuela, es en general escasa e ineficaz y se desarrolla en un ambiente poco democrático, en el que el dominio corresponde al sector docente” (Feito 1992). En muchas ocasiones encontramos estos tipos de participación que ponen en evidencia la resistencia del sistema escolar a la apertura participativa de forma democrática. La experiencia que se vive en los centros puede ser:

- a) Impuesta: es como llegar a ser democrática por imperativo legal. La participación se pone en marcha sin reflexión previa por lo tanto se oferta como imposición,
- b) Trucada: todo decidido. Se asiste a la convocatoria de participación con la idea previa que todo está decidido, por ejemplo, ante el Consejo Escolar, una salida programada por los tutores y dan por supuesto que lo único que pueden hacer es, escuchar.
- c) Formal: una participación que no escucha a las minorías, al respeto, a la igualdad, es una parodia. Ante un claustro o una reunión de ciclo, cuando algún tutor o tutora propone una actividad, se cuestiona su validez si el resto del ciclo no la quiere realizar, teniendo por supuesto que es una actividad programada para una determinada aula.
Insustancial: cuestiones intrascendentes, de escaso contenido en el funcionamiento del centro, no es consistente. Los temas a tratar suelen ser sobre asuntos intrascendentes sin repercusión en la organización, por ejemplo, demandas de ayudas para alguna salida fuera del centro, o, una actividad extra en el centro.
- d) Secuestrada: se busca a madres y padres afines a la dirección y al profesorado. Las familias recelan sobre que las personas elegidas por ejemplo para el Consejo Escolar o como coordinadores del aula, Son afines a la dirección o a los docentes por tanto la elección está manipulada.

- e) Feminizada: la educación es cosa de pareja (en el caso de familia convencional), si sólo participa la madre, la participación se devalúa. También cuando no se tiene en cuenta que no todas las familias son convencionales.
- f) Burlada: cuando es una sola persona la que convoca, la que tiene la que tiene la información, la que dirige. Quien convoca, tiene toda la información previa para poder reflexionar sobre la respuesta a dar i antes no se comunicado a los posibles asistentes.
- g) Regalada: “les dejaremos participar”, la participación no es un regalo, es un derecho y un deber. Las familias perciben que se les deja participar como un “mal menor” ya que casi siempre según dicen la opinión del experto: el docente.

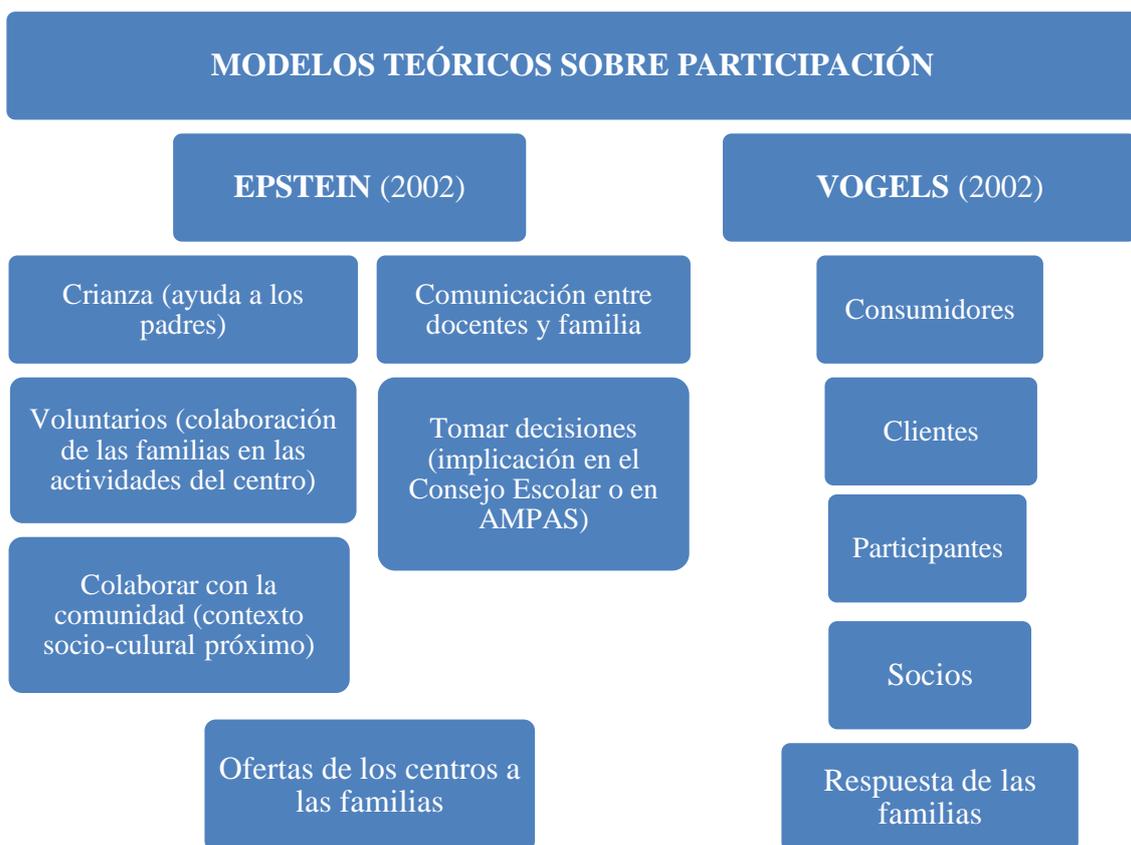
Diversos modelos teóricos (Valdés y Urias, 2010), nos explican las formas en que se puede expresar la participación de las familias en la educación de sus hijos/as: los modelos de Martinello (1999) y Flamey et al. (1999) que son coincidentes con los de Epstein (2002) en algunas dimensiones como lo vamos a ver en los siguientes esquemas

Fig. 25. Niveles de participación. Elaboración propia.



Nos vamos a centrar en los de Epstein (2002), porque describe con más detalle las diferentes dimensiones de la participación familiar y los de Vogels (2002), estudios empíricos, que desembocan en dos vertientes: a) sobre la identificación de los niveles de participación y, b) el referente a los efectos o beneficios que conlleva la participación.

Fig.26. Modelos teóricos de participación de Epstein (2002) y Vogels (2002).



El modelo de participación familiar de Epstein (2012), clasifica seis tipos de participación que la escuela ofrece a las familias:

- 1) Crianza, ayuda a los padres (*Parenting*): se centra en el apoyo del centro a los padres en lo relacionado con la crianza de los niños/as, orientándoles sobre las condiciones del hogar que favorecen el estudio.

- 2) Comunicación (*Communicating*): potenciar canales de comunicación familia-escuela y escuela-familia.
- 3) Voluntariado (*Volunteering*): fomentar la ayuda y el apoyo voluntario de los padres a las actividades del aula y la escuela.
- 4) Aprendizaje en el hogar (*Learning at home*): Ayuda en las tareas para casa y en las elecciones académicas como currículo y decisiones de cursos bajo las directrices de la escuela para conseguir que el hogar sea una continuación de la escuela.
- 5) Toma de decisiones (*Decision making*): focalizando la implicación de las familias y los alumnos/as en los órganos de gobierno y gestión del centro educativo, así como en asociaciones como el AMPA o asociaciones estudiantil.
- 6) Colaboración con la comunidad (*Collaborating with community*): hace referencia a las relaciones que el centro educativo establece con el contexto sociocultural próximo para complementar la formación de la escuela.

El modelo de Vogels (2002) sistematiza las concepciones educativas de los padres/madres en:

- 1) Consumidores: concibe la educación como un producto que se consume y del que, si no se está satisfecho, se opta por otro que se considere mejor, Esta concepción considera, que la participación familiar reducida a la mera elección del centro.
- 2) Clientes: los padres y madres asumen que los docentes son los expertos y responsables de la educación. Por lo tanto, todo lo referente a la escuela corresponde a los docentes que son los que educan.
- 3) Participantes: las familias se implican en la educación de sus hijos/as colaborando activamente con los profesionales con iniciativas y planteamiento de propuestas.

- 4) Socios: es el grado máximo de participación de las familias ya que consideran que la educación de sus hijos debe afrontarse de forma colaborativa con el profesorado.

Ambos planteamientos nos indican modelos teóricos que se dan en los centros sobre la participación, el de Epstein, desde el cómo los centros ofertan la posibilidad de participación a las familias y el de Vogels, la respuesta que dan las familias según su concepción de la educación (Colás y Contreras, 2013, p.489).

Nuestro trabajo cada vez más se centra en la diversidad, las escuelas no son homogéneas su diversidad nos acerca hacia una escuela no jerarquizada donde la comunicación y la participación entre dos de los agentes principales como son familia y docentes con el punto de unión, el alumnado y “la inclusión de estos dos modelos, el de Epstein y Vogels, aportan una base teórica tanto para el diseño de la recogida de datos, como para la sistematización de los resultados obtenidos.” (Colás y Contreras, 2013, p.490) Bellei et al. (2002) señala que la promoción de la participación familiar en la educación de sus hijos es una estrategia para promover cambios en el sistema educativo ya que:

- a) presiona a las escuelas para entregar una educación de calidad
- b) demanda información sobre el rendimiento de sus alumnos
- c) enfrenta discriminaciones y abusos
- d) implementa mecanismos de responsabilidad y defensa de sus derechos en relación a los servicios que se le otorgan
- e) plantea demandas respecto de esos derechos.

Los cambios que implica mejorar la participación en las escuelas no consisten en ceder sus instalaciones al barrio, sino que supone implicar a las instituciones, organizaciones y grupos de la comunidad en el diseño de proyectos educativos que se pueden generar en el centro y fuera del centro, donde todos participen (Calvo et al. 2016).

1.3.3.3. Beneficios de la participación

La participación siempre que se convierta en escenario y ocasión de aprendizaje, produce beneficios tanto para los docentes como para las familias tal y como indican diferentes investigaciones:

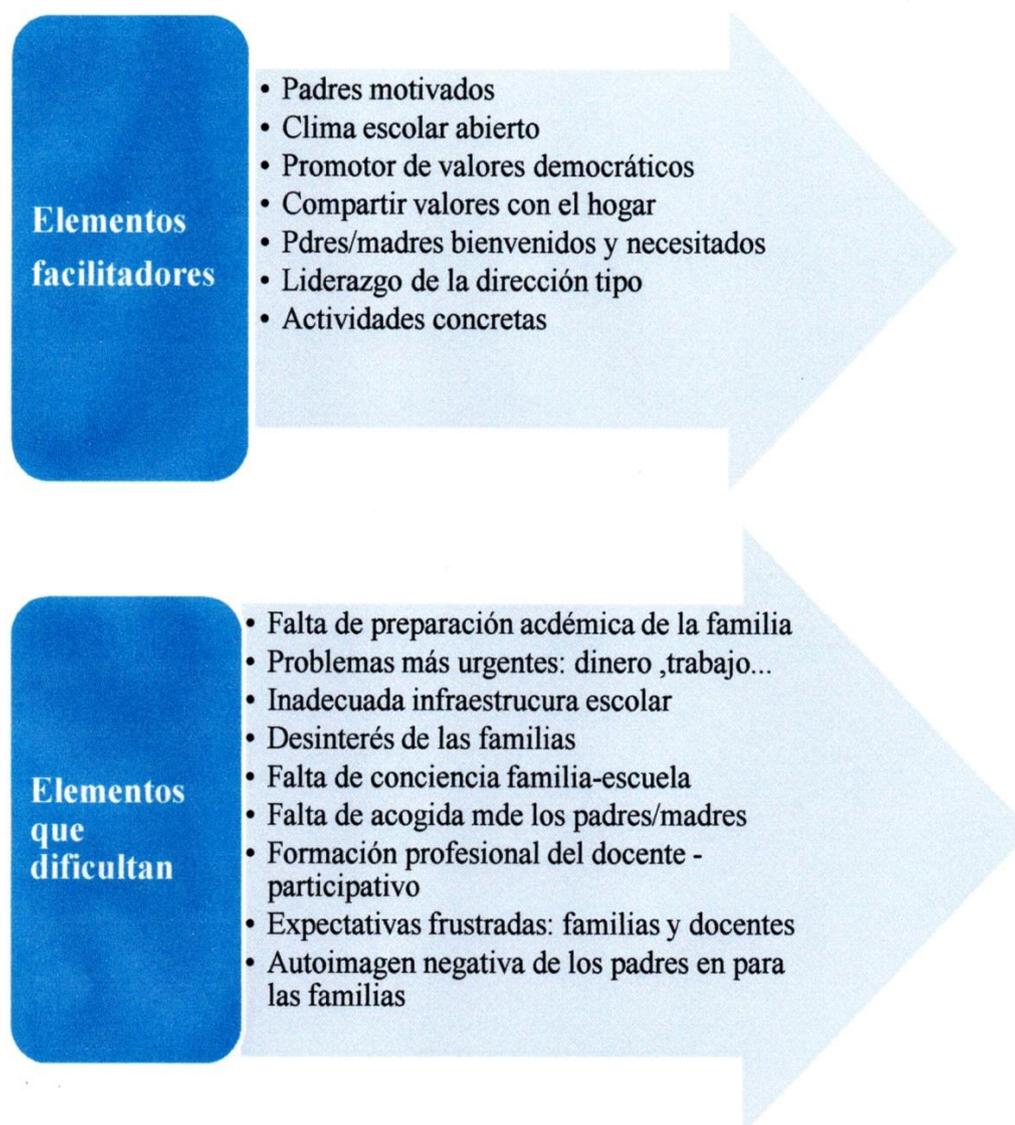
Los docentes son beneficiados al mejorar los logros de los estudiantes y aumentar el apoyo de los padres al establecimiento, sumando el hecho de que los docentes se sienten valorados...y cuentan con el apoyo del sistema familia del niño en su labor (Navarro 2005, et al., p.4).

También, parece ser que la participación de los padres en la educación favorece a la autoestima de los alumnos, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones padres-hijos y profesores-alumnos y más actitudes positivas de los padres hacia la escuela (Domínguez, 2010). Valoración en la que coinciden Aburto, et al. (2004), Epstein y Steven (2002), Jadue (1999), Martiniello (1999), Rivera y Milicia (2006), Rodríguez y García (2009), UNESCO (2004), Valdés y Urias (2010).

De entre los argumentos a favor de la participación de las familias según argumenta Garreta Bachaca (1988) a) la participación de los progenitores tiene efectos positivos sobre los resultados escolares y sobre el comportamiento de los menores; b) La participación de las familias tiene beneficios para ellas, ya que aprenden a afirmarse ya desarrollar competencias relacionadas con la escuela; c) La participación de las familias tiene beneficios para el profesorado con actitud positiva respecto a la participación parental, ya que comporta mayor conocimiento de las familias, expectativas; d) La participación de las familias comporta beneficios para el funcionamiento de la escuela, ya que al ser expresión de democratización, enriquece los objetivos y mejora su funcionamiento.

Hemos también tener en cuenta que hay elementos que facilitaran o que dificultaran la participación, tal y como presentamos en la Figura 27.

Fig.27. Elementos facilitadores o dificultadores. A partir de Navarro (2002)



Elementos que están condicionados por la existencia de dificultades y desviaciones en la relación familia escuela, y debemos tener en cuenta que, a veces, olvidamos la diversidad de las familias, las expectativas de los padres respecto a la escolarización de sus hijos son distintas; hemos de integrar y no imponer una cultura de forma forzosa y, no imponer un

modelo de familia, tampoco no aminorar los recursos ni pensar que la escuela es para los niños y no para los padres. No siempre acuden a la escuela los padres esperados y muchos docentes a veces se transforman en trabajadores sociales, pero tampoco pueden imponer sus criterios educativos. Entre, familia y escuela las reglas no están muy claras, hay disparidad puesto que los sistemas de creencias y culturales proporcionan perspectivas diferentes.

A pesar de las dificultades y vistos los beneficios que suponen la participación, no podemos olvidar que según Navarro (2002) la participación es el poder real de tomar parte activa en la elaboración y desarrollo educativo y que la participación en el centro escolar nos guía hacia una transformación del sistema educativo y posibilita el establecer una escuela más democrática.

1.3.3.4 Comunicarse para participar

La participación implica presencia y la necesidad de mejorar las competencias comunicativas y crear espacios de diálogo y toma de decisiones colectivas.

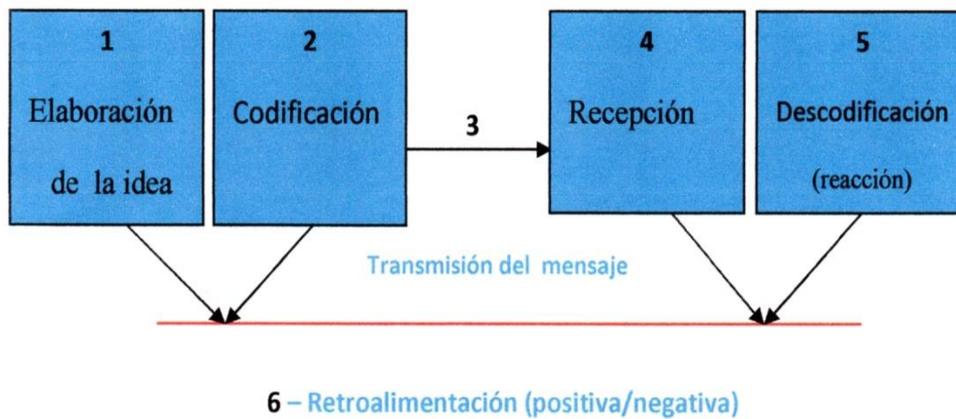
La comunicación es todo aquello que permite la transmisión y el intercambio en el entorno interno que recoge las dos dimensiones, se producen unos intercambios comunicativos que según Álvarez y Zabalza (1989), en un centro educativo adquieren rasgos distintos por:

1. Elevado número de destinatarios: docentes, familias, estudiantes, personal no docente y el entorno. Por lo que hemos de tener en cuenta su heterogeneidad.

2. Uso combinado de diversos tipos de canales: no existe un tipo mejor que otro, lo fundamental es el combinar distintos canales y posteriormente escoger aquel que pensamos es el más adecuado.
3. Atención a dos dimensiones básicas: la productiva y la socio-afectiva: la productiva se centra en la realización de los objetivos de organización. La socio-afectiva en las necesidades de los individuos. Aunque las dos dimensiones están interrelacionadas y son importantes en la elección del equipo por los directivos del centro.
4. Desarrollo en el marco de una estructura jerárquica: que depende del grado de formalización de su estructura, según sea más o menos reciente la creación de los centros.
5. Tipos de líneas de transmisión, horizontal y vertical: la más frecuente es la horizontal, frente a la vertical que rara vez se pone en marcha. Ambas son importantes, como lleguen a implantarse en un centro educativo, producirán un buen clima de comunicación, aquí el equipo directivo adquiere suma importancia.

El intercambio comunicativo, sigue un proceso no tan inmediato como establece el esquema emisor receptor, sino que hay todo un proceso desde el inicio hasta el hecho final de la comunicación, de seis etapas, como mostramos en la figura 28 (Teixidó 1999).

Fig. 28. Proceso de comunicación. Fuente: Teixidó (1999)



Para aquello que deseo transmitir, elijo el canal adecuado (verbal, gráficos, etc....) y cómo lo hago llegar al grupo al que va dirigido, con la finalidad de minimizar las distorsiones. Al llegar al receptor, se produce una reacción que puede ser de indiferencia, de interés, con reserva. Y, el último paso, permite un reajuste del mensaje.

El acabar todo el proceso, no significa que se haya entendido o que se lleve a cabo lo comunicado. La buena comunicación exige organización y claridad, ya que organización y comunicación están estrechamente relacionadas.

La comunicación en un centro educativo juega un papel fundamental, su funcionamiento necesita de la relación interpersonal. No podemos elegir no comunicarnos (sería un caso extremo), porque la comunicación es propia de la naturaleza humana, no existe la “no comunicación” (Watzlawick 1983). Tenemos que considerar dos tipos de comunicación, la verbal y la no verbal.

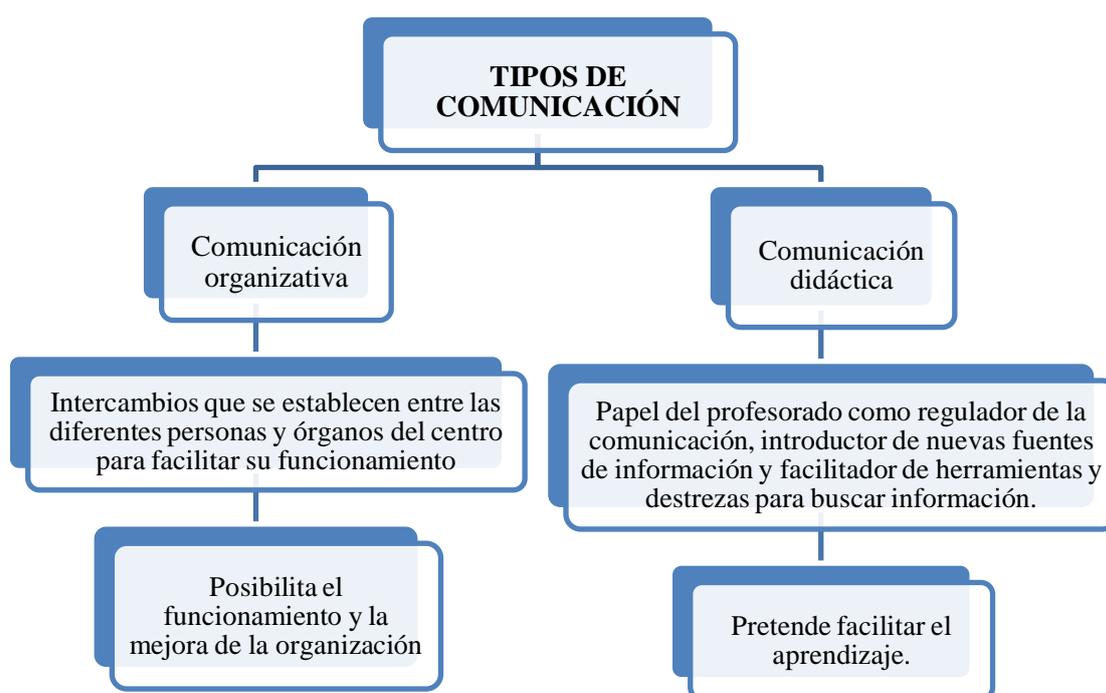
A través de la comunicación verbal transmitimos ideas, se representa el mundo en el que vivimos, el lenguaje no es neutral, forma parte del “currículo oculto” del que también participa la comunicación no verbal. En la comunicación oral y la no verbal tienen preeminencia las emociones y cómo éstas se delatan a través de los gestos. Además, el ser humano, según un estudio de Diez Maglioni y Ochoa Galeano (2016), tiene capacidad de ejecutar tres funciones: la neurológica, el lenguaje y la programación, donde...el sistema neurológico regula cómo funcionan nuestros cuerpos, el lenguaje determina cómo nos relacionamos y nos comunicamos con otras personas y nuestra programación determina los tipos de modelos del mundo que creamos. Según Luria (1979, p.304) “el habla representa una forma de comunicación social...y una herramienta para la actividad intelectual y, finalmente, como un método de regular y organizar los procesos mentales humanos”.

La comunicación no verbal son códigos no lingüísticos y no son intuitivos, sino aprendidos dentro de una cultura. Tanto es así que existen signos de comunicación como la mirada, las expresiones faciales, posturas, manos, movimientos, vestimenta, como signos aceptados por el mundo occidental, aunque diferentes en la cultural oriental. Idea que debemos tener en cuenta en una escuela inclusiva e intercultural, con diversidad de patrones comunicativos en los integrantes de la misma.

En un centro educativo la comunicación no verbal se lleva a cabo con el lenguaje corporal, las expresiones faciales, los movimientos y la disposición de los espacios interiores en el aula, la decoración, el mobiliario, el edificio escolar, tanto es así, que, se la llama a todo ese conjunto de elementos comunicativos “el tercer maestro”, término que acuñó Malaguzzi (1960) inspirador de la metodología de las escuelas de Reggio Emilia.

La educación es un acto de comunicación, en los centros educativos la podemos considerar desde la función organizativa y función didáctica, como mostramos en la Figura 29.

Fig. 29. Tipos de Comunicación. Elaborada a partir de Teixidó (1999, p. 10)



Tener en cuenta estas dos funciones comunicativas en los centros implica considerar las dos dimensiones en el funcionamiento de cualquier escuela: a) la dimensión técnica, según las funciones que se ejercen, lo que determina los recursos y procesos, adaptados a los perfiles profesionales y a los métodos y técnicas de trabajo de las personas que forman parte del centro, y, b) la dimensión relacional o sociocultural, que se refiere a los valores

y creencias, así como a las relaciones interpersonales que se desarrollan en el centro (Teixidó, 1999, p.11-12).

Para desarrollar una comunicación eficaz hemos de tener en cuenta los elementos o barreras que la dificultan y aquellos que la facilitan.

Dificultan la comunicación las barreras que pueden ser físicas, y que se deben a interferencias ambientales; la falta de empatía que producen interpretaciones erróneas y, las personales que derivan de emociones y sentimientos hacia déficits como el no saber escuchar. Hemos de considerar que toda comunicación produce una información y ésta produce una acción (Teixidó, 1999).

Bartoli (1992, p. 126) describe el tipo de comunicación que facilitará unas relaciones interpersonales fluidas y un clima organizativo eficaz de la siguiente manera:

Ha de ser abierta, para facilitar la relación con el entorno. Evolutiva, y ni rutinaria ni demasiado formalista. Capaz de superar los cambios y los imprevistos. Flexible para encontrar la combinación exacta entre comunicación formal e informal con una finalidad compartida por todos. Responsable, es decir, donde todo el mundo se responsabiliza de su buen funcionamiento. Y enérgica, capaz de crecer por sí misma por la dinámica interna de los mecanismos de información, formación y comunicación

Fig. 30. "Es dur ser mestre" Casamayor, y García Sempere (1997, p.18)



Hemos argumentado sobre la comunicación, la verbal y la no verbal. Esta viñeta sólo con la primera mirada ya nos comunica la complicación de los docentes para oír y ser oídos. Es un buen ejemplo de comunicación no verbal.

2. METODOLOGÍA

Enseñar exige respeto a la autonomía del educando. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.

Freinet.

2.1. Diseño metodológico

La presente investigación se basa en un estudio de caso que llevamos a cabo con una mirada etnográfica para comprender el contexto, conocer la percepción de los protagonistas y tratar de generar ideas para la mejora de la convivencia familia-escuela. La etnografía nos permite ver lo que hay detrás de lo aparente, porque cada aula "...ha construido sus propias realidades culturales, para comprenderlas hemos de penetrar en sus fronteras y observarlas desde el interior..." (Woods 1995, p.19)

La mirada etnográfica nos aporta datos significativos de lo que sucede en las aulas de forma descriptiva para luego interpretarlos, comprender y poder intervenir aportando propuestas. Por lo tanto, nos sugiere alternativas y prácticas para mejorar con la colaboración necesaria entre la persona que investiga y el profesor o profesora.

La escuela, ni puede ni debe inventar el mundo, ha de sentirse parte de él... los pasillos de la escuela han de ser vistos como la continuidad de las calles de ciudades y pueblos, los patios han de estar abiertos al cielo, y las aulas han de ser concebidas como nódulos de una red que sale por las puertas y vuelve a entrar por las ventanas. (...) cada escuela ha de sentirse una parte muy importante del mundo entero porque está en su propia definición el facilitar a los niños algunas de las herramientas más necesarias para poder interpretarlo. (Bosch, 2009, p.121)

Así pues, la escuela ha de sentirse parte del mundo, y como el mundo la escuela no es uniforme, no es homogénea, sino que es diversa. Las personas que componen la comunidad educativa como grupo y como individuos, no son iguales,

Una de las aportaciones de la investigación etnográfica es que "nos permite relacionar los fenómenos educativos (o escolares) con el resto de fenómenos e instituciones de una sociedad" (Serra, 2004, p.170). Por lo tanto, nos va a permitir explicar e interpretar no el

funcionamiento del sistema educativo en general sino el estudio concreto que en nuestro trabajo llevamos a cabo en dos centros de una misma ciudad con composición socioeconómica similar y durante un tiempo determinado.

Las características de la etnografía son:

- 1) El trabajo de campo: supone la presencia prolongada del investigador en el lugar de estudio, para desarrollar técnicas flexibles y múltiples, tradicionalmente la observación participante o las entrevistas (Serra, 2004).
- 2) Carácter fenomenológico: el estudio se concreta a través de la visión de los participantes en el trabajo de campo.
- 3) Es holística y naturista: sin cambiar la realidad, recoge la información desde el punto de vista interno (de los miembros del grupo) y una perspectiva externa (de la interpretación del propio investigador).
- 4) Tiene carácter intuitivo: parte de la observación y el registro de lo observado, para generar categorías conceptuales, hipótesis y posibles teorías explicativas de la realidad objeto de estudio (Murillo y Martínez, 2010).

Existen etnografías aplicadas a distintas disciplinas, en nuestro trabajo utilizamos la etnografía escolar porque nuestro objeto de estudio es observar y descubrir cómo se lleva a cabo el trabajo la práctica educativa en y no sobre la educación en unas escuelas concretas y no sobre la educación de una cultura determinada. Pero “ni la educación es exclusivamente escolar, ni lo que pasa en la escuela se explica por lo que sucede en los límites estrictos de esta institución” (Serra, 2004, p. 166).

La etnografía escolar se distingue por los sujetos que son objeto de estudio (heterogéneos) que enlaza con la característica multifactorial de la etnografía porque desde el trabajo de campo y desde el carácter inductivo, nos permite utilizar herramientas

como entrevistas, imágenes, historias de vida (en nuestro estudio de familias) y desde lo observado explicar la realidad.

Señala Olmos (2016, p.5) el término de “extrañamiento”, que consiste en sorprenderse y nos ayuda a no ignorar aquello que es para nosotros irracional y/o incomprendible desde los patrones culturales propios y salir de nuestro etnocentrismo haciendo preguntas como: ¿a qué responde lo que es entendido por una mayoría por “normalidad”? pregunta extraída del trabajo de Olmos (2016) porque me parece pertinente y nos ha guiado para la elaboración de nuestra hipótesis de estudio y descubrir si aquello que en el exterior es detectado como “normal” en los centros escolares influye en su organización y su práctica educativa por ejemplo: extrañarnos de que los alumnos inmigrantes extranjeros fracasen en la escuela en mayor medida que el autóctono...para no naturalizar, que tienen problemas de aprendizaje relacionados con ser inmigrantes extranjeros o si el paso de “familia tipo” a “tipos de familia” influye en las relaciones en el interior del aula o el centro escolar. El extrañamiento nos hace indagar el cómo, por qué y para qué y al responder nos va a permitir describir y explicar el objeto de la duda.

Desde la característica holística de la etnografía, que le da un carácter globalizador, hemos de tener en cuenta el contexto escolar, donde se ubica la escuela para diseñar y realizar la investigación. También desde la etnografía escolar se adopta el término diversidad como objeto de estudio sin darle un significado reduccionista de “diversidad cultural” como diversidad de nacionalidad, raza, religiones, lengua y olvidando la perspectiva de género o el término de educación compensatoria como algo problemático sino como el derecho a la diferencia, tal y como explicamos al hablar de inclusión y de la diversidad familiar y la interculturalidad.

La etnografía educativa trata de descubrir, aportar datos significativos en la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y comprender e intervenir adecuadamente

en la realidad escolar que junto a referentes teóricos ayuden a explicar los procesos de la práctica escolar estudiada (Murillo y Martínez, 2010, p. 8).

Respecto a la persona que investiga, etnógrafo/etnógrafa, durante la observación ha de procurar que: a) su presencia no perturbe el desarrollo de lo que observa; b) la variable personal también es importante porque él mismo es el instrumento de recogida de datos, aunque más que por las cualidades personales, son las cualidades científicas, formación teórica, rigor metodológico y capacidad técnica que le permita descubrir las pistas falsas; c) para protegernos del etnocentrismo se ha de asistir al trabajo de campo libre de prejuicios y con la mente abierta; d) como la investigación etnográfica permite al etnógrafo la posibilidad de corrección constante enriquece su trabajo con la permanente disposición a revisar los propios planteamientos. La investigación etnográfica tiene un carácter dialéctico, su interactivo-adaptativo y el feedback constante que se produce entre lo que el etnógrafo supone y lo que va observando (Hymes 1993, citado en Serra, 2004).

El estudio de caso permite el conocimiento de lo idiosincrático, lo particular y lo único, frente a lo común, lo general, lo uniforme. La investigación de estudio de caso, no es una investigación de muestras, pero sí que nos ofrece la posibilidad de ir más allá de la experiencia descrita, puesto que al documentar la especificidad conecta con la experiencia de la audiencia la que va dirigida el informe. (Walker 1983).

Señala Ragin (1992), cuatro definiciones de cómo puede ser un caso:

1. Encontrado o construido,
2. Un objeto, definido por fronteras preexistentes tales como una escuela, un aula, un programa,
3. Derivado de constructos teóricos, ideas y conceptos,
4. Una convención, acuerdos y consensos sociales.

O bien, como sugiere Stake (1995), los casos pueden ser:

1. Intrínsecos, el caso viene dado por el objeto, la problemática o el ámbito de indagación. Aquí el interés se centra exclusivamente en el caso a mano, sin relación con otros casos.
2. Instrumentales, interés por conocer y comprender un problema más amplio a través del conocimiento de un caso particular,
3. Colectivos, estudiamos y elegimos una colectividad de entre los posibles.

Nuestra investigación la podemos situar, según Ragin (1992) como un objeto tales como una escuela, un aula, un programa. Y si nos centramos en la tipología de casos de Stake (1995) la ubicaremos en el apartado (b) un estudio de caso instrumental, conocer un problema más amplio a través de un caso particular.

Concretando en cada uno de los apartados con los que Rangin (1992) define el estudio de caso vemos que el nuestro se encuentra al contactar con las escuelas ya conocidas por anteriores estudios y se define el trabajo en unas aulas, concretamente de la etapa infantil y de cinco años, y se deriva a partir de otros estudios que dejaron preguntas sin resolver de centros similares referentes a la diversidad. Y si nos guiamos por la definición de Stake (1995), es instrumental, porque nos vamos a centrar en lo que podemos aprender al analizar el modo de aceptar la diversidad transformándola en igualdad, nos referimos a la diversidad familiar. Este conocimiento de unas aulas concretas nos puede ayudar a identificar las metodologías más oportunas utilizar por los docentes en un aula diversa y con familias diversas. Y como no, porque hemos elegido una colectividad que forma parte de otra mayor que es la escuela, la etapa de infantil y de esta etapa las aulas de cinco años. Lo que siempre es una relación entre la persona que investiga y aquellos que van a ser analizados es un espacio social doble.

Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretar el mundo social en el que viven y se desenvuelven (LACE 1999, p.7).

Entrar en la vida de otras personas, nos plantea problemas éticos sobre lo que es correcto o no. Nos movemos en un marco de interacciones sociales y hemos de tener un compromiso con el conocimiento, por nuestra responsabilidad con la comunidad educativa. No podemos obligar a ningún centro a que nos admitan en él y a que participe en el proceso.

Nos introducimos en la vida del centro, docentes, alumnado, padres/madres, pero lo hacemos con unos criterios éticos (Kushner y Norris, 1990; Simons, 1989).

- a) Primero negociar, porque los datos que nos proporcionan no nos pertenecen, son suyos. Negociamos, tanto el acceso como, el informe final.
- b) Segundo, el acceso negociado incluye el compromiso de confidencialidad, libertad para decidir si colabora o no y, el acceso a documentos.
- c) Tercero, la imparcialidad. Si aparecen divergencias en el informe final, no vamos a evaluar el resultado, poniendo una opinión sobre otra, sino que tratamos de mostrar dichas divergencias de manera imparcial. Además, elaboramos un borrador del informe final que hacemos llegar a todos los sujetos implicados en el trabajo, dando el tiempo suficiente para que lo lean y en una reunión final se puedan resolver o negociar aquellas dudas o preguntas que surjan.

2.2. Problema de investigación

En el apartado de la justificación de nuestro trabajo, argumentamos que la familia ha evolucionado hacia una diversidad que ha modificado también la composición en las aulas escolares: nueva mirada hacia la familia y el alumnado. Esto hace que la relación

entre familia y la escuela se convierta en algo más complejo, ante la cambiante sociedad y la percepción hacia la diversidad familiar en el ámbito escolar. Es cierto que muchas veces esta diversidad ha sido obviada por la escuela y en el caso de la educación infantil es preocupante que ello ocurra, si así es, puesto que la escuela ya no sería “espejo y ventana” (López et al. 2008). Espejo, porque en ella se evidencia lo que al asomarnos a la ventana podemos ver y, al obviar la diversidad conservaría prejuicios respecto a las estructuras no tradicionales y, por tanto, unas prácticas educativas organizadas jerárquicamente y demasiado sujetas a creencias personales que dificultan la participación de las familias.

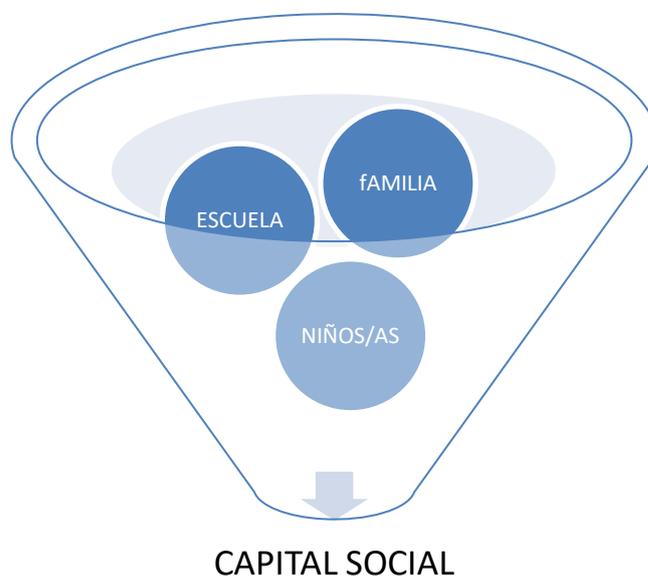
No podemos olvidar al incorporar las diferencias y aprovecharlas para enriquecer el proceso educativo que tiene lugar en las aulas de infantil, es dar respuesta a la diversidad infantil (Arnaiz y De Haro, 2004). El no aceptar la diversidad o el obviarla, entra en contradicción con nuestro planteamiento de progresar hacia una escuela intercultural e inclusiva, porque obviar dicha diversidad y con ello dificultar la participación de las familias es una fuente de tensiones y desmoralización de los docentes. Por todo ello, creemos que para poner en marcha un proceso de inclusión hemos de respetar las diferencias, optar por un currículum flexible y abrir los procesos educativos a las aportaciones y participación de la comunidad ya que la responsabilidad es compartida.

Podemos facilitar la colaboración familiar si: a) potenciamos los recursos familiares escuchando, pedir su ayuda; b) otorgar a la familia y al menor su papel, no culpabilizar y potenciar el nivel jerárquico de los padres/madres; c) economizar el esfuerzo y el tiempo, resolviendo lo más sencillo para llegar a lo más urgente con neutralidad y confianza; d) proponer actividades en las que puedan participar en el aula y fuera de ella (Domínguez, 2010).

El otro aspecto a cuidar para facilitar la colaboración es el espacio escolar como elemento educativo. Si las familias perciben, que, en la comunicación verbal y no verbal, el lenguaje es inclusivo, necesariamente se sentirán aceptados. Por ejemplo: con protocolos abiertos, con las cartas y los documentos; revisar la decoración del centro, tabloneros, pasillos; reflexionar sobre la accesibilidad; el tratamiento de ciertos contenidos relacionados con la familia, “día del padre” o “día de la madre” transformándolos en el “día de la familia”, por aquello que hemos citado en varias ocasiones del paso de la familia tipo a tipos de familia; cuidar las relaciones cotidianas dentro y fuera del aula (comentarios, burlas,..); libros de texto y materiales escolares sin discriminación por razones de género.

Todo lo anterior nos hace redefinir el ejercicio profesional, no sólo a nivel individual sino colectivo. El nivel individual nos obliga a repensar nuestros posibles prejuicios y a replantearnos la formación permanente y, a nivel colectivo, porque la escuela forma parte del capital social una red duradera de relaciones formada por la comunidad y la familia interrelacionadas por un punto común, los niños y niñas.

Fig. 31. Relaciones y capital social. Elaborado a partir de Domínguez (2010)



En el anterior trabajo sobre la adopción en infantil (Labuiga, 2011), citado en la introducción de este estudio, las entrevistas con las familias nos dieron como resultado, que su prioridad respecto al centro escolar era que la diversidad familiar fuera visible, donde su familia no fuera un obstáculo frente a la del resto del alumnado.

Aulas diversificadas y con diversidad familiar en la que los alumnos/as aprendan de formas diferentes y a ritmos diferentes. La idea de volver a la escuela desde un “extrañamiento etnográfico” (Olmos, 2016) hace que me formule preguntas como: ¿realmente la diversidad familiar es reconocida en las aulas?, ¿la diversidad familiar influye en la práctica educativa?

La hipótesis de partida se centra en la idea de que la diversidad familiar es un elemento que condiciona e influye en la práctica educativa en las aulas de educación infantil, tanto en el reconocimiento de la propia diversidad como en la participación y comunicación entre familias y profesionales de la educación. Estos elementos son clave desde un modelo de educación intercultural e inclusiva.

Para obtener respuestas a nuestras preguntas iniciales y comprender la compleja realidad de las aulas de educación infantil en la actualidad, la investigación realizada en los dos centros escolares elegidos como objeto de estudio se ha basado en un diseño metodológico etnográfico, por “su carácter holístico aplicado a los fenómenos sociales que afectan y tienen lugar en la escuela” (Olmos, 2016, p.8).

2.3. Preguntas de investigación y objetivos

Una vez concretada la hipótesis de trabajo, surgen las siguientes preguntas sobre las que investigar:

1) ¿cómo se entiende la relación familia-escuela?

- 2) ¿cómo se entiende la diversidad familiar en las aulas?
- 3) ¿cómo afecta dicha diversidad a la práctica docente?
- 4) ¿qué actitud muestran los docentes?
- 5) ¿qué tipo de colaboración o participación se da con las familias?
- 6) ¿qué propuestas de mejora son posibles desde un enfoque intercultural inclusivo?

Nuestro objetivo principal es describir y analizar de qué manera la diversidad familiar en las aulas de educación infantil influye en la práctica docente y en la relación entre las familias y el centro, para comprender esta compleja interacción y hacer propuestas de mejora desde un modelo intercultural inclusivo.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- a) Describir dos contextos escolares de aulas de Infantil con diversidad familiar.
- b) Analizar la influencia de la diversidad familiar en las prácticas docentes del aula de infantil.
- c) Analizar la participación y comunicación entre las familias y la escuela.
- d) Partiendo de la percepción de la propia comunidad educativa, hacer propuestas de mejora para un aula de educación infantil inclusiva.

2.4. Fases de la investigación

Se ha ido organizando este trabajo con distintas fases:

- 1) Revisión bibliográfica de antecedentes y estado del arte: Lecturas de bibliografía sobre la participación familia-escuela y las distintas teorías sobre la organización del centro y la repercusión de la diversidad familiar en las aulas.

- 2) Planificación del estudio: Concretar los objetivos e hipótesis. Decidir la estrategia para obtener la información sobre los datos.
- 3) Trabajo de campo: Presentar el trabajo a los equipos directivo de los centros y a las maestras con las que se iba a trabajar. Observación sistemática, no participativa, durante un trimestre en las aulas de Infantil participantes en el estudio, con posterior análisis para elaborar las entrevistas. Preparación de las entrevistas y decidir las categorías en que serían repartidas las preguntas referidas a cada uno de los bloques temáticos. Realización de las entrevistas y transcribir lo grabado, un total de once. Dos profesoras, cinco familias, una coordinadora del comedor escolar, dos monitores y una de la directora del centro. Análisis, inicial de las entrevistas para discusión con los integrantes de la muestra. Dirimir los resultados obtenidos de las entrevistas presentándolos de forma individual, a cada grupo de los entrevistados. Exponer, tanto a la directora como a las maestras implicadas y personal del comedor las propuestas de mejora para su aprobación o no, y llevarlas a cabo.
- 4) Análisis de los datos: reducción y análisis de los datos en diferentes formatos para su interpretación. Redacción de los resultados y conclusiones. Contrastar los resultados obtenidos con otras investigaciones.
- 5) Redacción del informe de investigación final: revisión de todos los apartados del estudio y actualización de la bibliografía. Maquetado final del informe para su presentación.

2.5. Participantes

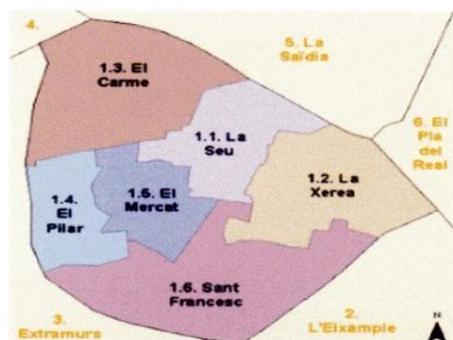
El trabajo de investigación se realiza en dos colegios públicos, uno con tres líneas (C.A.) y el otro con dos líneas (C.B.) en cada etapa educativa, desde la etapa Infantil hasta la Primaria. Las líneas están distribuidas según la lengua vehicular que utilizan, valenciano

o castellano. Ambos centros han sido escogidos para realizar el Estudio de Caso por la diversidad familiar que tienen en sus aulas de infantil y la predisposición de los equipos docentes para dar acceso a la investigadora a llevar a cabo observaciones y entrevistas necesarias para desarrollar el estudio. Sin embargo, ambas denegaron finalmente la posibilidad de hacer fotografías o grabar en vídeo para preservar la intimidad y anonimato de familias y alumnado.

Ambos centros ubicados en zonas residenciales con población extranjera tal y como muestra el dato recogido del departamento de estadística del Ayuntamiento de Valencia del 2012 (tabla 6) el porcentaje de ella es en el A., un 3'19% del total y el C.B. con el 5'5% del total de población extranjera. Datos que confirman una parte de la diversidad familiar que supone también una diversidad de alumnado. Con un cuadro de profesores estable, comedor escolar, profesorado de apoyo: logopeda, educador/a, psicólogo/a el C.B. además tiene un aula de CIL (de comunicación y lenguaje) con profesorado especialista, aula de compensatoria y con unas asociaciones de madres/padres activas y participativas en la organización de diversas actividades extraescolares.

Tabla 6. Estadísticas de población por barrios. Oficina de estadística. Ayuntamiento de Valencia

1. CIUTAT VELLA → C.A



3. EXTRAMURS → C.B



Población extranjera según nacionalidad, por países y por distritos. 2012.

	Total	Rumania	Bolivia	Ecuador	Colombia	Italia		
València	108.449	12.667	11.257	10.164	7.657	5.914		
1. Ciutat Vella	3.458	243	177	59	129	526		
2. l'Eixample	4.936	280	662	399	182	431		
3. Extramurs	6.034	436	1.231	367	337	410		
4. Campanar	4.640	482	387	313	368	289		
5. la Saldia	7.186	745	943	946	472	380		
6. el Pla del Real	2.704	296	264	83	244	359		
7. l'Olivereta	8.643	942	1.120	1.020	532	254		
8. Patraix	5.575	541	515	438	418	268		
9. Jesús	7.528	834	724	747	640	185		
10. Quatre Carreres	10.421	1.063	1.214	1.419	799	470		
11. Poblat's Marítims	8.469	2.191	559	316	513	402		
12. Camins al Grau	9.987	1.139	699	510	965	628		
13. Algirós	4.486	337	415	144	445	432		
14. Benimaclet	3.861	340	892	356	242	342		
15. Rascanya	9.471	947	1.017	1.907	502	224		
16. Benicalap	6.659	759	693	850	634	149		
17. Pobles del Nord	405	49	12	26	7	28		
18. Pobles de l'Oest	1.844	357	154	110	123	58		
19. Pobles del Sud	2.142	686	79	154	105	79		
						Otros		
València	5.325	5.312	3.598	3.424	2.688	2.507	2.225	35.711
1. Ciutat Vella	16	129	105	68	29	111	233	1.633
2. l'Eixample	62	390	141	215	7	145	257	1.765
3. Extramurs	102	531	164	106	40	139	208	1.964
4. Campanar	87	275	145	127	143	176	94	1.754
5. la Saldia	112	304	241	201	125	200	113	2.404
6. el Pla del Real	51	137	56	99	6	81	95	933
7. l'Olivereta	758	385	252	261	315	180	65	2.559
8. Patraix	292	300	229	125	151	174	75	2.049
9. Jesús	903	285	284	198	158	148	52	2.370
10. Quatre Carreres	494	648	409	298	170	176	178	3.083
11. Poblat's Marítims	365	243	393	300	213	185	164	2.606
12. Camins al Grau	868	484	413	280	201	247	237	3.316
13. Algirós	280	364	105	216	39	117	130	1.462
14. Benimaclet	64	291	32	165	44	136	106	1.351
15. Rascanya	460	203	214	316	492	92	89	3.008
16. Benicalap	294	273	215	190	310	116	56	2.120
17. Pobles del Nord	2	1	8	17	14	3	15	223
18. Pobles de l'Oest	17	46	81	130	131	45	12	580
19. Pobles del Sud	96	23	111	93	100	36	46	532

Fuente: Padrón Municipal de Habitantes a 01/01/2012. Ayuntamiento de Valencia.

→ El 3'19% del total

→ El 5'5% del total

El centro C. A, está ubicado en una zona denominada “Ciutat Vella” barrio en el centro histórico con tres líneas, dos de valenciano y una de castellano, una población de familias económicamente de nivel alto, medio y bajo. De procedencia diversa, emigrantes e inmigrantes. Identificados en el presente trabajo con las siglas expuestas en la Tabla7.

Tabla 7. Codificación de participantes Centro A.

Maestras		Familias		Comedor		Dirección
M-Cast.	M-Val.	Cast.	Val.	Coordinadora: C-C		Directora: Dir.
		F-Cast	F-Val. 1	Mt-Cast	Mt-Val.	
		F-Cast	F-Val.2			
			F-Val.3			

La composición de las familias es realmente diversa tal y como queda reflejado en la siguiente tabla.

Tabla. 8. Composición de las familias Centro A

Diversidad Aula (C.A.)				
	Familias	Género	Procedencia	N.E.E.
Castellano	14 Convencional	14 Niños	2 Sudamerica	1 Enanismo
	9 Separadas	9 Niñas	22 España	
	1 Homomarental			
	1 Adopción			
Valenciano	19 Convencional	10 Niños	24 España	
	5 Separadas	13 Niñas		
	1 Adopción			

El centro C.B., tiene una ubicación próxima al otro centro, en este caso es el distrito denominado “Extramuros”, mismo nivel socio-económico tal y como aparecen en la tabla 9 y con una matrícula que incluye un número importante de población procedente de otros países tabla 10.

Tabla. 9. Codificación de participantes Centro B

Maestras		Familias		Comedor		Dirección
M.Cast.	M.Val.	Cast.	Val.	Coord.: CC.		Direct.: Dir.
		F.Cast.	F.Val.	Mt.Cast.	Mt.Val.	
		F.Cast.	F.Val.			
			F.Val.			

Tabla.10. Composición de las familias Centro B

Diversidad Aula (C.B.)				
	Familia	Género	Procedencia	N.E.E.
Castellano	14 Convencional	10 Niños	4 Sudamérica	2 (CIL)
	1 Separada 1 reconstituida	8 Niñas	1 Rumania 1 Italia 1 Eslovenia 17 España	
Valenciano	18 Convencional	11 Niños	1 China	
	1 Separada 1 Reconstituida 3 Monomarental	12 Niñas	22 España	

2.6. Estrategia de recogida de datos

Definidos los participantes, se explican los instrumentos de producción de datos que se han utilizado en el estudio. Han sido desarrolladas las tres estrategias fundamentales de la etnografía escolar clásica: la observación sistemática, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. La observación nos permite acceder a las acciones que los informantes en las entrevistas han verbalizado. No se trata de imponer la coherencia entre significados y acciones sino de indagar la relación que existe entre ambos a la que añadimos la recogida y análisis de la información documental. (Lace, 1999, p.15-16)

2.6.1. Observación sistemática

La observación sistemática consiste en “un procedimiento por el cual recogemos información para la investigación. Es el acto de mirar algo sin modificarlo con la intención de examinarlo, interpretarlo y obtener unas conclusiones sobre ello” (Puebla, 2010, p.10)

La observación puede ser participante cuando el observador se incluye en el grupo, hecho o fenómeno a observar y, la no participante, cuando la información se recoge desde fuera sin intervenir. Aunque la participación puede ser gradual dependiendo de la implicación del observador u observadora, puesto que la idea de participación no es absoluta puede ir de una implicación alta, a baja o a la no implicación. Los tipos de participación son: a) La participación pasiva, está presente pero no interactúa; b) la participación moderada mantiene un equilibrio entre dentro y fuera de la situación, participar y observar; c) la participación activa, pretende hacer lo que otros hacen en la escena y el ambiente observado; d) La participación completa, tiene lugar cuando el investigador o investigadora se introduce completamente en el ambiente estudiado.

En nuestro trabajo y, por expreso deseo de las tutoras de las aulas de infantil de 5 años, ha sido de observadora no participante pero sí con una participación pasiva, porque estando presente en la escena donde ocurre la acción no interactúo, sólo como espectadora. Pero como hemos apuntado anteriormente la participación no es absoluta y a veces pasa a ser de observación participante, puesto que se proponen como consecuencia de lo observado propuestas de mejora para dinamizar la colaboración familiar con talleres para las familias, y también, el rentabilizar el esfuerzo de las maestras revisando los espacios educativos dentro y fuera del aula y al ser aulas de 5 años que están cercanas a la transición de Infantil a Primaria, ayudando a coordinar ambos niveles.

Acordado con los participantes del estudio el tipo de observación que vamos a realizar, dentro y fuera de las aulas y también sobre la organización del centro, intentaremos responder, desde el punto de vista de la observadora, a las preguntas: ¿qué? cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?

- a) ¿Qué? La información la obtendremos de forma naturalista, centrándonos en aquellos aspectos que nos pueden ayudar a dar respuesta al objetivo general que se percibe en todo el trabajo: la diversidad familiar y su relación con la escuela.
- b) ¿Cómo? Con entrevistas a las maestras, familias, dirección y responsables del funcionamiento del comedor, así como con observaciones durante la estancia en el centro sobre aulas, paneles informativos, pasillos, patios y entradas, aunque sin la posibilidad de obtener vídeos ni imágenes fotográficas por la negativa de las maestras, justificándose con la supuesta negativa de las familias.
- c) ¿Dónde? En los distintos locales de los centros, las clases, el aula del equipo de Infantil o el despacho de la dirección.
- d) ¿Cuándo? Durante un trimestre y durante las sesiones de mañana y tarde, pero sin poder asistir a las reuniones de coordinación de las aulas de 5 años.

2.6.2. Entrevistas semiestructuradas

Una entrevista, es como una conversación que la llevamos a cabo con un propósito concreto: recoger información sobre las opiniones, significados y acontecimientos ocurridos en un ambiente socio-educativo objeto de indagación (Lace, 1999, p.21). La entrevista etnográfica crea una relación en la que el entrevistador se convierte en alguien que escucha con atención sin imponer interpretaciones ni respuestas. En nuestro trabajo optamos por las entrevistas semiestructuradas, porque nos permite elaborar un listado previo de preguntas con la posibilidad de obtener respuestas abiertas.

Las preguntas las hemos agrupado en distintas categorías o bloques temáticos sugeridos por la clasificación que sobre los marcos teóricos de participación que proponen Epstein (2002) y Volgels (2002), según iban dirigidas a las maestras, las familias, la dirección y las personas encargadas del comedor escolar.

Los bloques temáticos referidos a las Maestras son: a) ambiente de aprendizaje, b) diversidad familiar, c) programación, y d) centro escolar. A las Familias: a) familia, b) crianza, c) comunicación, d) voluntariado, e) aprendizaje en casa, f) toma de decisiones, y g) colaboración con el entorno. Comedor: a) definición, b) organización, c) familias y, d) personal. Respecto a la Dirección: a) estructura física del centro, b) personal del centro, c) órganos de toma de decisión, d) etapas, e) información, f) diversidad familiar, y, g) el centro y el barrio.

Las entrevistas con maestras, encargados y monitores del comedor, así como a la dirección y con las familias antes de realizarlas se les aseguró la confidencialidad y se les entregó un documento (Anexo. 6.1.1) con los objetivos del estudio para solicitar su consentimiento informado.

Los agrupamos en bloques temáticos que nos sirven para extraer la información pertinente sobre el funcionamiento del centro y sus necesidades para desarrollar la acción educativa y la participación familiar en un centro intercultural inclusivo.

Las preguntas de las entrevistas se han estructurado en los siguientes bloques temáticos mostrados en los protocolos de entrevista presentados en las tablas 11, 12, 13 y 14.

Tabla 11. Protocolo entrevista para las maestras de Infantil

AMBIENTE DE APRENDIZAJE
<p>¿Cómo organizas los espacios/ambientes del aula?</p> <p>¿Haces asamblea de aula? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué rutinas sigues? ¿Para qué?</p> <p>¿Para qué tienes responsables de aula?</p> <p>¿Tienes apoyo desde el centro?, ¿para qué?</p> <p>Optas por el trabajo ¿colectivo o individual?</p>
DIVERSIDAD FAMILIAR
<p>¿Cómo son las familias de tu aula?</p> <p>Son homogéneas o diversas, ¿por qué?</p> <p>¿De qué forma lo puedes utilizar en el aula?</p> <p>Influyen las familias en tu trabajo, ¿en qué aspecto?</p> <p>¿Haces que las familias participen en tu aula? ¿Por qué?</p>
PROGRAMACIÓN

¿Cómo programas? ¿Por semanas, al mes por trimestres?

¿Qué áreas o competencias son importantes para ti?

Dentro de tu programación, ¿qué apartados incluyes?

¿Te coordinas con tu paralela? ¿Y el resto? ¿Cómo?

Por estar en un aula de 5 años, ¿cambia mucho sobre los cursos anteriores?

Y los libros de texto, ¿los utilizas? ¿Qué te parecen?

¿Cómo dirías que es tu metodología?

CENTRO ESCOLAR

Actividades del centro: ¿implicación importante en tu trabajo de aula? ¿Por qué?

Los servicios colectivos del centro, (comedor, ampa, orientador/a), ¿los ves como ayuda o inconveniente? ¿Por qué?

¿Qué tipo de formación crees que te ayudaría en este momento, para mejorar tu trabajo o sentirte mejor en el aula o en el centro?

Tabla 12. Bloques temáticos referentes a las familias.

FAMILIA
<p>¿De dónde son?</p> <p>¿Cuál es su trabajo?</p> <p>¿Trabajan los dos?</p> <p>¿Cuántos cursos está el niño/a en el centro?</p> <p>¿Quiénes componen la familia?</p> <p>¿Tiene ayuda de otros miembros de la familia, conocidos u otros?</p>
CRIANZA
<p>¿Participan en los programas que pone en marcha el centro educativo? ¿Para qué?</p> <p>¿Ofrece el centro cursos de formación para las familias? ¿Le parecen interesantes?</p> <p>¿Por qué?</p> <p>¿Piensa que el centro conoce a las familias, sus necesidades?</p>
COMUNICACIÓN
<p>¿Asiste a las reuniones que convoca el centro o la maestra para darle información de su hijo/a?</p> <p>A la información recibida por parte del centro, ¿suele contestar? ¿Por qué?</p> <p>¿Recibe información suficiente de las actividades del centro o de las aulas sobre los niños/as?</p>

VOLUNTARIADO

¿Participa en las actividades escolares o no lo considera necesario? ¿Por qué?

Y en las actividades extraescolares ¿Le gustaría que fueran distintas? ¿Por ejemplo?

¿Le parece eficaz el horario del centro?

APRENDIZAJE EN CASA

¿Hay coordinación entre los docentes y la familia? ¿De qué forma?

¿Recibe información del centro o de las maestras? ¿En qué aspecto puede ayudar? ¿Se siente informado/a?

¿Lleva a cabo las tareas escolares, propuestas para hacer en casa? ¿Y qué opina?

¿Cree que las actividades que ustedes hacen en casa la maestra las tiene en cuenta?

¿Por qué?

TOMA DE DECISIONES

¿Ha recibido información sobre el AMPA y el C. Escolar? ¿Y qué son?

¿Participa en el AMPA?

¿Conoce y/o participa en el Consejo escolar?

COLABORACIÓN CON EL ENTORNO

¿Participa en las excursiones que promueve el centro? ¿Dando ideas?
 ¿Logísticamente?...

¿Promueve o asiste a jornadas de convivencia con otros centros o grupos significativos del barrio?

¿Tiene información sobre otros medios de participar apoyando al centro en el barrio?

¿Conoce la “Junta municipal” del distrito?

Tabla 13. Protocolo entrevista para monitores de comedor

DEFINICIÓN
¿Qué es el comedor escolar?
ORGANIZACIÓN
<p>¿El centro establece la organización del comedor? ¿Por qué?</p> <p>La persona responsable ¿qué hace?</p> <p>Los menús, ¿cómo se establecen? ¿Participan en su elaboración, padres, madres, monitores, maestras, empresa? ¿Qué te parece?</p> <p>Dentro de la programación del comedor, ¿qué es prioritario para el centro?</p> <p>¿Se coordina su funcionamiento con las aulas?, ¿se hace partícipe a las maestras?</p> <p>¿Cómo?</p> <p>El espacio físico ¿es suficiente?</p> <p>¿La zona de comedor es la misma para todas las edades? ¿Incluso para cualquier edad?</p> <p>¿Por qué?</p>

<p>¿Se organizan actividades para el tiempo libre?, ¿después o antes de comer? ¿Por qué?</p> <p>Si hay actividades, ¿son colectivas o individuales? ¿Para qué?</p>
FAMILIAS
<p>¿Las familias conocen el funcionamiento del comedor? ¿De qué forma se les informa?</p> <p>¿Cómo promovemos la participación o colaboración familiar?</p>
PERSONAL
<p>¿Se cocina en el centro? ¿Qué te parece?</p> <p>¿Hay responsables por aula? ¿Para qué?</p> <p>Los monitores ¿tienen una preparación adecuada? ¿Te sientes preparada/do?</p> <p>El comedor con todo su personal, ¿recibe suficiente apoyo del centro? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué mejorarías?</p>

Tabla 14. Protocolo de entrevista para la Dirección

ESTRUCTURA FÍSICA DEL CENTRO
<p>Número de aulas, capacidad, mobiliario</p> <p>Espacios educativos, fácil accesibilidad ¿...?</p> <p>Horario</p>

PERSONAL DEL CENTRO
<p>Docentes: nivel académico, antigüedad en la profesión</p> <p>No docentes: capacidad profesional</p> <p>Apoyo: fijo o provisional</p>
ÓRGANOS DE TOMA DE DECISIÓN
<p>Equipo directivo: etapa de la procede, proyecto desde ...</p> <p>Consejo Escolar: representantes de...</p> <p>AMPA: ¿qué hace? Muchas familias representadas.</p>
ETAPAS
<p>Coordinación</p> <p>Tránsito de Infantil a Primaria</p> <p>Entre responsables de distintos espacios</p> <p>Actividades...</p>
INFORMACIÓN
<p>A docentes: presencial, impresos, reuniones...</p> <p>A familias: página Web o información en papel, desde el aula...</p> <p>Resto del personal</p>
DIVERSIDAD FAMILIAR

Acciones: carteles, material escolar, celebraciones, cambios de ideas y actitudes Realidad familiar: necesidades
EL CENTRO Y EL BARRIO
Otros centros Junta municipal del distrito
REFLEXIONES: MEJORAS

El total de la muestra entrevistada ha sido de dos directores, del claustro, cuatro maestras de Infantil, (del aula de 5 años) ya que una profesora de uno de los centros no quiso participar y del comedor las dos personas encargadas de la coordinación y de tres monitores. De las familias fueron 5 familias del C.A. y otras 5 del C.B. Un total de 21 personas entrevistadas. Con el fin de poder realizar las entrevistas citadas en el párrafo anterior, las maestras convocaron una reunión de padres/madres en cada una de sus tutorías y con la presencia de las maestras se les explicó a las familias el porqué de las entrevistas ya que formaban parte de un estudio más amplio. Se solicitó su participación voluntaria y aceptaron en participar. A las familias que se ofrecieron, se les informó que iban a ser grabadas y se les garantizó la confidencialidad y el anonimato en sus respuestas, con la seguridad de que sólo las iba a conocer la entrevistadora. Aun así, con algunas familias hubo que insistir sobre este factor.

Las entrevistas se han llevado a cabo en el centro escolar. En el C.A. las entrevistas a las maestras se realizaron en sus aulas; las de los monitores también, mientras que con las familias nos reunimos en el local de reunión del ciclo infantil y la realizada con la

dirección se llevó a cabo en el despacho del equipo directivo. La coordinadora en su sala dedicada a recibir a las familias.

Respecto al C.B. se han llevado a cabo en las aulas de Infantil y Dirección y coordinadora de comedor (a su vez ejerce de Jefa de Estudios), en el despacho del equipo directivo. Con la monitora del comedor del aula de castellano del C.B, no fue posible realizar la entrevista, por conflicto de horarios.

2.6.3. Análisis Documental

Para conocer el modelo educativo de los centros participantes en el estudio, se han analizado diversos documentos que se han puesto a disposición de la investigadora, para entender las líneas de trabajo fundamentales de cada escuela, sus principios pedagógicos respecto a la participación familiar y cómo estos se reflejan en sus programaciones de aula.

Así pues, los documentos analizados han sido aquellos que concretan la programación general de los horarios y la programación educativa : 1) criterios para la elaboración del horario del alumnado, 2) el plan de actividades complementarias, 3) la matrícula del curso, programas y servicios del centro, 4) libros de texto, 5) situación del diseño particular del programa de educación bilingüe, 6) aspectos organizativos del calendario de reuniones y entrevistas con los padres y madres, 7) plan de potenciación lectora, 8) Programación General Anual (PGA), 9) proyecto de formación en centros, 10) Proyecto Educativo de Centro (PEC).

La finalidad de analizar estos documentos era poder comparar los documentos presentados a la Administración que rigen el funcionamiento del centro con las prácticas docentes en las aulas, centrándonos en la etapa Infantil y si en dichos documentos está presente la colaboración o participación de las familias como elemento necesario para el

funcionamiento de la escuela. Hemos de tener en cuenta que son documentos administrativos, pero que nos pueden dar evidencias sobre la coherencia dentro del centro entre lo que se establece como modelo educativo formalmente y lo que se realiza en la práctica cotidiana.

Tanto los participantes como los instrumentos han sido codificados para el análisis de datos posterior. La tabla 15 muestra el sistema de codificación, teniendo en cuenta la lengua vehicular utilizada en las distintas aulas.

Tabla15. Codificación de instrumentos de recogida de información y participantes

INSTRUMENTO	INFORMANTE
Análisis documental (AD)	Programación General Anual (PGA)
Observación (O)	Aulas Infantil Patios de Infantil Comedor Pasillos Entradas

Entrevistas (E)	<p>C.A</p> <p>Directora Centro A (Dir_A)</p> <p>Coordinadora Comedor Centro A (Cc_A)</p> <p>Monitor clase valenciano (Mt_v_A)</p> <p>Monitor clase castellano (Mt_c_A)</p> <p>Maestra Infantil clase valenciano (M_v_A)</p> <p>Maestra clase valenciano (M_c_A)</p> <p>Familias clase valenciano (F_v_A1), (F_v_A2), (F_v_A3)</p> <p>Familias clase castellano (F_c_A1), (F_c_A2)</p>
	<p>C.B</p> <p>Director Centro B (Dir_B)</p> <p>Coordinadora Comedor (Cc_B)</p> <p>Monitor comedor clase castellano (Mt_c_B)</p> <p>Maestra infantil clase valenciano (M_v_B)</p> <p>Maestra infantil clase castellano (M_c_B)</p> <p>Familias clase valenciano (F_v_B1), (F_v_B2), (F_v_B3)</p> <p>Familias clase castellano (F_c_B1), (F_c_B2)</p>

2.7. Desarrollo del Trabajo de campo

El número de casos no está reglado en la investigación cualitativa, por lo que en nuestro trabajo hemos optado por dos centros de características similares, en los que indagar sobre la relación entre diversidad familiar, prácticas docentes y participación. Sin embargo, la pretensión no es generalizar los resultados al conjunto de centros de la ciudad, sino aprender de estos dos casos en los que hay una diversidad familiar y una respuesta educativa a la misma.

2.7.1. Acceso al campo

Acudimos a los centros solicitando una reunión con la dirección del centro, donde explicamos el proyecto incidiendo en la diversidad familiar y el sistema de participación. La finalidad es explicar el porqué de la elección de su centro y presentarles el documento en el que explica el proceso que implicará la investigación (Anexo.6.1.1).

Una vez la dirección acepta que accedamos al centro para realizar el trabajo de investigación propuesto, el siguiente paso fue hablar con el equipo docente de la etapa Infantil y explicar el proyecto, a su vez solicitar su colaboración y el compromiso por nuestra parte de que el estudio sirva para analizar conjuntamente la vida en el aula y ofrecer pautas de mejora para la participación familiar. Además, se explican los aspectos éticos de la investigación como son: la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes.

Con la aceptación por parte de equipos directivos y profesorado, son las maestras las que en las reuniones de aula a inicio de curso nos dan acceso a las familias para explicar el objetivo del estudio y solicitar también la participación voluntaria de las familias.

Una vez éstas se apuntan voluntariamente, comienza la estancia en el centro y en especial en las aulas de educación infantil de 5 años, para hacer la recogida de información sistemática.

2.7.2. Realización del trabajo de campo

Obtenida la aceptación del profesorado de la investigación en su centro y en sus aulas, recogemos datos durante la estancia de la investigadora en las aulas de 5 años, como observadora no participante, donde tomaremos notas de campo sobre el día a día del aula.

Las observaciones en el aula se llevaron a cabo en el C.A. en el primer trimestre del curso 2016 y en el C.B. el segundo trimestre del mismo año.

Si bien hubo predisposición por parte de las maestras participantes en dar acceso al aula y tomar notas, no se dio permiso a hacer grabaciones de video ni fotografías, por lo que intentamos suplir esta carencia insertando viñetas alusivas a los momentos concretos de la observación en la redacción de nuestro trabajo, haciendo uso de archivo propio como maestra para el que tengo permisos de imagen.

El trabajo de campo en conjunto tuvo una serie de dificultades que quisiéramos señalar en este apartado, para que se puedan entender mejor los resultados y conclusiones obtenidas en el estudio.

La actitud colaborativa que en un principio manifestaron las maestras y equipos directivos de ambos centros fue cambiando a lo largo de la estancia de la observadora, hacia una actitud más reservada y poco participativa.

Así, en el C.A. cuando esbozamos las primeras propuestas de mejora (Anexo.6.1.2.), a la vista de los resultados que fuimos entresacando de las entrevistas, las maestras se muestran muy reticentes a aceptarlas y ponerlas en marcha, manifestando que son las familias las que no van a aceptarlas. Por el contrario, las personas encargadas del comedor

tanto la coordinadora como los monitores, tuvieron una actitud positiva ante posibles mejoras para este espacio, puesto que se trata de un centro grande y con espacios reducidos, por lo que toda ayuda les estimula. Y así lo hicimos, proporcionando información para el nuevo proyecto de funcionamiento del comedor escolar (Anexo.6.9).

Respecto al centro B aceptó el trabajo directo con las familias, aunque impuso una duración muy corta. Con los monitores del comedor de no tuvimos la oportunidad de entrevista, puesto que su organización no era de monitor por aula sino por el número de comensales, por lo que un mismo monitor tenía comensales de varias aulas y la dificultad de horarios no lo hizo posible.

Además de las entrevistas y las notas de campo obtenidas en la observación dentro del aula, solicitamos a los centros un listado sobre parte de la documentación que han de presentar a la Administración educativa donde consta su programación general.

El desarrollo del estudio se vio influido por los conflictos surgidos por desacuerdos entre equipos directivos y profesorado respecto a la educativa, la gestión de los recursos económicos o posiciones ideológicas enfrentadas, lo que enturbió la predisposición a participar y la relación fluida con las familias. En uno de los centros nos encontramos con el comienzo de una nueva etapa, se estrenaba el equipo directivo con el cual existía una cierta desconexión, porque su elección venía precedida de un fuerte conflicto con el anterior equipo, por lo que la actitud del profesorado progresivamente fue ponerse a la defensiva. De hecho, en el centro de tres líneas, por tanto, tres aulas de 5 años, cada una funciona sin mucha coordinación con el resto, tanto es así que una de las aulas no quiso participar en el estudio y así fue.

2.8. Análisis de datos

Transcritas las entrevistas, organizadas las notas de campo y revisados los documentos del centro, se procedió a extraer las respuestas de cada centro respecto a todos los temas abordados en los bloques temáticos, para analizar y revisar aquellos que pueden ser importantes para su aplicación en la práctica educativa cotidiana.

Clasificamos los datos referentes a temas y conceptos que van surgiendo y codificamos aquellos que son pertinentes, que se adecuan a las intenciones del estudio, partiendo del principio de homogeneidad como criterio de selección (Porta y Silva, 2003).

Para analizar el material escrito hemos establecido en primer lugar una codificación que nos proporciona elementos que podemos asociar a las categorías establecidas, siguiendo los conceptos y modelos que fundamentan el estudio. Las categorías centrales de las que parte el estudio son:

Tabla. 16. Sistema de categorías teóricas

CATEGORIA	DEFINICIÓN
Diversidad familiar	Diversidad familiar en las familias que pasan de la “familia tipo” a los “tipos de familias” y la escuela que recibe una población escolar cada vez más diferenciada referente a sus contextos de procedencia, nivel económico, valores culturales, por tanto, muy distintos. Todo ello “reproducirá simultáneamente un gran abanico de formas de convivencia familiares y extra familiares” (Beck y Beck-Genrsheim, 2001, p.199)
Participación	Se puede definir la participación como un proceso donde todas las personas puedan intervenir de manera real y directa, done

	puedan tomar decisiones, buscar alternativas y ejercer más allá del voto, en diferentes actividades del centro (Martínez Pérez, 2012). Podemos encontrar una graduación de tipos y niveles de participación: Los tipos de participación de Epstein (2002): crianza, comunicación, voluntariado, aprendizaje en el hogar, toma de decisiones y colaboración familia-escuela. Niveles de participación de Volgeers (2002): consumidores, clientes, participantes y socios.
Comunicación	Se consigue cuando se transmite un mensaje estableciendo un feed-back, entre emisor y receptor, la realimentación (Teixidó,1999) y se asume la alianza tutorial (Fernández Santos, 2010)
Colaboración	La escuela ha de aprovechar de modos diferentes las experiencias diversas de los padres y las madres, sus profesiones, sus habilidades mediante el material necesario, entre otros, etc. (Ordoñez Sierra, 2008).

A partir de estas categorías iniciales centradas en el marco teórico del estudio, se comienza un proceso de análisis de contenido deductivo, para pasar posteriormente a un análisis inductivo, por el que emergen nuevas categorías del corpus de datos de la investigación que se van describiendo y relacionando a través de mapas conceptuales, que muestran el sistema de categorías en los resultados y sus conexiones.

El proceso sigue los pasos citados por Moraes (2015), a partir de los datos empíricos, a través de un esfuerzo de codificación, categorización, relaciones constantes, entre categorías, reducción y recolocación de los datos, y elaboración de nuevos modos de

interpretarlos y encontrarles sentido. Es un proceso de trabajo intuitivo, partiendo de la experiencia y caminando hacia la teorización. Este proceso de análisis al identificar y vincular a conceptos, supone una interpretación donde la neutralidad y objetividad total no es posible, porque dicha tarea trae consigo una subjetividad que nos lleva a entender una realidad compleja como es la vida interna de un centro escolar.

2.8.1. Cuestiones éticas de la investigación

La realización de una investigación supone emprender un proceso que implica necesariamente tomar decisiones, deliberar y elegir constantemente. Desde el comienzo nos movemos en un marco de interacciones sociales con los sujetos que forman el espacio del que nos apropiamos. Si la educación no es sólo instruir, la investigación, no es sólo extraer datos y tantos por cien. Al interpretar lo observado, lo hablado y lo reflexionado, debemos tener en cuenta ciertas cuestiones éticas.

Basándonos en lo expuesto por el grupo LACE (1999), los principios para establecer un código ético son:

Fig. 32 Principios éticos. Elaborado a partir de LACE (1999, p. 10).



Según Sandin (2003), tres son los principios éticos básicos:

- a) El consentimiento informado. En nuestra investigación se realizó un documento explicativo sobre la propuesta de investigación y en reunión con el equipo directivo y el claustro de Infantil, se informó y sentaron las bases de lo que suponía el trabajo propuesto. Finalmente, la reunión con las familias, permitió explicar los objetivos e implicaciones del estudio y así recoger el consentimiento informado de todas las personas participantes en el estudio.
- b) La privacidad y la confidencialidad, manteniendo el anonimato de los informantes. En nuestra investigación se han eliminado los nombres de los centros, de las personas participantes y solo se sitúa la ubicación de las escuelas en el contexto de distrito dentro de la ciudad de Valencia, para conocer sus características sociológicas, pero sin ánimo de identificar directamente a los centros. Tampoco se han realizado fotografías o grabaciones de video por deseo expreso de las profesionales de las aulas de Infantil.
- c) La estancia en el campo. En nuestro caso, se acordó con todas las partes implicadas la presencia de la investigadora en distintos espacios del centro: aula, patio, comedor. Una vez en el campo, se fueron acordando las distintas entrevistas con las maestras, equipo directivo, monitores y encargadas de comedor y familias. En el caso de éstas últimas, se pidió ayuda a las maestras para seleccionarlas, aunque algunas se presentaron voluntariamente a la investigadora, tras la reunión en la que se explicaron los objetivos de la investigación.

Respecto a la relación que se establece entre el desarrollo del trabajo de campo y la difusión de los resultados, Dario, Sabriego y Massot (2009) puntualizan los siguientes criterios:

- No plagiar o apropiarse de los resultados de otros compañeros
- No encubrir información o tratar de informar erróneamente sobre las fuentes o inventando los resultados.
- No destruir fuentes y datos, para los que vengan después.

Los resultados de nuestro trabajo fueron compartidos en todo momento con las personas participantes en el estudio. En el caso de publicar el informe final en su totalidad o parte, se pedirá permiso para su publicación y la revisión del texto resultante.

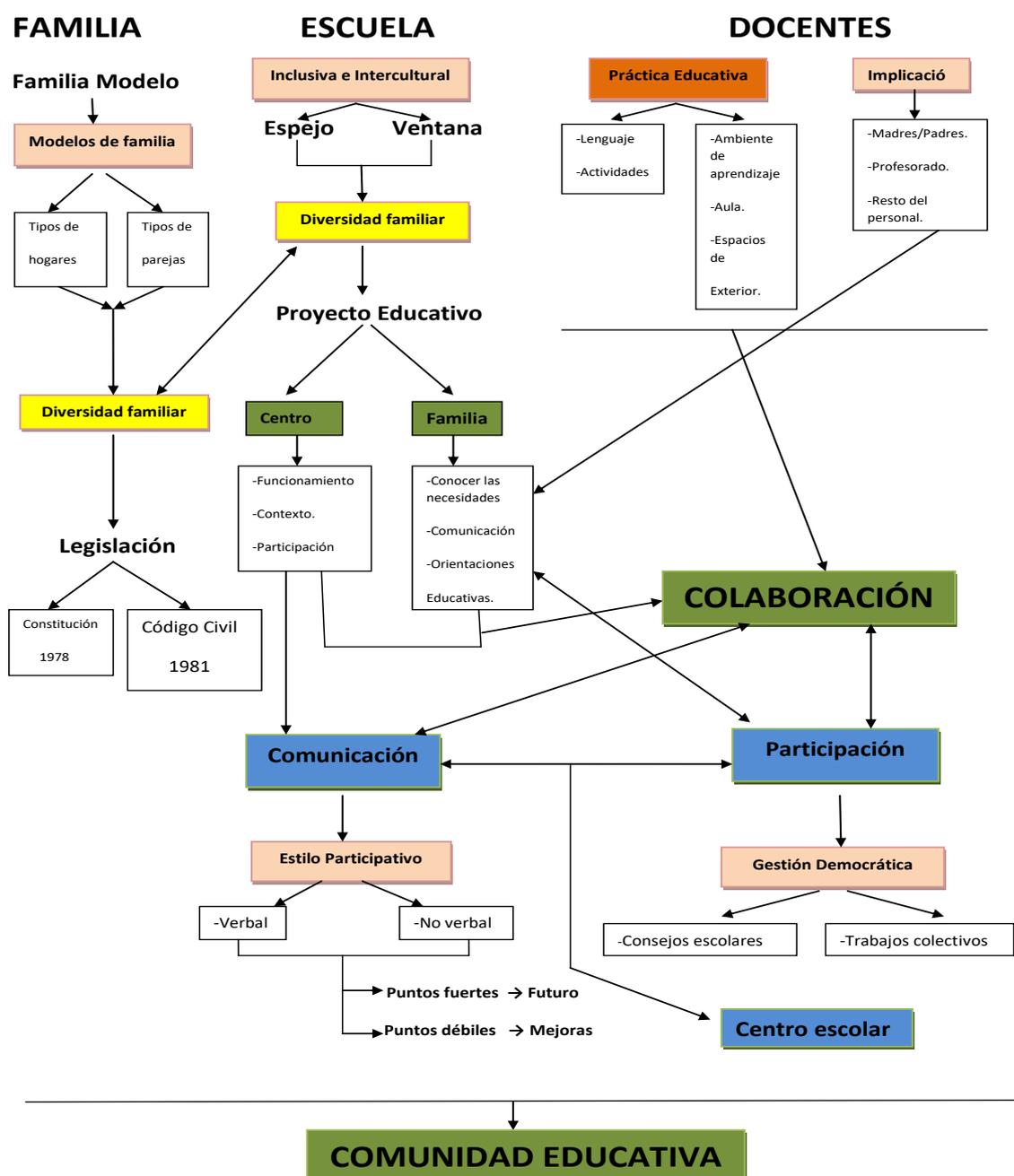
3. RESULTADOS

El entorno como instrumento: se puede prever la conducta en entornos. Se puede enseñar a través del ambiente y sus materiales.

Loughlin y Suina.

En el siguiente mapa conceptual están representados los temas que han ido emergiendo a lo largo de nuestro trabajo y cómo éstos relacionados entre sí conforman una red de relaciones, el capital social, que se establece entre la familia, la escuela y los docentes, componentes todos de la comunidad educativa.

Fig.33. Mapa Conceptual de las conexiones. Elaboración propia.



A partir de esta red relacional podemos ir dando respuesta a las cuestiones iniciales que originaron nuestro estudio. Las vamos a concretar en dos preguntas fundamentales: 1ª) ¿se reconoce la diversidad familiar en las aulas de Infantil? y 2ª) ¿cómo influye esta diversidad en la práctica docente y la relación entre familia y escuela?

Para poder dar respuesta a las preguntas de investigación desde una mirada etnográfica, hemos de adentrarnos en la vida cotidiana de los dos centros objeto de estudio. Ya citamos la ubicación de los dos centros, uno en la zona de “Ciutat Vella” en el centro histórico y en la zona llamada “Extramuros” por estar situado fuera de la antigua muralla, derribada en el 1.810 para proceder a una ampliación de la ciudad, por tanto, podemos deducir que su construcción tiene cierta historia, aunque eso sí, cada uno representa una etapa totalmente diferente. Repasemos su historia.

El centro A: se colocó la primera piedra en el 1905 y fue inaugurado por el rey Alfonso XIII en el 1907 con Antonio Maura como jefe de gobierno. Durante el año 2005 el centro celebró sus 100 años de historia con un trabajo colectivo que tal vez dió conexión. Un gran edificio de dos plantas y si observamos su fachada algo llama nuestra atención: dos carteles cerámicos que dicen “sección de niños” “sección de niñas” situados a un lado de las dos puertas distintas de entrada Entramos, en la planta baja, nos recibe un espacio con techos altos no, ¡muy altos! y una escalera de obra para subir a la 1ª planta. Pasillo a un lado y al otro que nos dirigen a los patios porque el edificio tiene forma de “u”, tal y como vemos en el plano siguiente.

Fig. 34. Fuente: Web. Ayuntamiento de Valencia



Se han ampliado el número de aulas en edificio anexo ya que en la actualidad es un centro de tres líneas desde Infantil a Primaria. Buscamos las aulas de Infantil de 5 años y la maestra nos presenta a los alumnos y alumnas situados todos en una parte situada al lado contrario de las cuatro grandes ventanas que verticalmente casi llegan a la línea del techo y que se sitúan en la fachada principal del centro. Posibles focos de mucha entrada de luz natural pero que sorprendentemente están medio tapadas con papel porque según la maestra entra el sol y molesta a los niños, puede ser, aunque no es la impresión que yo percibo, El recibimiento con trato amable, me acomodo en un extremo del aula y observo.

En la documentación requerida al centro vimos en sus propuestas de mejora la prioridad era la compra y mejora del material no fungible, aunque no parecen reflejarse en las aulas. Una de las maestras insiste mucho en que su relación con las familias es fluida, pero detecto cierta contradicción, porque a las familias se les atiende en la puerta del aula, puerta acristalada, también cubierta con dibujos que impide la visión del aula desde fuera.

Las familias sólo entran en el aula cuando son convocadas a una reunión, tal vez no coincidí en otro tipo de actividad.

La dirección nos informa que el centro consta de servicios como biblioteca, aula de música, salón de actos, gimnasio, dependencias que durante nuestra observación no fueron utilizadas por Infantil por lo que no tuve oportunidad de visitarlas, tal vez sólo va la etapa Primaria. Desde la Dirección se hace alusión a las exigencias de una gran parte de las familias porque dice que el centro “es una escuela pública con un perfil de privada” quizás eso provoca cierta prevención de las maestras a su entrada en las aulas, una actitud de defensa. Tienen aprobada la línea plurilingüe que parece encontrar dificultades de comunicación con las familias. También participan de la Formación en centros del CEFIRE que, para los docentes de Infantil, según ellos, es ineficaz. Si revisamos la documentación del centro la coordinación entre Infantil y Primaria no existe, funcionan como estamentos independientes y puede ser que la exigencia de Primaria respecto a Infantil preocupe en exceso el paso de su alumnado a Primaria.

El centro B: de época más reciente construido sobre los años 1950 como vemos, etapa muy diferente al anterior que se nota al mirar su fachada. Si lo tuviéramos que describir por la entrada, diríamos que parece muy pequeño y estrecho, pero, cuando a medida que vas entrando te encuentras con un pasillo y a un lado y al otro, con muchas dependencias ocupadas por los distintos servicios del centro y dos patios de luces que han llenado de plantas. Al final una sala que distribuye el paso a las aulas, sala de profesores, etc. Una gran escalera con un diseño típico mediterráneo para acceder a la 1ª planta donde está Primaria, el Gimnasio, aula de música, despachos de la dirección, aparatos de reproducción. En la planta baja salón de actos, comedor, cocina también y desde una puerta acristalada a un gran patio interior que está rodeado de edificios de tal forma que

forma un gran cuadrado y, a sus lados en edificio de dos plantas, se ubican las aulas de Infantil, algunos cursos de Primaria y la Biblioteca...Podemos apreciar la construcción en el plano siguiente.

Fig. 35. Fuente: Web. Ayuntamiento de Valencia



El patio es común para las dos etapas con horario distinto y un apartado exclusivo para el alumnado de 3 años. Centro en la actualidad de dos líneas con el plan plurilingüe al que hemos solicitado unos documentos en el que nos encontramos con unas propuestas de mejora, programación presentada a la administración educativa donde figuran las demandas de un mantenimiento del edificio, necesario por la antigüedad del mismo y que además aparecen temas como los planes de atención y respeto a la diversidad, la coeducación y sobre todo algo que creo realmente positivo la reflexión y autocrítica de la práctica docente. También como el centro A, proyecto educativo plurilingüe y la Formación de centro del CEFIRE donde vuelven a coincidir los dos en la valoración de dicha formación ya que opinan que para Infantil los temas tratados son de poca ayuda, porque están más pensados desde y para Primaria. En el plan de formación de centro, la

etapa de Infantil ha llegado a solicitar cursos específicos en paralelo a los que se hacen para el profesorado de Primaria.

Al releer y analizar los documentos solicitados a los centros en ambos, se evidencia que en Infantil se elimina la educación artística, pero sí que aparece la asignatura de inglés, ajustándola además en las primeras horas de la mañana. Ambos centros cuentan con el programa de Plurilingüismo en castellano y en valenciano; se diferencian por la utilización o no de libros de texto.

En la PGA se presentan unas propuestas de mejora con diferencias notables entre ellos, por ejemplo en el C.A, sus propuestas se dirigen a cuestiones organizativas, adquisición de materiales TIC y la creación de protocolos para las necesidades especiales del alumnado, mientras que en el C.B, además de las cuestiones organizativas y materiales, incluye la eliminación de barreras, atender a la autoevaluación de la práctica docente, programar diferentes objetivos para atender la diversidad y dentro del plan de Acción Tutorial incluye la coeducación, el respeto de la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género y, la necesidad de programar actividades para la coordinación entre las familias o representantes legales del alumnado y el profesorado.

Vistas las cuestiones administrativas, entraremos en las aulas. Y para poder explicar un día en un aula de Infantil casi es imprescindible utilizar imágenes, porque nos ofrece una visión más real del ambiente de aprendizaje, tan importante en esta etapa como ya hemos comentado al hablar del espacio educativo como el “tercer maestro”. Pero las maestras de uno de los centros no dieron su consentimiento para hacer fotografías ni video, alegando que las familias no iban a querer y, para evitar agravios comparativos así lo haremos en los dos centros, sin imágenes. (Las imágenes incluidas forman parte de

actividades en aulas de Infantil del propio archivo de la investigadora como maestra, para las cuales sí tenemos consentimiento de divulgación). Vamos pues a intentar que nuestra descripción ayude a conocer el transcurso de un día en las aulas de Infantil de 5 años.

Quisiera que entráramos juntas a estos centros, para poder compartir cómo se percibió y vivió la vida escolar desde dentro. Entremos.

CENTRO A

Vamos a entrar en el edificio, ando un poco desorientada porque al parecer se puede entrar por tres puertas distintas. Miro y busco entre el grupo de personas que esperan en la puerta, familias y niños, aquel en el que hay niños más pequeños, los de Infantil.

Ya los encontré, en un lateral con puerta metálica. Están llegando, unos andando, otros en coche y los hay que vienen montados en la bicicleta de sus padres con un gran casco en su cabeza. ¡Qué divertido! Eso sí, todos bien abrigados, porque estamos en noviembre.

Llega la hora de entrada, las 9 h. y, todos en tropel al patio, que es donde están las puertas de entrada al aula a las aulas de Infantil. Como no quiero perderme la entrada al aula pregunto a un grupo de madres: <Por favor, ¿dónde está la clase de 5 años?> Las madres señalan y una de ellas me pregunta: <¿a cuál va, hay tres?> Me doy cuenta de mi imprecisión: <Ah! Claro, A la clase de Pepa [nombre ficticio de la maestra]>. Me indican una puerta acristalada, y en ella veo a la maestra que ya conocía, pero, no dentro del aula que es lo que vengo a conocer.

Entramos todos los niños, Pepa y yo, las familias saludan desde la puerta a la maestra. Algunos niños me miran extrañados, les saludo: <Hola, soy Isabel, vengo a que me contéis lo que hacéis>. <Vale>, responde uno de ellos.

Se van colocando en sus sitios muy disciplinados y doy un vistazo al aula y acercándome a un grupo de ellos, comento: <Cuántas cosas tenéis, lápices, colores y las fotografías de aquel rincón. ¿De quiénes son?> Me responden varios: <Nosotros ¿que no nos ves? Está éste (señalando a un compañero) con su nombre y éste y éste>. <Y tú ¿no estás?> <Ja, Ja, ¡claro!>.

Me acerco a otro grupo y señalando la pared: <Este cartel tan grandote, ¿qué es? Y ¿qué pone?>, y dicen: <Cosas del cole>. Y yo insistiendo: <¿qué cosas y quién lo ha hecho?> Me sorprenden, no hay respuesta.

Saliendo de mi sorpresa, me acerco a una estantería, cojo un libro y les digo al tercer grupo: < ¡Qué bonito! ¿Quién lo ha leído?> <Cuando Pepa los reparte, a mí no me ha tocado todavía>.

Acercándome a los que no había saludado, les pregunto señalando unas bolas de plástico que parecen llenas, < ¿Qué guardáis ahí? > Levantando un poco los hombros y con cara de extrañeza dicen: <Cosas que guarda la maestra>.

Pepa, la maestra, con su babero ya abotonado, llama la atención de los niños y con una sonrisa: < ¡Buenos días! Ale, vamos a pasar lista>. Acuden a la zona de asamblea (mejor, rutinas), los niños se sientan en semicírculo en el suelo.

Un niño me acerca una silla: <Toma para ti>. Me siento y miro por una gran ventana y le pregunto: <¿Por qué no se ve lo de fuera?> <Está tapado, ¿no lo ves?>, y me hace un

gesto de silencio , porque Pepa nos pide silencio y pregunta: <A ver, ¿quién ha faltado hoy?> El responsable del día va nombrando uno a uno al terminar, cuenta los que han venido y los que faltan, dice la fecha de hoy. La zona es la que llaman de asamblea, aunque no se establece ningún tema de conversación, me sorprende, porque parece que un grupo tenía ganas de hablar, pero... se termina y Pepa les indica que vuelvan a su sitio.

Le hago una señal a la maestra sobre las ventanas: <¿Cómo es que están tapadas con papel?> Y, dice: <Porque entra el sol y les molesta a los niños. Pienso que realmente debe de entrar mucho sol, porque las mesas están en el lado contrario.

Los grupos están bien sentados en sus sitios y entra una persona. Me dice una niña: <Es la de inglés >. Asiento con la cabeza.

Sin presentación, empieza su clase y Pepa aprovecha la hora para hacer labores administrativas, yo me quedo y desde un ángulo del aula observo las paredes y sin saber el porqué de mi expresión, Pepa me dice: <Un año los padres lo pintaron y ahí está.> Le comento: <Puedes cambiarlo si no te parece bien...> <Ah, no yo...> El espacio del aula es poco motivador.

Sigue la profesora de inglés que, como sucede una vez a la semana ha cortado la actividad de las rutinas, aunque este horario contradice la PGA en el apartado 14 de la Distribución horaria: “Procurar no posar en Infantil les sessions d’anglés a primeres hores de la

vesprada ni del matí”. Los niños con indiferencia cambian de actividad y cuando termina el inglés, otro cambio.

Entre el grupo, una niña se deja llevar por el momento, me acerco y se extraña que vaya a hablar con ella: <¿Cómo te llamas?> Me dice el nombre. <¿Me enseñas lo que has hecho hoy?> Compruebo que no ha completado la tarea. <¿No te ha dado tiempo?> Y ella contesta: <Es que yo no sé>. La maestra se me acerca y me comenta, con poca discreción ya que la niña lo puede oír: <es poco habladora, ya espabilará, pero con la familia que tiene...>

Pepa en la pizarra escribe la fecha de hoy practicando con ella la lecto-escritura y hacen cálculo mental. La clase se anima, parece que les gusta, Pepa también y todo parece más motivador. La verdad es que en general tienen un buen nivel. Creo que es la única actividad más o menos individual, porque todo es colectivo y la maestra me puntualiza <a mí me gusta más la colectividad y compartir que no destaquen por esto o por lo otro...> y yo me pregunto: <Cada niño, ¿no tiene distinto ritmo de aprendizaje? >

A por el almuerzo. Hoy nos toca fruta, que la traen en fiambreras ya pelada y cortada, y, como es habitual cada uno en su sitio. Pregunto: <Pepa, ¿por qué no se cambian de zona para almorzar? > <Uy no! No, no, con 24 sería un caos, así se lo terminan, van al aseo y luego al patio>.

Pues allí vamos, al patio. En él se encuentran con los compañeros de las otras aulas de Infantil. Tienen juego libre, algunos buscan la sombra, otros se acercan al tobogán, donde una maestra controla que no se hagan daño, el resto de las maestras se sitúan en otra zona, porque el patio tiene aceras con un bordillo que han de controlar.

Después del patio queda poco tiempo para actividades. Los niños resoplan, van al aseo y se vuelven a sentar en sus sitios. Me acerco a un grupo y pregunto: <¿Lo habéis pasado bien?> <¡Siiii!!> <¿A qué habéis jugado?> <A pillar, al sambori, a contar cosas...> De nuevo un niño me hace el gesto de silencio .

Pepa señala el mural que hay en la pared cerca de las mesas, con dibujos y palabras referentes al tema. En este caso el otoño, normal, estamos en noviembre, a su lado también está el mural del verano. Pepa les enseña como producto del otoño, hoy un “boniato”, se vuelve hacia mí y dice <Estos ni lo han visto nunca>. Explica un poco el tubérculo y luego lo tienen que dibujar y colorear.

Le pregunto sobre ciertas palabras que están escritas en el mural y no conozco su significado y me explica <Mira, esto es polaco, nigeriano, euskera, porque yo les dije que la península tal y cual, super bien> Las distintas lenguas son de la procedencia familiar. Es el único detalle en el que se explicita la diversidad cultural.

Se empieza a notar el cansancio o el aburrimiento, porque se oyen más voces, hablan entre ellos. Debe de ser el reloj biológico, toca ir al comedor.

¡A comer! Ahora, viene el monitor del comedor, recoge al grupo y los lleva hacia el comedor. La mayoría de la clase se queda a comer en el colegio, pocos se van a casa. La maestra y yo le acompañamos a encontrarse con el miembro de la familia que los recoge.

Antes de ir a la reunión de Ciclo que tienen los tres niveles de Infantil, me intereso sobre la programación del curso y claro la maestra defiende la postura de no utilizar libro de texto y argumenta que tienen unas tablas que han de rellenar por competencias sobre cada

actividad y su resultado, pero ella declara <yo tengo mi libreta>, porque le parece que las orientaciones del Cefire no son muy útiles para Infantil.

Entramos de nuevo en el aula, tras la hora de comida y según el programa, los niños tenían la sesión de Psicomotricidad, que tuvo que realizar Pepa, porque la compañera encargada de llevarla a cabo no pudo acudir. Sesión de unos 20 minutos sin mucha precisión en el control de movimientos.

Al terminar pasan a revisar lo que llaman “Biblioteca viajera”. La maestra revisa el trabajo que junto a su familia los niños han hecho en casa y de nuevo reparte libros para seguir con la actividad familiar. Esta es una actividad de participación familiar en el ámbito doméstico. Y como llega la hora de finalizar la jornada escolar de hoy, les indica que recojan sus cosas, que se pongan la chaqueta y, en fila se dirigen acompañados por la maestra hacia donde están sus familias. La maestra vuelve al aula y repite las acciones de sus alumnos/as, recoge, se abriga y hasta mañana.

CENTRO B

Ya estamos en Extramuros, el barrio en el que está ubicado el siguiente centro escolar que participa en nuestro estudio.

Las 9 h., y por la puerta principal entramos todos, maestras y familias que acompañan a los niños hasta el patio central.

Como ya conocía el centro por anteriores trabajos, me dirijo directamente a la entrada de una de las aulas de los niños de 5 años donde les está esperando María (nombre ficticio),

la maestra que utiliza este tiempo donde las familias le comunican las incidencias o novedades relacionadas con los niños, y entramos.

Dejan la ropa de abrigo en las perchas colocadas a tal efecto en el pasillo compartido con las otras aulas. Elemento educativo donde también exponen los paneles motivadores de los diferentes contenidos a tratar por las cuatro aulas. Realmente motiva el entrar por el colorido de la ropa, los carteles de la pared y las voces infantiles.

Cuando entré en el aula, mi sensación fue agradable, me entraron ganas de participar con el grupo de personas que en ella están. Cuando entran los niños cada uno ocupa distintos lugares, hasta que María les indica que empieza la jornada. Se dirigen a la zona de asamblea y allí, el responsable dice el día de la semana, la fecha, pasa lista y María recibe una llamada por el teléfono interno para que confirme el número de comensales.

Vuelve a la zona de asamblea y como es lunes, hablan sobre lo que han hecho el fin de semana. La conversación se anima, todos tienen ganas de contar, eso sí, respetando su turno y uno de ellos me pregunta: < ¿Tú qué has hecho? > Hace que me sienta a gusto, porque me incluye en la conversación. La duración de la asamblea se alarga dependiendo del interés que suscita el tema y María, aprovecha el momento para introducir el manejo del horario analógico en un reloj de madera.

Volvemos a nuestro sitio formando equipos por mesas y colores. Y una vez en equipos unos días hacen talleres y otros trabajan con el libro de texto.

- a) Talleres, hoy, por ejemplo, al equipo verde le toca trabajar con el IPAD; al azul con tarjetas de palabras elaboradas por María, para construir frases; el rojo, recortables y al amarillo con rotuladores de colores, hacen series.
- b) Libro de texto, paralelo a la página que han abierto, la maestra sobre la pizarra digital, les indica las actividades que tienen que trabajar.

En el día de hoy, uno de los grupos aula aumenta su número en tres alumnos más, los que forman el grupo del aula CyL (Comunicación y Lenguaje), que acompañados por la educadora se integran en el trabajo del aula mientras que en la otra aula se van a Religión los alumnos que les corresponde, porque sus padres han solicitado que reciban educación religiosa, y los que se quedan en el aula acaban las actividades pendientes.

De nuevo juntos en el aula nos preparamos para almorzar. La rutina educativa consiste en ir al aseo, lavarse las manos y, entre voces y risas cada uno en su sitio almuerzan. Cuando terminan limpian la mesa y todos juntos al patio.

Dada la amplitud del patio las maestras se distribuyen en distintas zonas por ejemplo cerca de los grifos, el jardín.

Volvemos al aula aseándose (manos y cara) retoman la actividad según corresponda.

Alternan la actividad, unos días con la lectura colectiva de un cuento o con una ficha de escritura y la copia caligráfica de frases para trabajar la grafomotricidad.

Llega la hora de comer. El monitor pasa por el aula y recoge al grupo y los acompaña al comedor escolar y los que se van a casa a comer se quedan en el aula haciendo actividades libres. Me acerco a un grupo: < ¿Y ahora qué? > Unos dicen puzles, otros, construcciones, otros hablan entre ellos y así durante unos 10 ó 15 minutos hasta que se van.

Entramos de nuevo al aula después de comer y como todos los días las conversaciones giran alrededor de la comida, con preguntas sobre qué hemos comido hoy, si nos ha gustado, que, si en casa comemos lo mismo, si está bueno, de qué está hecho o cómo se

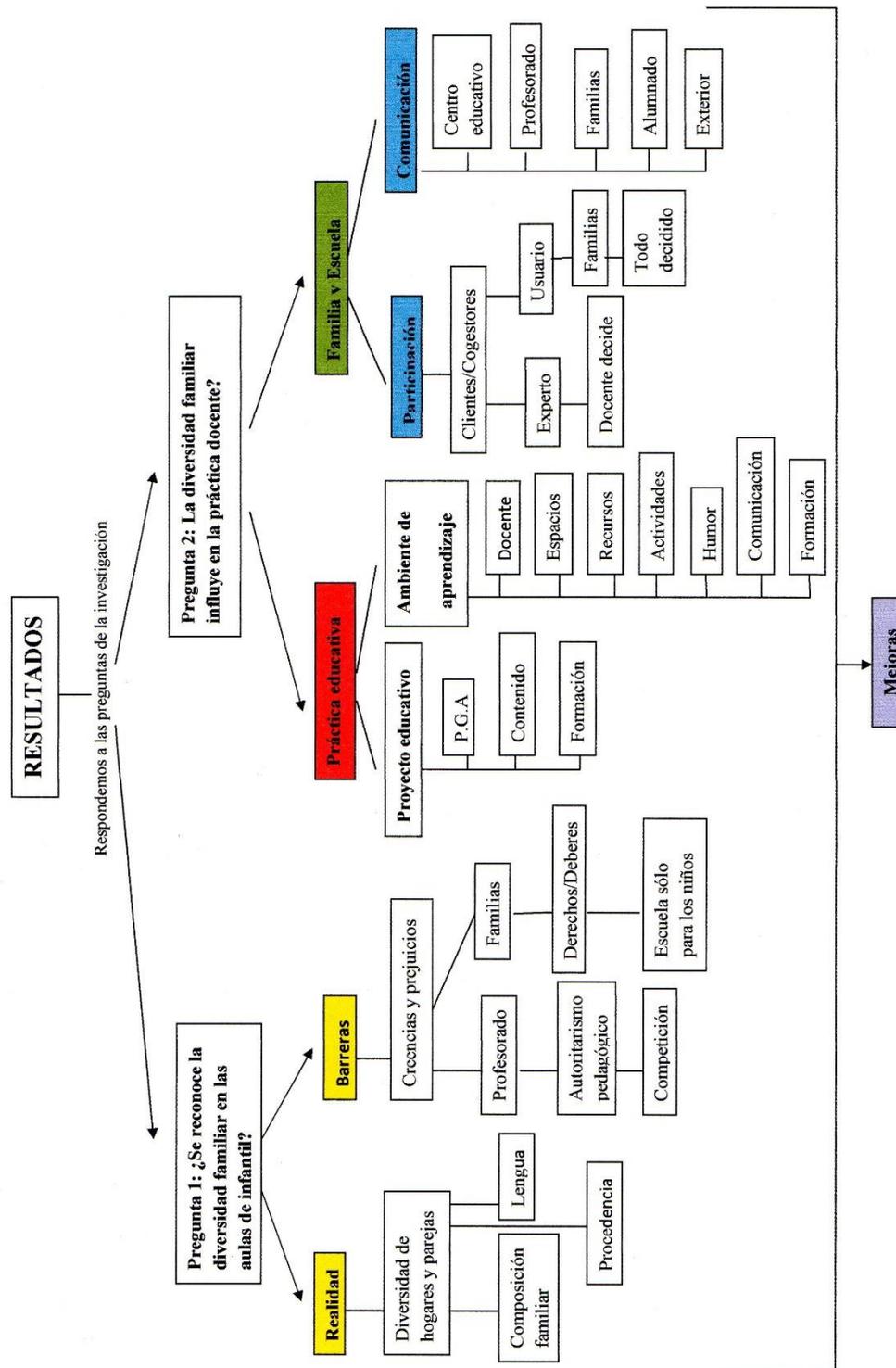
hace ese plato. Vamos lanzando las preguntas entre María y yo. < Porque yo, en casa no lo como así>, les digo y entonces aprovecho y les explico cómo lo hago.

Después continúan con el libro de texto, libro que dice María, condiciona el tiempo de dedicación a otros temas pero que “les ayuda y son un poco de guía”.

Acabada la jornada escolar, cada niño/a recoge su mesa y su ropa colgada en las perchas que están en el pasillo de entrada a las aulas y, en fila salen al patio donde les esperan las familias. La maestra aprovecha para explicar a la familia pertinente si hay alguna recomendación o noticia y hasta que no llegan las personas que habitualmente recogen a los niños/as, la maestra no se marcha.

Después de pasar una jornada completa en los centros de nuestro estudio, nos familiarizamos con las rutinas y dinámicas que conforman el día a día y que nos van a permitir adentrarnos en su descripción y análisis desde una mira etnográfica. A partir de este relato construido con momentos, comentarios, anécdotas, documentos, conversaciones, observaciones y, mi propia experiencia como maestra, trataré de dar respuesta a las dos preguntas planteadas sobre la diversidad familiar y su repercusión en las aulas de infantil. El siguiente mapa (Figura 38), muestra el sistema de categorías que van dando respuesta a las dos grandes cuestiones de indagación.

Fig. 36. Mapa conceptual de resultados

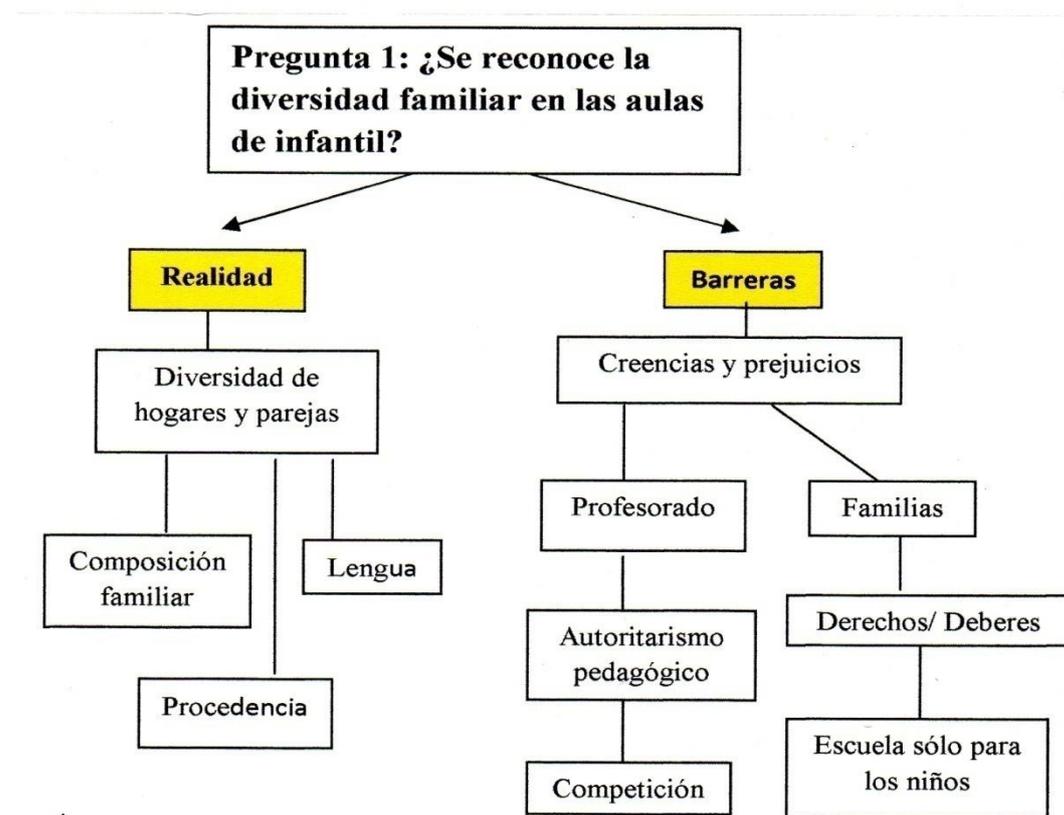


3.1. La diversidad familiar en el aula de Infantil

En primer lugar, planteamos una pregunta que consideramos puede determinar las siguientes, puesto que nos preguntamos de qué manera se percibe y reconoce la diversidad familiar en las aulas de infantil que participan en el estudio.

Una revisión exhaustiva de los documentos administrativos, de las observaciones de aula y de las entrevistas con la Dirección, las familias y las maestras de las aulas de 5 años, nos hacen pensar que hay dificultades para reconocer dicha diversidad como una realidad sociológica y un recurso educativo.

Fig.37. Diversidad familiar: realidad y barreras



Ya se había confirmado la diversidad familiar revisando el contexto, la ubicación de los centros y la composición de las aulas.

Nuestra realidad es que en las cuatro aulas de Infantil que participaron en la investigación, aparecen hogares y familias diversas: convencionales, separadas, reconstituidas, monomarentales, homomarentales, con hijos de adopción por lo tanto forman parte de la evolución ya comentada en el marco teórico sobre el paso de “familia tipo” a “tipos de familia”, quedó reflejado en la tabla 9 y 11 sobre la composición de las familias de los centros participantes.

Hay familias que dan por hecho que hay diversidad familiar pero necesitan que se le reconozca que hay diversidad de niños, por ejemplo “hay diversidad familiar y diversidad de personalidades y los niños no son futuros adultos, son personas en ese momento de 3, de 4 o de 5 años y cada uno de una manera y también hay diversidad no sólo por la educación que reciben, sino por la familia que tengan” (F_c_A2) a su manera reclaman que la educación que reciban en clase, reconozcan a las familias de los niños.

A las familias entrevistadas la diversidad familiar que les interesa es la suya, sobre todo cuando son familia reconstituidas o como la que con aplomo dice: “Soy madre soltera por decisión propia” (F_c_B2). Tal vez porque ya se conocen, han estado tres cursos juntas y prefieren no tener conflictos entre ellas.

Respecto a la visión de los directores, la primera diversidad es la que refleja el poder económico de las familias cuando dicen: “hay salidas y muchos se tienen que quedar en casa porque los padres no son capaces de hacer una aportación económica” (Dir_A) a veces va unido a la falta de contacto con el mundo cultural, por tanto, las expectativas son

muy diversas. Sin embargo, la misma dirección puntualiza que “Yo personalmente soy sensible a esa diversidad, pero puede ser que algún profesor no lo sea tanto... y debemos ser sensibles para que nadie se sienta molesto” (Dir_A) y aquí aparecen ciertas barreras para aceptar la diversidad familiar como algo a considerar respetuosamente que las creencias personales lo impiden.

Importante desde el puesto de Dirección el reconocer la diversidad por el lenguaje a utilizar “en los encabezamientos de las notificaciones y en lugar de poner <a los padres> pues se suele poner <a los padres, madres, tutores, tutores legales y a veces simplemente a las familias>” (Dir_B). y también otorga el carácter de diversa refiriéndose más a la formación de las familias cuando dicen: “...es que vienen de familias más potentes” o “hay padres muy formados con unas expectativas...” (Dir_A) o también la tienen en cuenta cuando: “tenemos que cuidar el lenguaje sexista y cuidar todas las opciones que existen en las familias” (Dir_B) y reconocen que: “En el centro hay familias de dos padres, de dos madres, de niños que están en pisos de acogida, Hay mucha variedad” (Dir_B).

Las maestras sobre la diversidad opinan que: “Difícil relación, está el clan de los rumanos...y luego los otros y son muy diversas, son muy diferentes, son muy raras” (M_c_A) también dice la misma maestra que: “si, sé que influye porque cada cosa que dices tienes que tener cuidado con el vocabulario, mucho cuidado, como estopara papá o para mamá...porque cada uno tiene una familia diferente, entonces dices, vamos a hacer un regalo para la familia, mi familia y entonces que cada uno ponga lo que considere” (M_c_A). Por ello se le da importancia a la procedencia de la familia y la diversidad cultural: “En el mural apareix polaco, polonés, el romanés, un pare nigerià, en euskera,...” (M_v_A)) y también entienden que la diversidad se manifiesta en el nivel cultural en la

misma línea que sobre el contacto con el mundo cultural aportaban desde la dirección: “Pues hay de todo, gente con un nivel cultural...ya no digo social...” (M_c_B) pero existe la otra postura que afirma que a veces el contacto con la diversidad familiar tiene estas consecuencias: “Són prou estandaritzades com a família de tota la vida” (M_v_B). Se encuentran también con cierto tipo de conflictos: “a un niño viene a recogerlo una persona que tiene una orden de alejamiento y no se hace nada” (M_v_B). Parece que algo tendremos que mejorar en nuestras aulas o en la formación de los docentes.

Por parte del profesorado la mayor barrera al reconocimiento de la diversidad se encuentra en su autoritarismo pedagógico, actitud que manifiestan algunas docentes cuando postulan principios como los que Bohoslavsky (1997) concreta diciendo, el profesorado:

- a) Sabe más que el alumno. Si el docente es el que sabe, el alumno tan sólo es el receptor. Se limita a aprender del profesor, no con el profesor.
- b) Determina los intereses del alumno. Lo que conviene a su aprendizaje.
- c) Define con la comunicación posible con los alumnos. Comunicación siempre unidireccional, nunca de “ida y vuelta”.
- d) Debe proteger a los alumnos de cometer errores. Error no es igual a fracaso. Sin ensayo error no hay aprendizaje, decía Piaget (1979).
- e) Puede y debe juzgar a los alumnos. Por lo tanto, determina el éxito o el fracaso y crea una dependencia e inferioridad que puede desembocar en conductas de sometimiento o rebeldía.

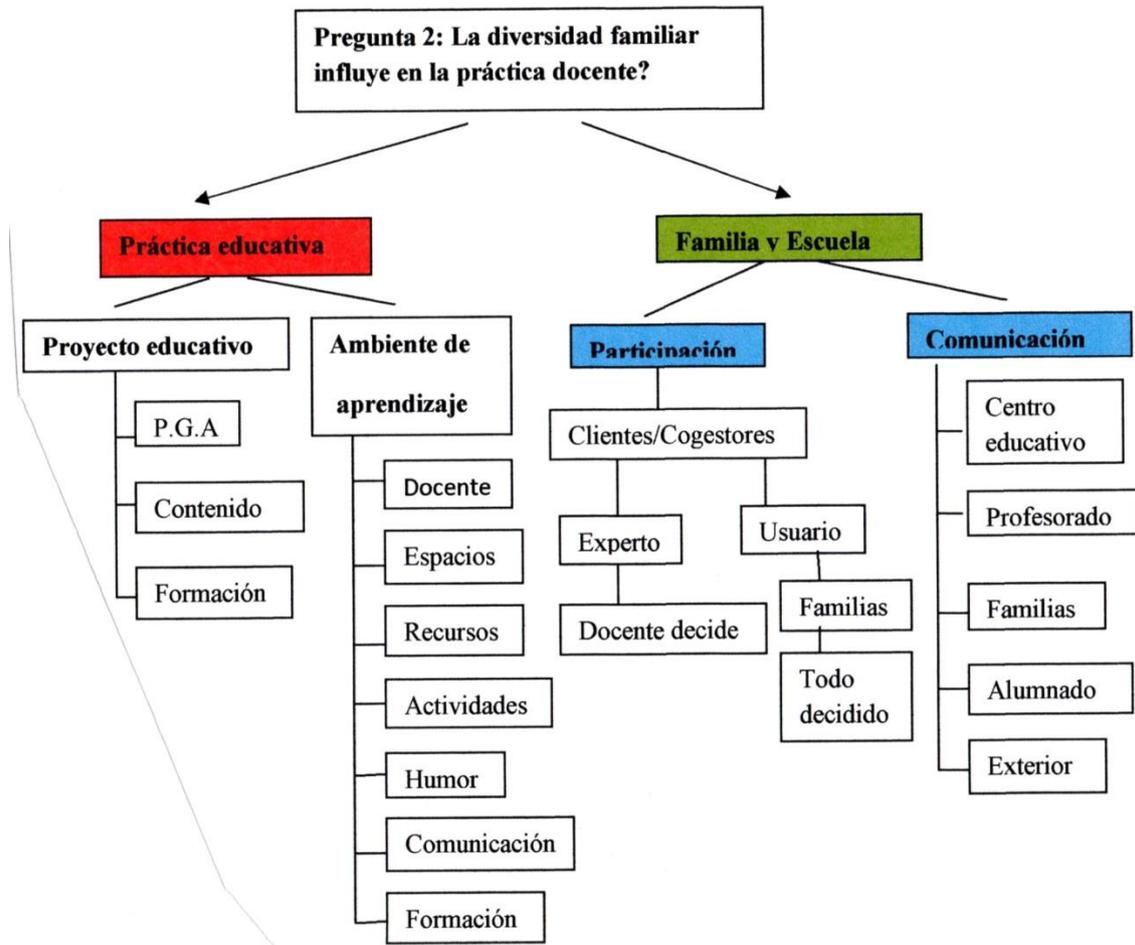
Estas manifestaciones de autoritarismo más o menos visible en la educación parten de considerar al alumnado como una tabla rasa, cuando lo cierto es que las personas aprendemos desde el mismo momento de nacer. Olvidando que los niños provienen de un contexto que les ha proporcionado experiencias y modelos de aprendizaje en su vida

cotidiana. Como afirma Vygotsky (1979), el aprendizaje es sociocultural, el medio en el que vive le produce aprendizaje o como Bandura (1997) que habla del aprendizaje vicario gracias a los modelos con los que convive y su observación y, ha de ser respetuoso con la diversidad, porque el bagaje que aporta el alumnado debe ser reconocido, porque la educación ha de ser una tarea compartida. Ainscow (2009) dice que la educación inclusiva es un proceso de búsqueda interminable, la mejor manera de responder a la diversidad.

En mis observaciones cotidianas advierto que a los padres se les atiende desde la puerta del aula como: “no nos dejan entrar, no nos dejan ver, pienso que en este momento el colegio está poniendo barreras” (F_c_A2) , y ante cualquier cuestión que plantea alguna familia no tradicional, como la que opina: “Entonces cuando tú cuestionas algo, es molesto, nosotras hemos cuestionado y entonces claro, es una barrera” (F_c_A2) la respuesta por parte del docente, es que la mayoría condiciona y, que ya saben ellos (los docentes) cómo actuar con los niños, sin dar mayor información. Sin embargo, también está la opinión de otras familias que dicen sí tener información y además “Aprovechamos ahora, porque después todo eso se acaba en Primaria” (F_v_A5). Algunas familias consideran que la docente desconoce las necesidades de las familias: “yo creo que no las conoce” (F_c_B1) y en otros casos apoyan la justificación que dan las maestras sobre la poca participación al decir que sí se informan y, además:” Sí, tengo la suerte de poder pedir permiso en el trabajo y me lo conceden, con lo cual sí que puedo asistir” (F_c_B2), así son informadas en “las tutorías individuales” (F_v_B3). Es como si los docentes sintieran que pueden perder la exclusividad sobre la educación y se sintieran amenazadas o en competencia con las familias, por lo que ejercen un cierto autoritarismo pedagógico que limita el reconocimiento a la diversidad y la participación familiar.

3.2. Influencia de la diversidad familiar en la práctica docente

Fig.38. Influencia de la diversidad familiar en la práctica docente



Nos planteamos de qué manera la diversidad familiar puede influir en la práctica docente del aula y del centro y cómo estos dos estudios de caso pueden ayudarnos a comprender la relación entre distintos factores y elementos clave a tener en cuenta si hacemos una mirada crítica y reflexiva sobre la educación infantil desde un enfoque intercultural e inclusivo.

3.2.1.-Práctica educativa

Fig.39. Práctica educativa.



El análisis de la práctica educativa nos lleva a relacionarla con el Proyecto Educativo de Centro y la actitud de los docentes, como elementos clave de la cultura escolar que impregna cada actividad, el currículum y su organización, la relación entre profesionales, la formación para abordar la diversidad y el ambiente de trabajo y de aprendizaje en el día a día.

Y, desde la documentación que forma parte de la PGA que se presenta a la Administración educativa, de nuevo aparece una cuestión un tanto confusa, entre la programación oficial y la que se lleva o puede llevarse a cabo en las aulas.

Se produce, en su mayor parte, provocada por la excesiva burocracia administrativa que muchas veces quita espacio de tiempo que podría dedicarse a la labor educativa, como por ejemplo ciertas normativas sobre horarios impuestas por la administración que obliga a distribuir el horario de los docentes especialistas de tal forma que en especial en Infantil interrumpe la marcha del aula al entrar en ella el inglés o simplemente no puede aparecer la Música.

Analicemos, pues, primero los documentos que el propio centro elabora siguiendo las pautas administrativas, que cada vez más se aproximan a la idea expuesta por la Comisión europea sobre “nuevas capacidades para nuevos empleos”. Esto se traslada a la educación como “competencias básicas” y acaban “imponiéndolas como la mejor manera de educar, dejando de lado los contenidos humanísticos, artísticos y filosóficos” (Cañadell, 2018, p.106), como estuvimos comentando al revisar la distribución horaria sobre la música en Infantil. Y estos documentos de centro se ponen de manifiesto los principios educativos que guían a cada escuela y las estrategias curriculares y organizativas que pondrá en marcha para desarrollarlos en la práctica educativa cotidiana. Así pues, es necesario hacer una revisión de los mismos para su análisis y contraste.

3.2.1.1. Proyecto Educativo

Al revisar la PGA de cada centro, nos volvemos a encontrar con documentos que, siendo prácticamente iguales en los dos centros, muestran algunas diferencias. Tales como las Actividades Complementarias referidas a visitas al exterior a museos, granja escuela. Un plan lector y el protocolo a seguir para cada nivel de Infantil, así como el programa lingüístico Plurilingüe. Si vamos estrechando el ámbito de aplicación de la programación hacia el trabajo colectivo como centro escolar, las diferencias son más claras. En uno de

los centros concretan en su programación, planes o propuestas de mejora referidas a cuestiones como la Acogida del nuevo alumnado, el Plan de Transición de Infantil a Primaria y la adquisición de nuevos materiales. Mientras que, en el otro centro aparecen propuestas referidas sobre todo a la autorreflexión para la mejora de la práctica docente, en temas como, la diversidad, la convivencia. Y en el apartado de la Propuestas de mejora cuando se refiere a atender los aspectos que deberían mejorar en la autoevaluación de la práctica docente se concreta: “Tindre diferents objectius per atendre a la diversitat” y para coordinar dicha tarea está encargada la Comisión de Coordinación Pedagógica. Se vuelve a citar la diversidad, pero esta vez referida sólo al alumnado en el “Plan de convivencia” y por último en el “Plan de Acción Tutorial” se propone “Realizar actividades que promuevan la prevención de la violencia de género y la diversidad afectivo-sexual y de identidad de género”. Estas actuaciones vienen a reflejar los principios que guían el ideario del centro.

Las maestras contradicen aquello que aparece en la programación sobre el trabajo en equipo del ciclo, cuando dicen: (M_c_A): “No nos coordinamos, yo voy a lo mío y ella a lo suyo” o, (M_v_A): “...després cadascuna depen de la classe” y también en (M._c_B) “Con la paralela no hay coordinación”. Observamos que la coordinación se establece cuando trabajan el libro de texto (en el centro que lo utiliza) y en las actividades generales que se programan para todo el centro. Y desde la Dirección de los centros: “Hay más coordinación oficial con reuniones con calendario entre Primaria y Secundaria que entre Infantil y Primaria” o “Está la coordinación informal de maestra con maestra” (Dir_B)

Y en el proyecto que debe guiar al comedor escolar durante todo el curso, desde la coordinación nos dicen: “Siempre se ha considerado que era un comedor educativo” (Cc_A) frente a lo que opina, la coordinadora afirma que: “El comedor escolar es un

servicio... para que tengan una asistencia de comida al mediodía y actividades de ocio” (Cc_B). Como vemos les separa un matiz importante que desde la observación de la investigadora y con las respuestas de los monitores se confirma plenamente: “És un lloc en els xiquets enen que aprendre a valorar el que es fà” (Mt_v_A) o “En el comedor se une la educación de los nenes y no sirve sólo para mantenerlos en el cole” (Mt_c_A) y por el contrario en el otro centro se señala “Prioritario que coman”. (Mt_c_B).

La relación que se establece entre las personas encargadas del comedor y las maestras está muy supeditada al horario. Son centros con varios turnos para comer, incluso uno de ellos, como apunta la coordinadora, la necesidad del comedor es cada vez mayor y dice: “Hace 30 años no había tanta necesidad, ahora los padres necesitan, hay una proporción de un 20% de niños becados considerable” (Cc_A) y respecto al espacio: “El espacio físico no es suficiente porque este comedor era para 250 y ahora comen 550” (Cc_A) y desde el otro centro: “No, no es suficiente” (Cc_B). Los monitores cuentan que los menús son de buena calidad, pero que alguna vez se podrían ajustar más a los gustos de los niños. “...veig que fan dinars temàtics...però el cuiner sembla que no sap molt bé el que està fent” (Mt_A). Sin embargo, cuando se trata de la relación con las maestras, aunque son aceptables a veces, también afirman: “El profesorado no te ve como parte y, cuando pasan cosas, siempre es culpa del monitor, siempre ha pasado en la hora del comedor” (Mt_A) o al hablar de coordinación: “con las maestras, menos” (Mt_B.).

Realmente a las maestras lo que les resulta más penoso del comedor no son las personas: “El comedor es una actividad demasiado intensa, a mí no me incomodan para nada las personas del comedor” (M_c_A) y al comparar a los niños que se quedan en el comedor del colegio con los que vienen de comer en casa: “per la vesprada els que venen de casa están més predisposats a treballar...i els que venen del menjador venen bruts i cansats.

“Es normal” (M_v_B). Es cierto, la clase es un grupo de niños y niñas en ebullición y para calmarlos, como ya hemos contado al describir un día en el aula, suelen hablar de lo que han comido y así poco a poco se van centrando y puede seguir la marcha del aula.

3.2.1.1. Ambiente de Aprendizaje

“Un espacio puede convertirse en un lugar en cuestión de segundos o con el paso de los años. La piedra angular está en habitarlo. Es la calidad del tiempo vivido lo que transforma un espacio genérico en un lugar singular” Bosch (2009. p. 112) por lo que el comienzo del día, debería ser una experiencia placentera para los niños y también para los docentes.

Fig.:40. El ambiente de aprendizaje



Primero expondremos qué entendemos de sobre cada uno de los elementos que componen el ambiente de aprendizaje y después analizaremos su aplicación en cada centro.

Los docentes para idear un **ambiente de aprendizaje** con el que sentirse bien en el aula, debe hacer converger los tres elementos espacio, recursos y actividades con la finalidad de favorecer el desarrollo físico, intelectual, social, afectivo y personal y a su vez compensar las dificultades que puedan surgir. Siguiendo los principios propuestos por la UNESCO (1996) de aprender a ser, a hacer, a aprender y a vivir juntos, el ambiente de aprendizaje, nos debe proporcionar la posibilidad de relacionarnos, ha de ser diverso, acoger a cada alumno sin importar la carga de su historia personal “la mochila a la espalda” (Labuiga, 2011) y el docente debe ser capaz de facilitar que el entorno se construya por todos los miembros del grupo que compone el aula.

Imagen3. Ambiente de aprendizaje, aula de 5 años. Archivo propio



De tal forma que cumpla la función de la etapa Infantil que es la de recoger, facilitar, provocar y promover todos los recursos del niño como persona total. Tanto los que lo diferencian de los otros, como los que les aproximan a los otros.

Espacio: la función del espacio, “estriba en facilitar el movimiento físico, los agrupamientos y las acciones de los alumnos. Los niños observan, construyen, dibujan, miden” Loughlin y Suina (1990, p.31). Para facilitar dichas acciones, el docente al distribuir el espacio debe conocer el número de alumnos y si va a formar grupos y, cuántos en cada zona, si estarán sentados o en movimiento, si el trabajo que hagan en ese espacio será individual o colectivo o si necesitarán enchufes o folios cerca. Y como no, si tiene alumnos con movilidad reducida.

Imagen.4. Rincones de aprendizaje, aula infantil, 5 años. Archivo propio



Recursos: una vez distribuido el espacio que permita las acciones físicas que se necesiten, tendremos que plantearnos los recursos materiales a utilizar como el mobiliario y los “materiales de aprendizaje que los niños manejan, manipulan o incorporan de otro modo a sus experiencias de aprendizaje” (Loughlin y Suina 1990, p.34).

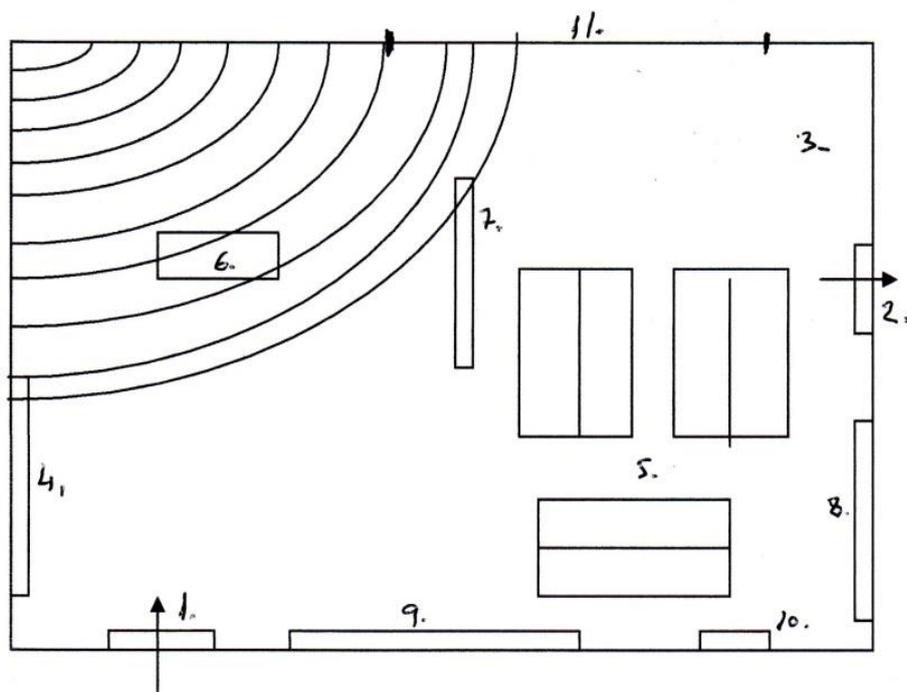
El mobiliario debe facilitar el acceso a su contenido y la altura no debe exceder la estatura de los niños, dichos materiales estarán en función de la intención educativa, también hemos de considerar si fomentan la motivación, si plantean la posibilidad de diferentes niveles de dificultad y, si a partir de ellos surgen propuestas de actividad.

En nuestro trabajo nos encontramos con dos centros donde el ambiente de aprendizaje que se observa desde la puerta del aula, tiene dos versiones: uno con aulas abarrotadas donde los alumnos/as no tienen posibilidad de desplazamiento libre (recordemos que son aulas de Infantil) y en el otro, s que hay posibilidad de desplazamiento libre, pero carece del material educativo a su alcance y en ambos centros los docentes se quejan del número de alumnado y del tamaño de las aulas. Tal vez porque las maestras no han visualizado el espacio total del aula y sólo cuentan con el apartado del aula real, como vamos a ver reflejado en los planos de las aulas.

CENTRO A

Las aulas son de buen tamaño de forma cuadrada que facilita la organización del espacio, con paredes libres de puertas y ventanas con espacio libre para ser utilizado. Pero desde la puerta de entrada, lo primero que se percibe es un lugar oscuro, siempre con luz artificial. Tiene grandes ventanales pues el aula es de techos altos., pero como a veces da el sol y según la maestra puede molestar a los alumnos, cubre parte de ellos (¿?). La distribución del mobiliario disminuye el espacio del aula real y el resto se olvida:

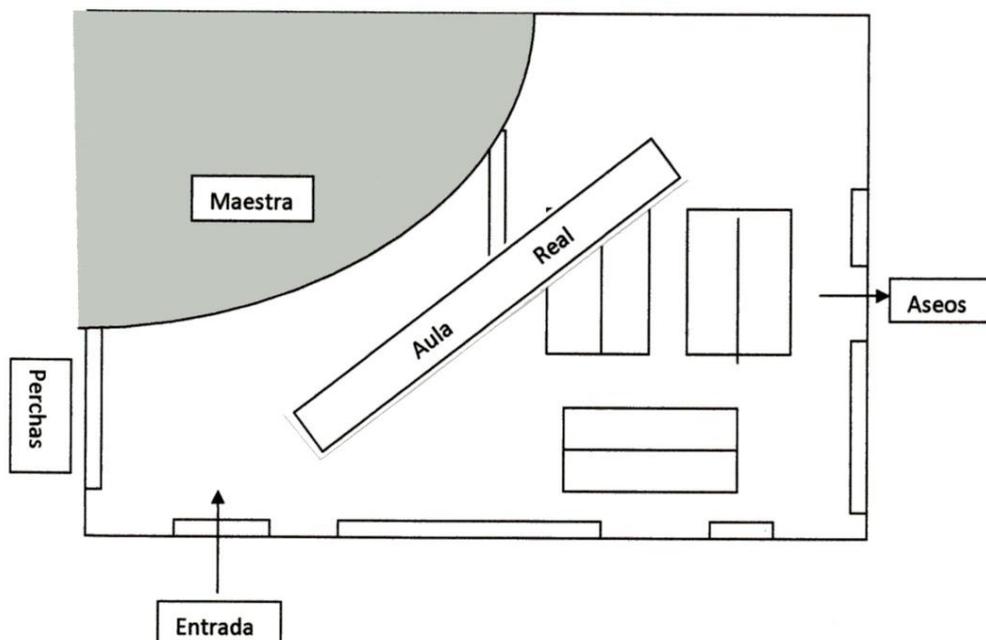
Fig. 41. Plano aula infantil C.A. Elaboración propia



La numeración corresponde a las zonas de 1. Entrada, 2. Salida a los aseos, 3. Zona de rutinas, calendario asistencia, 4. Perchas, 5. Mesa de los alumnos para trabajo colectivo, 6. Mesa de la maestra, 7. Estantería con libros de lectura, 8. Pizarra, 9. Murales, 10. Caballete, 11. Ventanales. El espacio sin rayar es el aula real, la que se utiliza diariamente, por lo tanto, el espacio se reduce considerablemente.

La distribución del espacio no es equivalente, el de la maestra lo usa una persona y el resto 24. Además de que el espacio destinado a la maestra por lo que puede observar, sólo lo usaba en determinadas ocasiones y casi siempre, por no decir siempre, cuando los alumnos no estaban en el aula. De tal forma que era un espacio infrutilizado, ya que lo podrían ocupar también los niños durante la jornada escolar para actividades que necesitaran como ocuparlo con materiales fáciles de reubicar y por tanto dejarlo libre en el momento de ser ocupado por la maestra.

Fig.42. Uso real del aula de infantil C.A. Elaboración propia



Las aulas del C.A. tienen una distribución parecida: la zona rayada es la destinada a uso exclusivo de la maestra, donde se guarda material de actividades ya realizadas de carnaval, fiestas, (todo a la vista) y, por tanto, espacio que no puede ser utilizado por los niños/as como ya hemos dicho. Material que está en las aulas a pesar de que tienen en el centro un aula lo suficientemente grande para uso de la etapa Infantil donde guardar cada nivel que considere.

Es fácil observar que esta distribución no posibilita el desplazamiento libre, con distintos rincones de trabajo donde acudir, en grupo o individual, a leer o realizar actividades manipulativas. Aunque parece que la distribución en este caso, es la que necesita la maestra porque dice: “a mí me gusta más la colectividad i compartir, que no destaquen” (M_v_A). La música no suena, no se canta en clase, ¿cómo es posible?

La organización la deciden las maestras supeditada, según ellas, al número de alumnos y porque es pequeña.

El tamaño del aula se podría obviar si tuvieran en cuenta que al poner en marcha el uso del aula, se puede modificar, ya que hay espacios que dejan ocuparse, pero que son “unidades potenciales” (Loughlin 1990, p.71). Espacios definidos en el entorno que no han sido dotados para la actividad de los niños, por ejemplo, mesas, estanterías, armarios. En este caso, el número de alumnos tampoco supondría mayor dificultad, si se gestionara el espacio real de otra manera.

Fig. 43. Doble utilización del mobiliario escolar. Loughlin y Suina. (1990, p. 76)

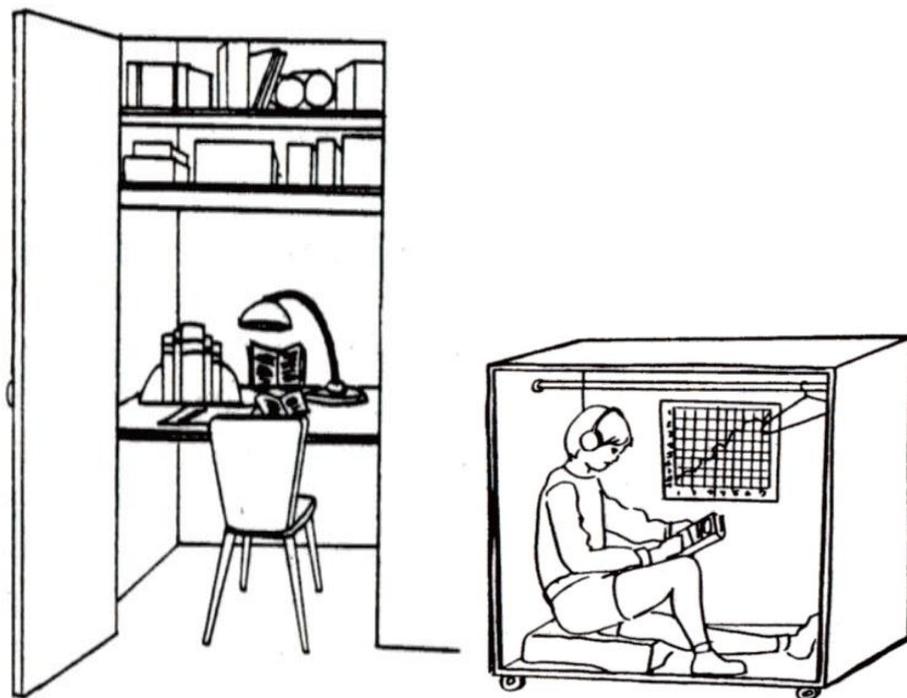


Imagen5. Ejemplo de adaptación de mobiliario, aula infantil, 5 años. Archivo propio



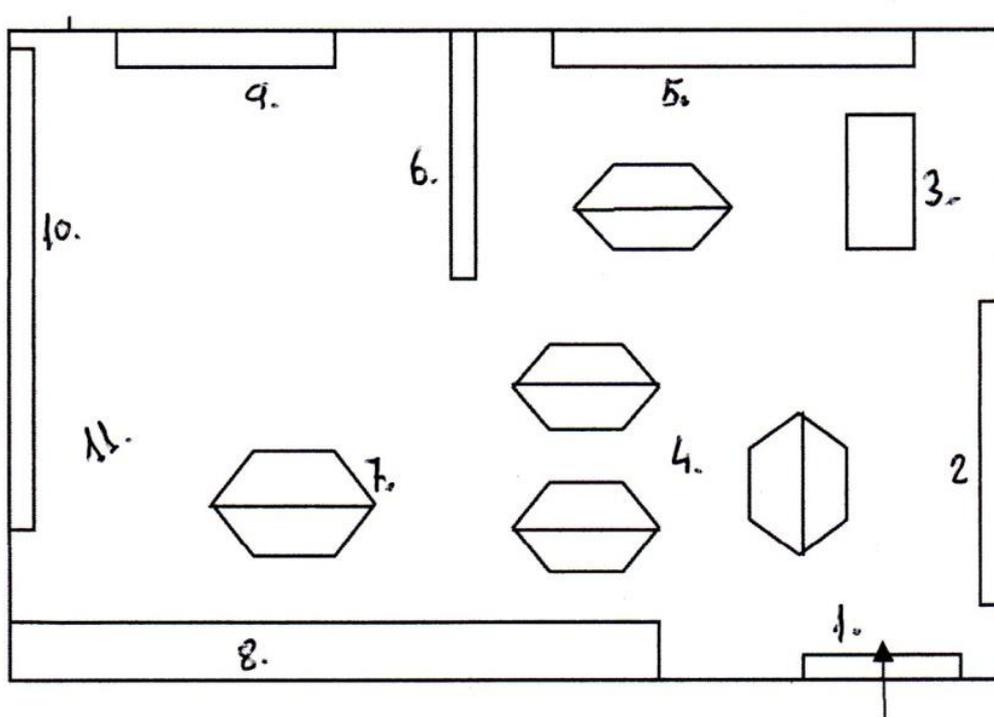
CENTRO B

En este centro las aulas son un tamaño aceptable y están dotadas de armarios y bastante luz natural. El ciclo decidió que el pasillo podía ser un espacio adecuado (como hemos dicho al relatar un día en el aula) para que aquellas cosas que nos pueden restar espacio en las aulas se desplacen a él: perchas, paneles grandes, pequeño espacio bajo la escalera de acceso al piso superior para las maestras, porque pensaron que todos los espacios del centro son educativos.

En las aulas el reparto de su superficie está más proporcionado que en el centro A (como detallamos en el plano), cierto es que cuentan con una pared con armario donde guardan el material que no se necesita en el momento.

El 1. Entrada al aula, 2. Pizarra, 3. Mesa de la maestra, 4. Mesa de los alumnos/as para el trabajo colectivo o en equipo, 5. Mesa donde se guarda material para los equipos, 6. Estantería libros de lectura, 7. Mesa trabajo individual o de refuerzo, 8. Armarios, 9. Mesa de soporte del material, 10. Pizarra, 11. Zona de asamblea y rutinas, asistencia, calendario, juegos.

Fig. 44. Plano aula infantil 5 años C.B. Elaboración propia



Toda la superficie del aula forma parte de lo que llamamos “aula real”. La zona de asamblea, se utiliza se utiliza todos los días y en él se llevan a cabo las rutinas: pasar lista, poner la fecha, incluso para contar aquello que cada uno tiene necesidad de aportar. La maestra lo utiliza habitualmente los lunes para iniciar la sesión, motivando a los alumnos, explicando sus experiencias del fin de semana.

Se diferencia del otro centro porque en una de las aulas después de las rutinas, siguen con el trabajo de talleres repartidos en las diferentes mesas. Se distribuyen las tareas a trabajar por equipos de tal forma que todos tengan la posibilidad de practicar las distintas competencias o destrezas, “en las mesas es donde se realiza el trabajo en equipo o el trabajo individual y luego una zona de trabajo común” (M_c_B) en la otra clase de 5 años también se distribuyen: “grup de taules, un xicotet espai per a jocs i una taula per si un no funciona” (M_v_B.). Se refiere al alumnado que necesita apoyo individual, en esta mesa bien la maestra o la compañera de apoyo que pasa regularmente por las aulas de infantil, se sienta con él o ella para ayudarlo.

Con este reparto por mesas, la actividad es más o menos individual, pero pasa a ser en gran grupo al utilizar el recurso del libro de texto, “porque no aportan nada nuevo a un enfoque bastante homogéneo que suele caracterizar a la mayoría de los libros de texto” (Pérez Alarcón, 2010, p. 3), aunque se refuercen como sucede en estas aulas, con la pizarra digital. Las maestras respaldan su uso porque les ayuda a unificar las tareas de las dos aulas de 5 años y porque “... si ya tengo que preparar un montón de cosas para el libro del nombre, para los talleres para todos, si encima no tuviese ayudita de recurrir al libro, sería triple trabajo” (M_c_B).

Al tener a su disposición el material, hace que las actividades libres sean posibles en la clase y, por lo tanto, el desplazamiento por ella, así como en el patio en los 30 minutos de descanso, donde también tienen juegos libres. Tienen un horario fijo para las especialistas de lengua inglesa y para la religión, sin embargo, no lo tienen para música porque, como en el otro centro en la distribución horaria de la PGA (apartado 7 en el CB, y en el 16 CA) se ha suprimido.

Durante el período de observación en las aulas de los dos centros, no se estableció ningún contacto con la música en ninguna de sus expresiones, canto, baile, ritmo, audición. Y en ambos centros si no tienen espacio en las aulas, sí que funciona un aula de música a la que podrían acudir. Para ser justos en una de las aulas “...para hacer una rutina, lo que sí hacía casi todos los días era poner un trozo de música clásica y repetirla durante 15 días” (M_c_A) pero lo que oyen los alumnos carece de trabajo posterior, simplemente suena. Deberían tener en cuenta que “la incorporación de actividades de arte como la danza, el drama, la música, la poesía y las artes visuales facilitan la atención a la diversidad” (Henderson y Lasley, 2014, p.11).

Una posible respuesta a esta supresión de la música puede estar en la presión que hay sobre las maestras de las aulas de 5 años por el paso a Primaria, cuando dicen: “Sí noto la presión de la lectoescritura” (M_c_B) y en el C.A, se trabaja casi exclusivamente según lo observado la lecto-escritura y el cálculo mental. A pesar de la preocupación existente sobre el paso a Primaria, los dos centros carecen de protocolo previsto para el paso de etapa.

3.2.1.3. El Humor en el aula

Si las maestras están pendientes del paso a Primaria y lo viven con cierta tensión ello les hace carecer del sentido del humor necesario para poder reír o reírse “con” y como afirma Cyrulnik (2017, p.52) “el humor nos permite seguir juntos.”

Entonces difícilmente el ambiente de aprendizaje será tranquilo, y el aprendizaje fluirá con humor durante la jornada escolar. Porque además las maestras opinan que “Todo está inventado, cambian los instrumentos, las tecnologías, los niños son los niños, con las

mismas etapas y problemas con las mismas discusiones, los niños son siempre igual, entonces formación” (M_c_A) y “Necesitaría recetas per a mí, per a situacions que de vegades me sobrepassen” (M_v_A) aunque hay quien dice: “conocer nuevos métodos de aprendizaje” y “cursos sobre educación emocional, inclusión, no sé cómo actuar”. (M_c_B).

3.2.1.4. Comunicación verbal y no verbal

Necesitamos comprobar al revisar el espacio y los recursos de las aulas de ambos centros si estos elementos ayudan a una buena comunicación verbal y no verbal, porque la comunicación es “todo aquello que permítela transmisión y el intercambio” (Teixidó, 1999, p.19).

Si revisamos el plano del aula observamos que el mobiliario respeta la altura de visión y hace posible la comunicación no verbal, por ejemplo, con la mirada, pero si el intercambio ha de ser más próximo, en las aulas del C.A., la aproximación de las maestras a las distintas mesas no es posible, siempre se hace desde fuera del espacio ocupado por las mesas. Por tanto, la comunicación es colectiva, al gran grupo y parece ser que también la preferida por sus maestras al realizar las actividades. En la zona de asamblea, donde la conversación podría ser más fluida y sin límite de tiempo, como ya dijimos al relatar un día en el aula, parece ser que lo prioritario es volver a las mesas. En el C.B. la organización del espacio posibilita el desplazamiento y el lugar de la maestra no es un coto cerrado, aunque la mayoría de las veces se refugian tras ella.

El ser aulas de 5 años tiene una ventaja, porque los posibles problemas de comunicación se mitigan ya que las maestras y los niños han estado tres cursos juntos y han aprendido

a reconocerlos gestos y tonos de voz. Esta idea nos hace volver de nuevo a la opinión de que los niños y niñas al llegar a la escuela no son una tabla rasa de conocimientos, sino que “son unos observadores muy buenos, ya que han estado practicando con sus padres durante muchos años. Un recién nacido es capaz de percibir cambios en las expresiones de su madre y reaccionar ante su estado de ánimo” (Voli, 2004, p.98), por tanto, cómo no lo van a saber reconocer en la maestra. Por eso mismo perciben el agobio que las maestras manifiestan por la lecto-escritura: “me gusta más el caballete, hacer experimentos...y esas cosas, pero, cuando ves a la paralela y todo el mundo está en que todos tienen que saber leer y escribir, a mí eso me lleva mucho tiempo y no me gusta, a mí me condiciona. Al final tendré que hacer alguna ficha, pienso yo” (M_c_A).

Si queremos que las aulas sean nudos de comunicación, los docentes han de ser conscientes de que “la competencia en el manejo del ambiente ha de ser una de las dimensiones de su capacidad comunicativa” (Álvarez, 2012, p.27).

3.2.1.5. Actitudes ante la diversidad

Para crear un buen ambiente de aprendizaje hemos dicho que el espacio, los recursos y las actividades junto con la formación de los docentes, ayudan a sentirse bien en el aula apoyados con la comunicación oral y corporal que los docentes ponen en práctica. Y las actitudes forman parte de la comunicación, porque son una disposición de ánimo de algún modo manifestada.

La composición del aula es diversa tanto en alumnado como familiar, nuestro trabajo busca la implicación que tiene esa diversidad, familiar en nuestro caso, con el ambiente

del aula. Ciertamente es, como ya hemos visto en las entrevistas, que los dos centros tienen diversidad familiar y frente a esa circunstancia ¿cuál es la actitud?

Si partimos desde la documentación, tan solo en uno de los centros se hace alusión a la diversidad, aunque la documentación es más impersonal ya que consiste en responder administrativamente a lo requerido por las autoridades competentes. Pero si queremos que el cambio social que supone el paso de una “familia tipo” a “tipos de familia”, tenemos que pensar que ora escuela es posible haciendo alusión a la propuesta de Feito (2006).

Analicemos pues las respuestas de las personas que conviven y hacen que la escuela funcione: dirección, docentes, familias y el resto de los profesionales que intervienen.

Desde la dirección, parece ser que, las creencias personales, de parte del claustro pone barreras para la aceptación cuando dice: “yo personalmente soy sensible a esa diversidad, pero puede ser que algún profesor no lo sea tanto...” (Dir_A), tal vez por eso en su PGA no aparece ningún plan general que trate la diversidad. En el otro centro, se hace más visible la diversidad familiar y el claustro decide programar planes generales para trabajar sobre ella: “porque en el centro hay familias de dos padres, de dos madres, de... niños que están en piso de acogida...” (Dir_B).

En las aulas la actitud frente a la diversidad presenta ciertas diferencias como por ejemplo: “Cada uno tiene lo que tiene en casa y no pasa nada” (M_c_A) y con toda naturalidad al finalizar una actividad manifiesta que: “...dices vamos a hacer un regalo para la familia, mi familia y entonces cada uno que ponga lo que considere”(M_c_A) y en la otra aula “com en botiga en aquesta classe si hi ha de tot” (M_v_A) pero metodològicamente esta

diversidad no se ve reflejada en sus actividades, incluso con cierta actitud de distanciamiento, como si no quisiera implicarse en la vida de cada familia y no se habla con los alumnos del tema familia.

Una de las maestras, reconoce que hay diversidad sobre todo centrada en el nivel cultural y que por motivos de trabajo no pueden participar en las actividades de clase y justifica el no tenerlas en cuenta al organizar actividades con ellas con: “Sí un poquito, pero vamos, tampoco lo monto como que tengan que venir mucho ¿eh?” (M_c_B) y con cierta decepción:” encara que cooperen menos de lo que aparentment diuen” (M_v_B.) seguidamente, sobre la diversidad familiar: “són prou estandaritzades com a familia de tota la vida” (M_v_B) por tanto no asume el cambio sociológico de los tipos de familia y, en consecuencia, las aplicaciones metodológicas no se ven influenciadas por la diversidad., Unas por la dificultad de comunicación por cuestiones exteriores a la escuela y otras porque siempre ha sido así.

Es muy posible que la actitud de los docentes haga pensar a las familias que el centro: “yo creo que no las conoce” (F_c_B1) refiriéndose a las necesidades de las familias o sobre la diversidad y las necesidades, opinan que “ el centro partiría de un tipo de personas pero ahora ya no es así entonces, no, las conoce” (F_c_A2) .Hemos hablado de cambiar la escuelas en la escuela, primero hemos de cambiar nuestra actitud y aceptar que la escuela es “espejo y ventana” (López, et al. 2008) de la sociedad, el contexto en el que se ubica y que “cuando una persona se siente comprendida y aceptada como es, con sus cualidades y sus errores, se abre a la posibilidad de cambiar y se motiva para buscar sus propias soluciones al respecto” (Voli, 2005, p.88) y esto no permite actitudes negativistas de algo que es evidente como la diversidad familiar.

3.3. La participación y comunicación familiar en la escuela

Tras nuestra estancia en las aulas de Infantil de ambas escuelas y hemos podido describir y entender cómo se percibe y gestiona en ellas la diversidad familiar y cómo esto se traduce en determinada organización y metodología didáctica.

Veamos a continuación qué papel juegan en esta práctica educativa y la creación de un ambiente de aprendizaje determinado la participación familiar.

Fig. 45. Participación familiar



La diversidad familiar no sólo se relaciona con las prácticas educativas entendidas como la manera en que el proyecto educativo y los ambientes de aprendizaje generados confluyen, sino que también influye en la manera en que escuela y familia se relacionan. Analizamos a continuación cómo se entiende la participación familiar en estas escuelas y cómo se traduce en formas de colaboración y comunicación determinadas.

3.3.1. Participación

Los modelos de participación familiar de Epstein (2012) nos han servido para establecer la mayoría de categorías en las que hemos clasificado las preguntas de las entrevistas y que en este apartado vamos a tratar de revisar en qué tipo de actividades o aspectos de la vida escolar participan las familias, cómo entienden estas su relación con la escuela y cómo afecta a su colaboración y comunicación con el centro y en el aula. De cada centro, porque la participación de las familias también revierte en la calidad del centro y del trabajo docente, porque el desarrollar actividades individuales o en grupo nos aproxima a una sociedad más democrática y, porque “participar supone un plus de voluntad, de intervención, un sentimiento de pertenencia a un colectivo, a un grupo, a una ciudad, a un país” (Pindado, 2000.21) citado por Llevot y Bernard (1988.p.58)

En nuestro trabajo hablamos de participación o implicación referente a las funciones educativas desde una perspectiva del centro escolar y que como las actividades las propone la institución escolar, puede producir aproximaciones o alejamientos de las familias respecto a la escuela y la percepción que de ella tienen.

La participación familiar en los dos centros observados, se lleva a cabo preferentemente en: las aulas, el Consejo escolar y el AMPA (asociación de madres y padres) y la Junta Municipal de Distrito.

En las aulas si atendemos a lo expuesto por las maestras, la participación no es mayor porque “no, porque no quieren” (M_c_A) o tan sólo se les propone participar en “demà tinc un taller en la vesprada per a que participen les families, els aniversaris” pero con talante de autoritarismo pedagógico ,”i si alguna familia es vol despenjar, no la deixe”

(M_v_A) con esta respuesta, la participación voluntaria que propone Epstein (2002), se aleja y por la propia observación apenas existe, sólo he visto a las familias en el aula en una reunión general al explicar el trabajo en el que iban a participar, nuestro trabajo, en el CB. La participación la limitan a la lectura en casa, “se llevan los cuentos de la editorial para leerlos en familia” (M_c_B) o “llegir en casa” (M_v_B).

Desde la perspectiva de las familias pasamos de la opinión “yo no estoy metida en ningún rollo, no tengo ni idea” (F_c_A1) a la que opina “Es fundamental, tiene que haber una conexión entre la familia y el centro, porque están (los niños) muchas horas en el centro, si no hay coordinación al niño se le cruzan los cables” (F_c_A2). Pero como lo que ya dijimos al hablar del espacio educativo sobre la puerta acristalada, es una barrera y las familias perciben que “pienso que este colegio, no nos deja entrar” (F_c_A2) vuelve a aparecer la propuesta de Epstein (2002) con su modelo sobre la comunicación entre docentes y familia que, según se advierte no se facilita y, otra familia dice “clar, participem en les típiques festes de Nadal, en Carnestoltes, la tardor...” (F_v_A3) aunque realmente piensan que: “Jo crec que les escoles necessiten de la familia o sigui quan més participació en un sentit positiu millor” (F_v_A3) y de las actividades dicen “Les excursions són per als xiquets” (F_v_A4) y su relación es la de consumidores como nos apunta Vogels (2002) por lo tanto la participación familiar en las actividades como ya hemos apuntado en párrafos anteriores, no les ayuda a sentirse partícipes del grupo escuela.

Incluso en las actividades del centro que se organizan para los niños “Los padres no participamos” (F_c_B1) por tanto no participan como voluntarios que propone Epstein (2002), o “Participamos pues autorizando a los niños a ir a la excursión, pero...” (F_c_B1) con estas respuestas el modelo que siguen las familias es la de consumidores y

clientes Vogels (2002). Si bien es cierto que dentro de su diversidad familiar hay un porcentaje elevado de familias con un horario laboral extenso que les impide asistir, por ejemplo como alguna familia se siente afortunada cuando “Si, si tengo la suerte de poder pedir permiso en el trabajo y me lo conceden, con lo cual si puedo asistir” (F_c_B2) y aquí las facilidades para participar que correspondería al modelo de “crianza” de Epstein (2002) no parece que exista la ayuda suficiente, según la familia, refiriéndose a las reuniones de aula. Hemos de tener presente que el centro tiene cerca de un 20% de alumnos procedentes de la inmigración por tanto con un aula de compensatoria. Lo que nos hace suponer que sus horarios son abusivos. Aunque” yo creo que nunca nos han pedido las ideas” (F_v_B4) por lo que la voluntariedad de participar no es posible.

Y ¿qué ocurre con la participación en el Consejo Escolar? Un espacio en el que las familias pueden acudir para ser oídas y a establecer una relación de colaboración. En este caso, desde la Ley de Educación en el 1970 fue ganando importancia en la democratización de los centros educativos hasta llegar a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) en el 1984 que canalizó la participación de las familias en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, pero, como se verá en las entrevistas a las familias, la participación ha ido decayendo. Sus funciones se han ido limitando “se limitan a elaborar informes, analizar, valorar, promover y participar (en lugar de decidir)” (Feito, 2014, p.58) y finalmente con la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2012) vacía de competencias al Consejo Escolar y, pasa a ser un órgano de simple informe o propuesta (Consejo de Estado, 2013, p.155).

Veamos qué opinan sobre el Consejo Escolar en los dos centros escolares participantes en nuestro estudio. En el CA dicen algunos que “sé que hay una reunión, es a nivel más alto, pero de ahí sí que no recibo información” (F_c_A1) o, “sabemos lo que es, pero no

recibimos información, ni sabemos nada de las conclusiones” (F_c_A2). Contundentes respuestas. En el CB. “sé que ahora la semana que viene hay elecciones, que votamos y demás, pero lo que se hace en el consejo, las reuniones que tienen, la verdad es que no me...” (F_c_B1) y, “No, no sé quién forma el Consejo. No lo sé” (F_c_B1) aunque hay familias que están en el consejo y sus respuestas no son más optimistas porque: “No, es que no nos han convocado. A ver estoy en el Consejo Escolar, pero a nivel...” (F_c_B2) y ya no dice nada más a veces afirma que “las cosas están muy marcadas y por mucho... A ver, ni los padres, ni los maestros no es una decisión...y añade a lo mejor todos querríamos tener algo más, pero si no hay más dinero...” (F_c_B2) se puede intuir que lo que se puede hacer o no, depende de las posibilidades económicas o administrativas. También alguna familia desconoce totalmente el Consejo Escolar “Me parece que son unas votaciones y eso ¿no?” (F_v_B4). Siempre hay una excepción, por fortuna una de las tres madres que están en el C. Esc. opina que “Sí, va lento, pero sí. Porque nosotros estuvimos reclamando ciertas anomalías que tenían aquí en Infantil, como columpios, rajadas y, nos costó un año de pelea, pero, conseguimos que lo arreglaran” (F_v_B5).

Pero los componentes del Consejo Escolar no son tan sólo las familias, sino que según la Ley Orgánica de la mejora de la Calidad Educativa (LOMCE 2012) está compuesto por representantes de cada estamento que hace funcionar el centro escolar:

- a) Director/a del centro será su presidente
- b) El jefe/a de estudios
- c) Un concejal o representante del Ayuntamiento en cuyo término municipal se halle radicado el centro.
- d) Un número de profesores que no podrá ser inferior a un tercio del total de componentes del Consejo, elegidos por el claustro y en representación del claustro.

- e) Un número de padres/madres y alumnos/as, elegidos respectivamente por y entre ellos, que no podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del Consejo.
- f) Un representante del personal de administración y servicios del centro.
- g) El secretario/a del centro, que actuará como secretario/a del Consejo, con voz y sin voto.

Aunque no es el momento, ni nuestro trabajo se cuestiona la figura de la dirección del centro escolar, sí que nos parece pertinente conocer su opinión sobre el Consejo Escolar de los centros objeto del estudio.

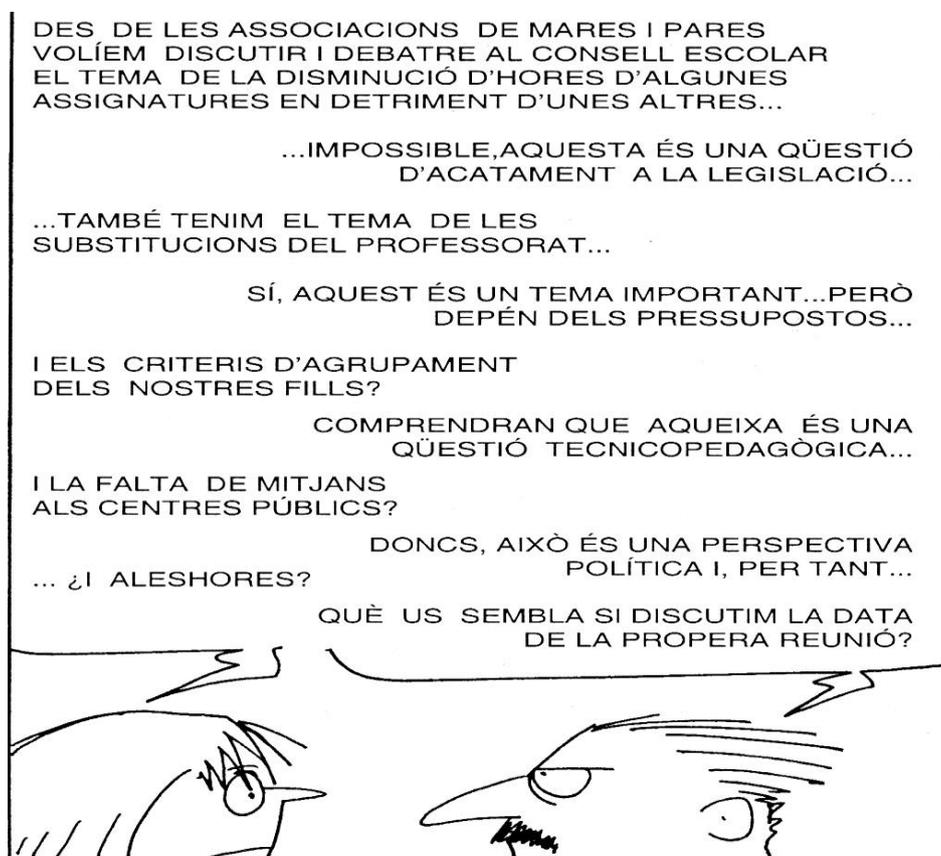
En el centro A, la dirección dice que “Si, en el Consejo Escolar están todos representados...Había más participación, en el Consejo, se ha relajado un poco más” (Dir_A) y como ya vimos en las respuestas de las maestras, la dirección también excusa la no asistencia de los padres, por el trabajo “algunos padres trabajan, los profesores que se relajan y pasan del tema me parece preocupante” (Dir_A). Estas respuestas dejan entrever que, si el presentarse al Consejo es voluntario y son elegidos en representación de, el compromiso de asistir tendría que ser firme, pero como dice: “No es los padres, los profesores, por qué se presentan y si tú te presentas adquieres un compromiso de asistencia como mínimo y, no todo el mundo lo sabe.” (Dir_A).

En el centro B, el funcionamiento del Consejo Escolar, no es más positivo porque: “Hemos pasado dos años que ha habido vacantes por falta de personal que se...que se presentara a las elecciones para suplir las bajas. Y como ha habido bajas y no había suplentes, ha habido dos huecos que no se han cubierto” (Dir_B).

Tal vez la dirección de ambos centros debería considerar como una de sus funciones el dinamizar el conocimiento del Consejo Escolar por los componentes de la escuela y ello tendría como consecuencia una mayor participación porque los modelos teóricos de Epstein y Vogels (2002) que asumimos como nuestra guía, nos indican que los centros

han de ayudar (crianza), comunicar y ofrecer a las familias las posibilidades de información y de cómo pueden participar (Epstein) y así llegar a ser participantes frente a la postura de ser consumidores o clientes (Vogels).

Fig.46. Reinventar l'escola. Beltrán, J. Hernández, y Souto, X.M. (2003, p. 27)



Las dos opciones que faltan analizar sobre la participación familiar son las AMPAs y la Junta municipal del Distrito. Dos opciones que se sitúan en dos extremos, una, es conocida, pero con una participación que se limita mayoritariamente al pago de la cuota y la otra (la Junta municipal) es desconocida.

En el CA., “No, no participamos, hemos pagado la cuota de socio” (F_c_A2) y sobre la Junta al preguntar sobre ella “No sabem el qué és no, no hem anat mai per part del centre, no ens donen informació de que podem participar” (F_v_A3) y otros, “Sé que existeix

la Junta municipal, però no sé exactament què fa “(F_v_A4), en el CB., sobre el AMPA “Sí, sí. A ver no estoy ayudando todos los días, pero cuando puedo...” (F_c_B1) sobre la Junta y con cierto desdén “Si, o sea, la conozco, pero no sé exactamente cómo corta el bacalao” (F_c_B2). Parece ser que algunas familias conocen la existencia de la Junta municipal, pero desconocen la relación del centro con ella, porque ciertas informaciones les llegan con cierto retraso como dice: “¡Ah, bueno!, la Junta municipal le dieron un premio al cole. Si que la conozco sí.” (F_v_B3) y como dato preocupante porque demuestra que la comunicación no está muy cuidada, una familia que pertenece al Consejo Escolar al ser preguntada sobre la Junta, su respuesta fue muy concreta: “No” (F_v_B5). Todavía adquiere más importancia el desconocimiento de la Junta y sobre la participación del centro en ella porque se da el hecho como ha dicho una familia antes, de que, en el año 2016, el centro recibió el premio antes mencionado como reconocimiento por su trayectoria y la familia que pertenece al Consejo dijo: “es que no lo sabía. Luego lo dijeron y mandaron un email a todos los papás diciendo que había recibido el cole un premio” (F_v_B3).

Ante esta situación, la escasa participación, hemos de retomar el esquema presentado en la fig.45, sobre la participación porque aparecen en él dos conceptos: clientes y gestores. La percepción mayoritaria desde las familias sobre la posibilidad de intervenir en el funcionamiento del centro es que “todo está decidido”, por tanto, optan por “considerarse clientes en lugar de ciudadanos activos, que, en conjunción con el profesorado, contribuyen a configurar el centro público que quieren para sus hijos” (Bolívar 2006, p.126). y exigen servicios educativos y la posibilidad de elegir libremente el centro exigiendo al profesorado, según sus expectativas, asumiendo la tesis neoliberal sobre la educación presentada por Cañadell (2018) y la escuela pública entonces asume imitando

a la escuela privada el principio de “cómo hacerla más rentable” (Bolívar 2001, p.125). Cuando en lugar de una ciudadanía activa, se promueven la existencia de unos “clientes” que exigen servicios educativos para sus hijos, el modelo participativo entra en grave crisis (Bolívar, 2006, p.143).

Tanto la relación tradicional que separa como la neoliberal que enfrenta a los padres contra los profesores tal y como dice Hargreaves (1999, p.183) “ninguna de estas dos perspectivas establece un vínculo de colaboración entre quienes están más implicados en la educación de los niños y niñas” Opinión que resume claramente desde la dirección: “Yo creo que es una escuela pública y un perfil de privada en determinadas áreas y determinados grupos” (Dir_A).

Como explica Santos Guerra (1994) la participación es compartir la gestión, no estar supeditados a unos pocos, expertos (docentes) o decisiones políticas, porque la democracia no se limita a l voto y si los Consejos Escolares de los dos centros observados, no funcionan, la solución no es dejarlos sin funciones, sino dinamizarlos, olvidarnos del todo está decidido y asumir el compromiso con la escuela, tener en cuenta la opinión de las minorías que en nuestros centros son las familias y el alumnado ofreciéndoles una posibilidad de coordinación sin puertas cerradas y con un lenguaje respetuoso como apuntamos al hablar de la diversidad familiar y porque la inclusión es a cada uno según sus posibilidades y sus ritmos.

3.3.2. Comunicación

Vamos a comprobar cómo establecen los centros participantes en nuestro trabajo esta comunicación con las familias, y el alumnado, el centro educativo, su profesorado y con el exterior su relación con el contexto.

Fig. 47. Comunicación



La comunicación dentro del centro se establece desde la P.G.A., con unas reuniones fijas del Consejo Escolar y las del claustro, así como las reuniones del inicio del curso con las familias.

En el C.A., el Consejo Escolar establece 9 reuniones fijas y para el claustro 10 reuniones preestablecidas. Las reuniones de los tutores con las familias suelen tener una programación más flexible.

Respecto al C.B., las reuniones referidas al Consejo Escolar serían en principio 7 y el claustro con 8. Con las familias, además de la del inicio de curso, están las tutoriales individuales reservadas a un día de la semana prefijada.

Ambos centros tienen una fecha fija para la reunión del nuevo alumnado de tres años y cuando se va a iniciar el periodo de matriculación.

Hasta ahora hemos hablado de las reuniones institucionalizadas por la Administración educativa, pero, vamos a continuar diferenciando qué tanto suponen de comunicación entre el centro y la familia y el cómo se establece dicha relación.

Desde la Dirección en el C.A. señala que “la jefa de estudios, sí que traslada la información inmediata a los padres y de forma extensiva si es necesario a todos los padres” (Dir_A), y en la página web se da la información del centro, por ejemplo, sobre excursiones, fiestas... y también apunta la directora que “transparencia e información es nuestro punto fuerte” (Dir_A).

En el centro B. también disponen de página web. Desde dirección nos informan: “entrando en <mestre a casa> aparece la información” (Dir.B).

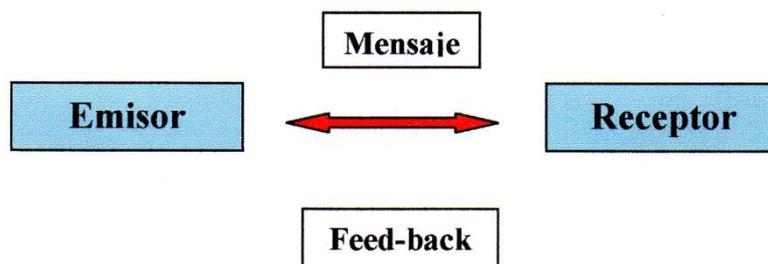
Hasta aquí hemos hablado de cómo se informa en reuniones y por la web, pero ¿es lo mismo informar que comunicar? Lo expuesto hasta ahora señala cómo el centro da a conocer lo que hace, un acto unidireccional. Sin embargo, comunicar supone un diálogo, al menos esperar una respuesta, es, por tanto, un proceso circular, bidireccional.

Fig. 48. Diferencia entre Información y Comunicación. Elaboración propia

INFORMACIÓN:



COMUNICACIÓN:



En el C.A. se dio la información del trabajo a realizar en el aula al grupo de familias esperando la respuesta, fue un intento de comunicación, aunque la respuesta no llegó: “les dije que, si querían venir a hacer talleres o de juegos de mesa y, no se implican porque están trabajando” (M_c_A). La percepción de las familias es que, “la información se pone en la puerta del pasillo del aula” (F_c_A2.), no se comunica en persona. En este caso sólo se quiere informar, el objetivo no es recibir respuesta, no se pide la opinión de las familias. Algunas opinan que esto es porque “cuando cuestionas algo, es molesto, nosotras hemos cuestionado y entonces claro, es una barrera” (F_c_A2). En estos casos se evita el feedback, el intercambio.

También en el C.B parece primar la información a la comunicación. Las familias afirman tener información en las reuniones tutoriales: “si yo quiero información, la tengo, claro”

(F_c_B1), sin embargo, en estas reuniones todo está ya organizado, se vuelve a priorizar la información a las familias frente a su opinión o participación: “Están proyectadas y programadas”, “No hemos opinado” (F_c_B2.). Las familias también perciben que todo está decidido y no hay mucho margen para la participación. Que, las familias se impliquen más o menos, depende de los propios centros escolares.

Respecto a la comunicación que se establece dentro de las aulas, como ya anticipamos al relatar un día en ellas, nos interesa señalar el tipo de lenguaje utilizado. Al ser aulas de Infantil, la comunicación tiene sus peculiaridades y está muy centrada en la competencia comunicativa del profesorado, el uso del lenguaje corporal, la gestión del espacio del aula y su estructura. Todos esos elementos condicionan y forman parte de la comunicación.

Si ésta es clave en las relaciones internas en el centro y el aula, también es fundamental la relación con el exterior. Desde los órganos directivos, se señalan las relaciones establecidas con otros centros del distrito. Por ejemplo, en el C.A, la directora dice: “participo en seminarios de directores del distrito y en la Junta Municipal” (Dir.A). En el caso del C.B., hay relación con el Ayuntamiento y la Junta Municipal, de carácter institucional, pero a nivel de centro no hay una relación habitual con otras escuelas. Sin embargo, en el barrio se programan actividades como el maratón o la biblioteca donde sí que participa el AMPA “el centro hace partícipe a las familias de dichas actividades” (F_c_B2). La única actividad en la que se participa con otras escuelas de la ciudad de Valencia es en Les Trobades d’Escoles en Valencià, una jornada anual reivindicativa de convivencia en la que participan tanto el profesorado como las familias y alumnado de las escuelas que tienen enseñanza en valenciano. Así lo expresa una familia: “a lo único que he ido, que he visto más relación con otros colegios son “Les trobades”. (F_v_B3).

Por los resultados de las entrevistas y lo observado en las aulas, parece que estos centros minimizan el “escenario educativo ampliado” (Bolívar, 2006, p.120), algo sumamente importante relacionado con el “capital social” puesto que “cuando las familias de un centro escolar se relacionan entre sí (se comunican) el capital social se incrementa, los niños son atendidos por un número mayor de adultos que están pendientes de ellos; los padres comparten pautas, normas y experiencias de educación” (Redding 2000, citado en Bolívar, 2006, p.40).

Por tanto, trabajar por incrementar dicho capital, se convierte en un objetivo de primer orden, para convertir la escuela en un centro inclusivo, sin olvidar que la comunicación, es percepción, crea expectativas y plantea exigencias. (Escat, 2007).

3.3.3. Mejoras

Cerramos este apartado de resultados, dando a conocer algunas de las propuestas de mejora recogidas en los distintos colectivos de la comunidad educativa, según los cuales la atención a la diversidad y el reconocimiento de las misma se harían de forma más inclusiva e intercultural, teniendo en cuenta a las familias y los ambientes de aprendizaje de los distintos espacios escolares. También presentamos aquí el intento de ofrecer una aportación a la Escuela de Padres, que apareció como una de las reivindicaciones durante nuestra estancia en las escuelas del estudio. Queremos hacerla constar, puesto que formaba parte de mi compromiso como investigadora que deseaba participar y contribuir con su experiencia docente en la mejora de la participación y la gestión inclusiva de la diversidad familiar. La experiencia no tuvo ni la aceptación ni la repercusión esperadas, pero fue un intento de colaborar con las escuelas y mostrarles mi interés e implicación.

3.3.3.1. Mejoras propuestas por la comunidad

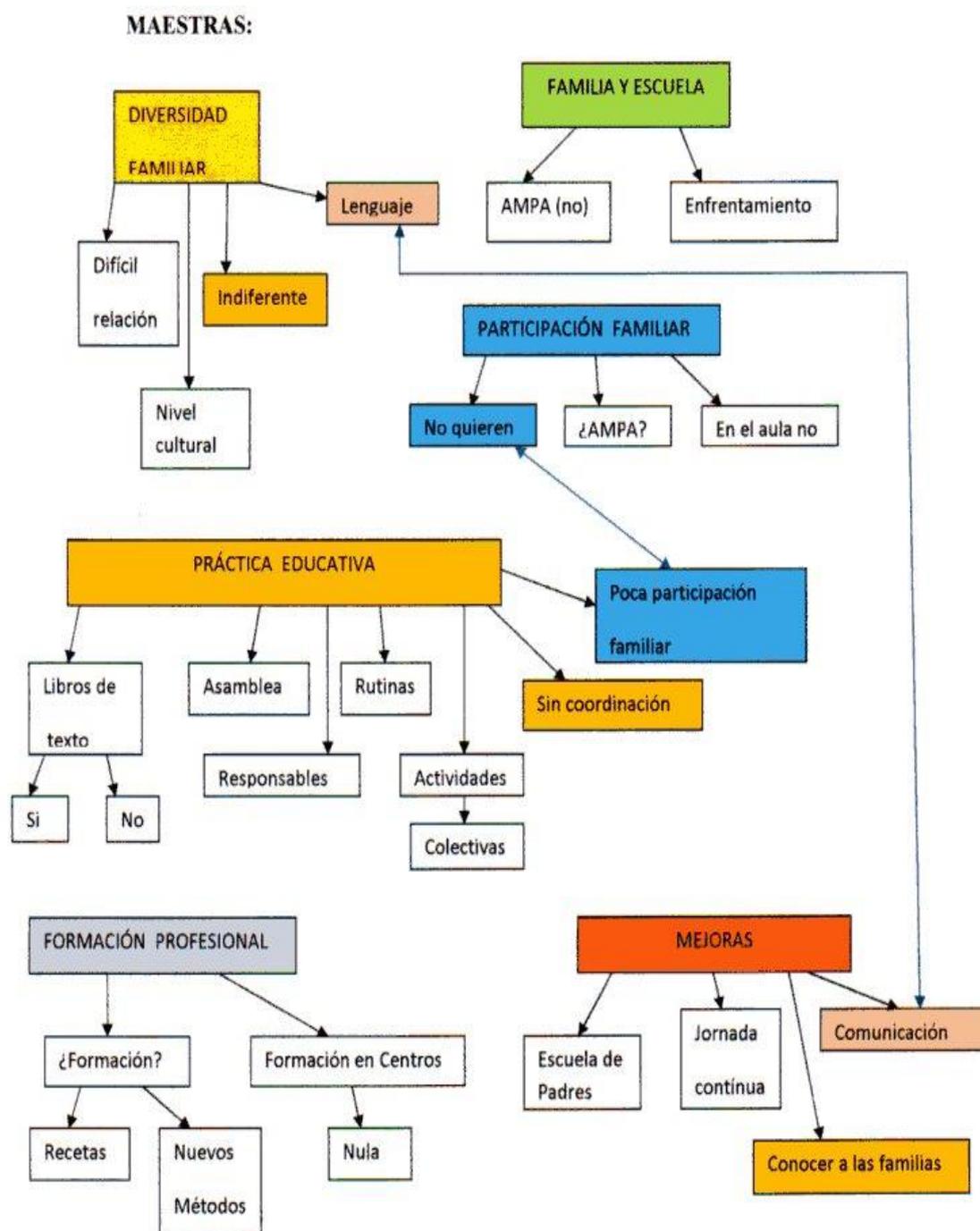
Mi percepción como entrevistadora ha sido positiva, puesto que se consiguieron respuestas libres, sobre todo en aquel estamento que menos se siente escuchado, las familias. También se observaron estados de desánimo entre algunos docentes, pero con deseos de poder cambiar y sobre este punto, el cambio, me voy a centrar.

De hecho, la intención en todo momento de este estudio no fue juzgar la actuación de las maestras, sino partir de la comprensión de sus prácticas en contexto para revisar juntas propuestas de mejora en la participación familiar y en un ambiente de aprendizaje más inclusivo desde la diversidad familiar. Así lo hicimos constar desde el inicio de la investigación y cuando se negoció el acceso y trabajo de campo, aunque la actitud de apertura inicial se fue tornando más resistente al cambio.

Participo del postulado que sobre la evaluación hace Santos Guerra (2008) al decir que fundamentalmente se hace la evaluación para conseguir la mejora de los programas que están en curso y de otros que se pondrán en marcha, por tanto, el objetivo de una evaluación es el propiciar mejoras, si no es así, no hace falta una evaluación. Y como la evaluación es un proceso de indagación por medio del diálogo que nos ayuda a comprender y por tanto a proponer mejoras, damos voz a las mejoras que los participantes en este trabajo proponen.

Presentamos las mejoras de cada centro por separado, agrupadas según sean de las maestras, las familias y los monitores del comedor. Las propuestas de mejora de los equipos directivos y los coordinadores de comedor se comentan juntas, puesto que tienen muchos elementos en común, representadas sus propuestas en los mapas conceptuales de las respuestas coincidentes de los dos centros: CA+CB de cada uno de los grupos participantes en este trabajo

Fig.: 49. Mapa conceptual: Respuestas coincidentes de las maestras. Elaboración propia.



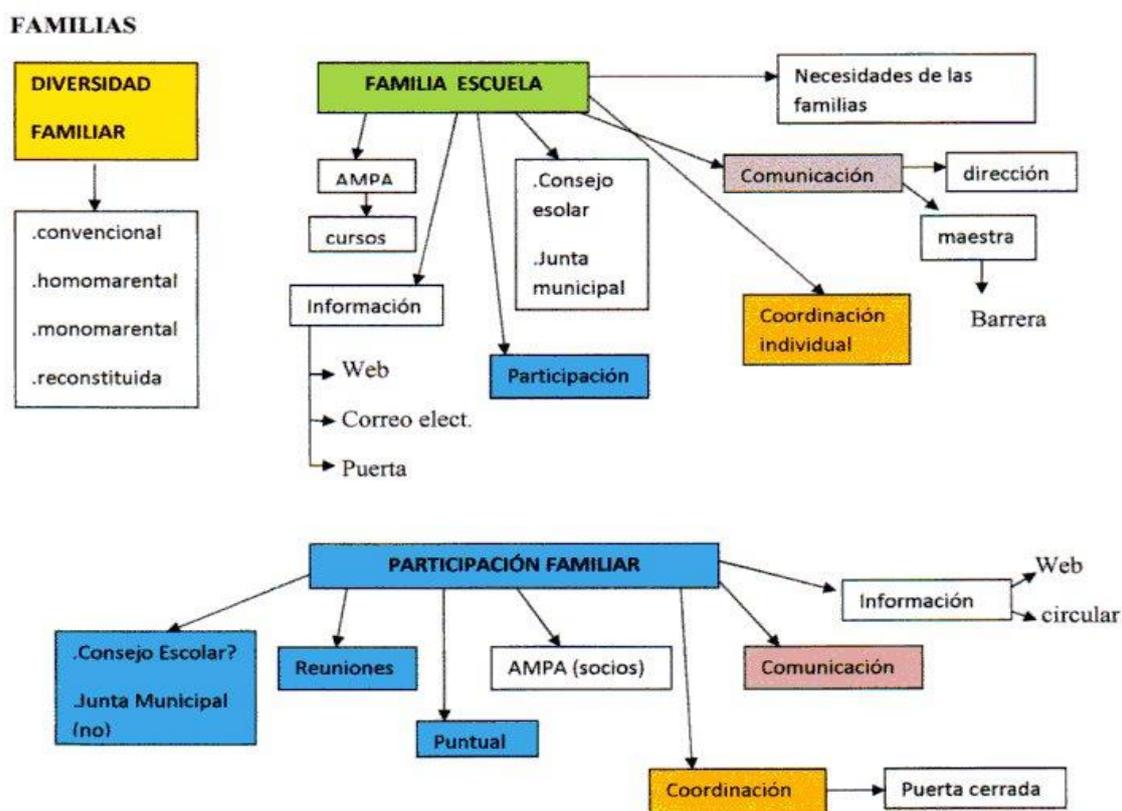
Centro A+ B

Las maestras participantes coinciden en que se debe mejorar la ratio y el espacio del aula y puntualmente piensan que hace falta “Escola de pares” (M_v_A).

Las propuestas de las maestras en este centro van por caminos separados, porque una propone la jornada continua (que ya en su momento se hizo un borrador de proyecto que no se llevó a término) y en la otra aula se propone mejorar el horario de las especialidades que entran en el aula porque “cada vegada hi ha més xiquets amb problemes i menys hores d’atenció” (M_v_B). La coordinación entre las personas que entran al aula se hace fundamental puesto que las funciones de las especialistas del inglés, de Religión y de Apoyo están bastante desconectadas de la marcha general de las aulas a las que entran.

Fig.:50 Mapa conceptual de las respuestas coincidentes de las familias, CA+Cb.

Elaboración propia



Las propuestas de mejora de las familias son más amplias, ya que mejorarían:

- Realizar más actividades para padres (que es similar a escuela de padres)
- Mejorar los horarios del mediodía en el espacio del comedor
- Algo con lo que han enfatizado mucho: la relación entre Infantil y Primaria “Jo trobo a faltar una relació, en Infantil la veig bé... després quan passen els xiquets a Primaria, és com que no hi ha continuïtat, és com que se’n van a una altra escola, falta una continuïtat” (F_v_A4).

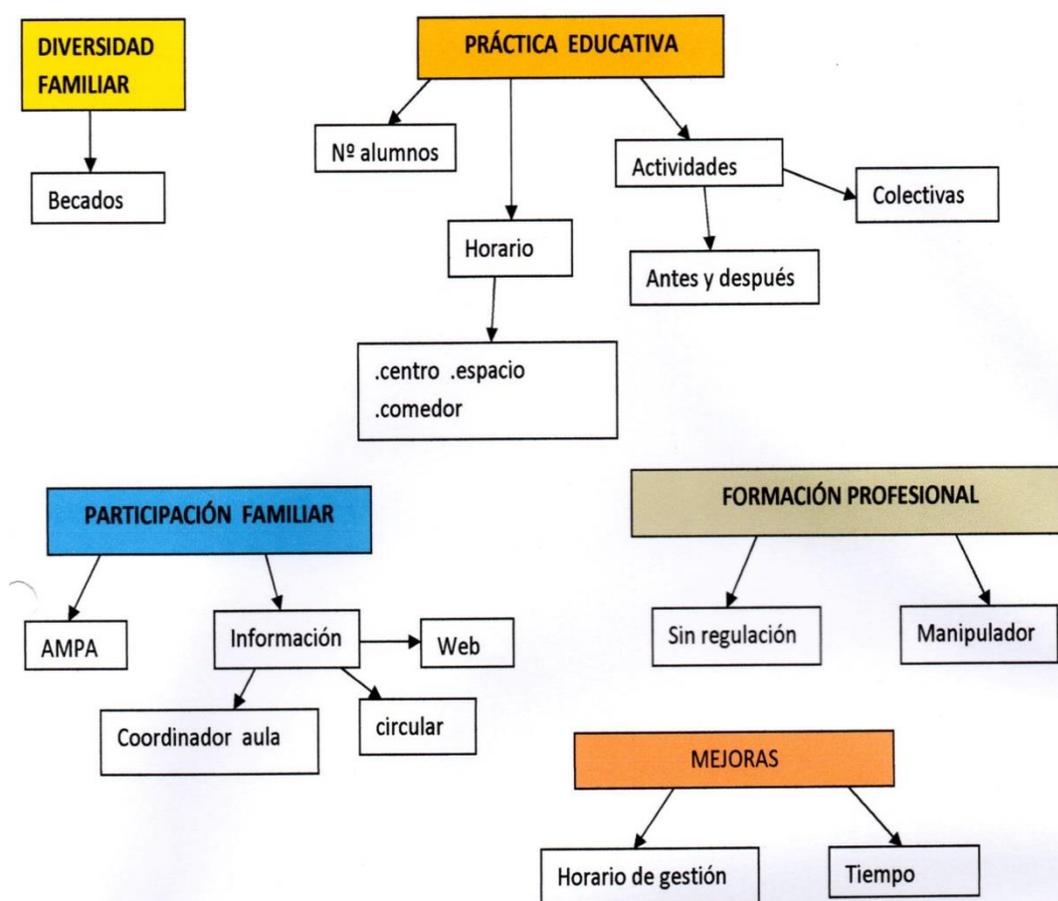
Al igual que en el otro centro proponen poder acudir al centro a ver alguna actividad y los horarios de las actividades extraescolares. También proponen mejoras en la página web de la escuela: “La página web en aquesta escola però no és molt bona, no hi ha molta informació” (F_v_A3). Un repaso por la página web evidencia que la mayoría de las actualizaciones de la página se llevan a cabo a los dos o tres meses de haberse realizado, tal vez por falta de tiempo o porque no se ha encargado de ello a una persona especialista en TICs que tenga espacio en su horario más allá de las horas lectivas y los trámites administrativos.

Los encargados del comedor escolar siguen esta misma sugerencia de especialización para el comedor: proponen la creación del puesto de “Gestor de comedor” y si no es posible, entonces reducir el horario lectivo para que la coordinación sea posible: “Con dos horas de trabajo semanales para la encargada del comedor y pretender que se haga cargo de toda la gestión, eso es imposible” (Cc_A). Se hace incompatible atender bien las dos cosas: “Generalmente de dos horas a la semana hay...mira, esta mañana ha venido siete personas, al principio de curso ha habido 22 personas esperando y llega un momento que les tienes que decir que yo tengo una clase de 25 niños que atender...” (Cc_A). La

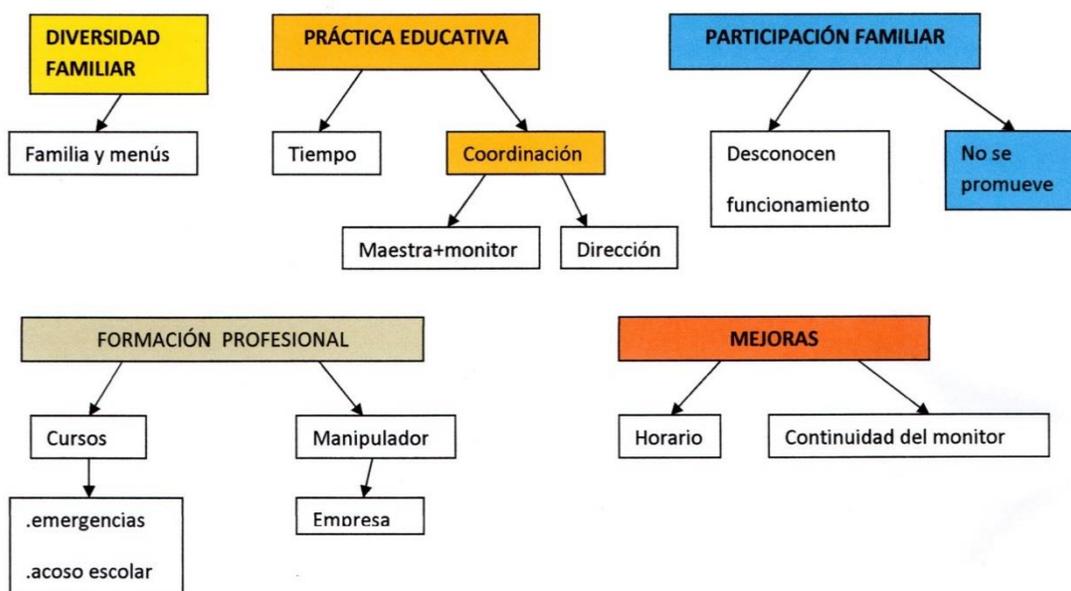
revisión del espacio y tiempo dedicado al comedor se hace imprescindible tanto en su concepción educativa como en su gestión más administrativa, desde resolver la falta de espacio como reorganizar el problema de las actividades en el horario del mediodía.

Fig.:51. Mapa conceptual de las respuestas coincidentes de los Coordinadores y Monitores del comedor escolar de CA+CB. Elaboración propia.

COORDINACIÓN COMEDOR

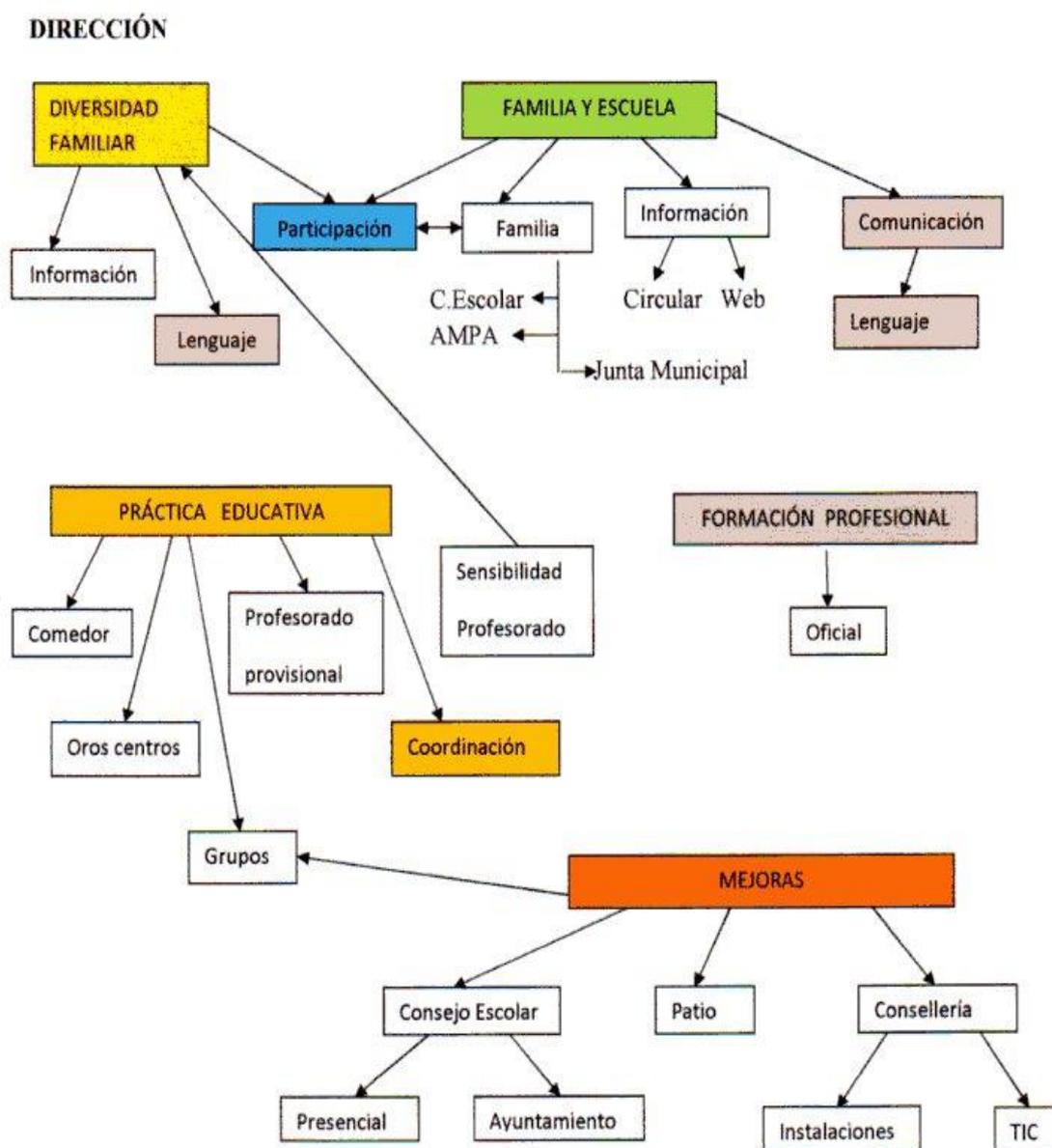


MONITORES COMEDOR



El grupo formado por los monitores del comedor dicen que ha de mejorar el horario, el tiempo suficiente, el espacio único para los más pequeños y que se reconozca su labor educativa, así pues, piden que se les tengan en cuenta: “L’equip directiu no té en consideració les nostres opinions” (Mt_v_A). “El profesorado no te ve como parte... que yo también paso mis horas aquí y también hago mi labor” (Mt_c_A). Ciertamente es que, el grupo formado por los docentes y las familias, no son muy conscientes de la labor que realizan los monitores del comedor, a pesar del gran inconveniente que supone el excesivo número de comensales para las infraestructuras del centro actuales. De ahí que hasta la propia Dirección crea que “el horario del centro está condicionado por el horario del comedor” (Dir_A). Este espacio educativo, aunque no lectivo, parece que sería un elemento a repensar en la organización del centro.

Fig.:52. Mapa conceptual de las respuestas coincidentes de la Dirección de los centros A+B.



En la Dirección de ambas escuelas las propuestas de mejora se refieren a: “trabajar más las nuevas tecnologías, volver a ilusionar y lo que hemos dicho antes, el cuidar el lenguaje y la diversidad familiar” (Dir_A). Y, junto al C.B, están de acuerdo en que las instalaciones deben mejorar: “Los patios deben adecuarse para que no provoquen

insolaciones ni nada, porque no hay ningún árbol” (Dir_A), “pero siempre hay cosas más generales, de más envergadura que Conselleria no ha acometido” (Dir_B).

En las entrevistas con ambos directores se vislumbra cierto cansancio al escuchar: “Intentamos que ya desde que atraviesan la puerta se note que es un colegio lleno de vida y lleno de color. Pero cuesta, cuesta” (Dir_B)

3.3.3.2. Propuesta de Escuela de Padres

Atendiendo a las propuestas de mejora que reclaman como más urgentes y desde nuestra oferta de colaboración se les presentó una programación de “Escuela de padres y ante el próximo cambio de la coordinación del comedor en el CA., se les presentó también una propuesta de temas a tratar sobre el comedor.

Ante ciertos inconvenientes y dificultades con respecto a la relación entre familia y escuela que asomaron durante el estudio, nos ofrecimos desde el inicio para llevar a cabo alguna actividad de promoción de la participación entre las familias. Ante la demanda de una Escuela de Padres, propusimos centrar nuestra colaboración en algunas sesiones con las familias. La programación se presentó al centro y obtuvo la aprobación de las maestras.

Elaboramos una circular explicando la propuesta, con la estructura siguiente:

Fig. 53. Escuela de padres. Elaboración propia

PROPUESTA DE ESCUELA DE PADRES: (Valencia, Enero del 2018).

EDUCAR EN EL SIGLO XXI

Basándonos en el principio *“hace falta una tribu entera para educar a un niño/a”*, con él empoderamos la función individual y colectiva y la conexión de las diversas generaciones.

OBJETIVOS:

- a) Qué significa ser madre/padre en el s.XXI?
- b) Niñas y niños del s.XXI
- c) Las personas, ¿cómo crecemos y aprendemos?
- d) ¿Qué significa educar?
- e) Descubrir estrategias que nos permitan resolver conflictos relacionales
- f) Reconocer nuestro rol transmisor de valores
- g) Reflexionar sobre las nuevas masculinidades y el feminismo

PARTICIPANTES:

Madres y padres y, si así lo desean, las abuelas y abuelos que a veces se ocupan de sus nietos/as que acuden al centro escolar.

CUESTIONARIO:

1	¿Cuántos hijos en edad escolar?	
2	¿Cuántas hijas en edad escolar?	
3	¿Se quedan al comedor?	
4	¿Tengo ayuda para atenderlos/as de abuelas/os u otras personas?	
5	Para asistir, preferimos el horario: -en horario escolar →mañana a las... →tarde a las... -después del horario escolar, a las 5h, 6h, 7h,...	
6	Nos gustaría que habláramos de...	

SESIONES:

Distribuidas en 5 sesiones con una duración máxima de 1 h. Una por semana o cada quince días, según la posibilidad de tiempo de los asistentes. (siempre a negociar).

El cuestionario fue entregado y cumplimentado por las familias en enero, respondieron 40 familias del aula de 5 años, 13 del aula de 4 años y 9 del aula de 3 años, ya que la propuesta fue extensiva a toda la etapa de Infantil de los dos centros.

En el apartado de los temas que les gustaría tratar en las sesiones, ambos centros coincidieron en:

- Resolución de conflictos
- Normas o límites
- Valores
- Educación emocional
- Castigos o recompensas

A lo largo de enero, tratamos de organizar la agenda de sesiones con las maestras. En el C.A las maestras concluyeron que con todas las actividades generales programadas por el centro (S. Antonio, Carnaval, Fallas...) las familias no tenían días libres para acudir. El taller programado no llegó a realizarse por reticencias de las propias maestras para convocar a las familias.

En el CB, sí que lo llevamos a cabo, aunque de la propuesta de 5 sesiones, lo dejaron en una y para el mes de febrero. Aquí la dificultad fue bien distinta porque al recoger el cuestionario que las maestras habían repartido, me encontré con respuestas como “Hay alguna ayuda” Ayuda referida al cuidado de los hijos mientras estaban en la sesión de formación (aula 3 años) y, también con sugerencias como: “A ser posible que no coincida con la Escuela de Padres del Ayuntamiento” (aula 5 años). Al hacer la consulta a las maestras sobre la actividad del Ayuntamiento en el centro, la respuesta fue contundente,

puesto que desconocían la existencia de dicha actividad del Ayuntamiento: “No teníamos ni idea” (M_c_B). Con esto, una vez más, se manifiesta que la comunicación entre los distintos grupos que funcionan en el centro tiene serias dificultades. Parece que ni la información llega a todos ni la comunicación fluye en ambos sentidos.

A pesar del contratiempo, en el C.B hicimos una sesión en febrero para no coincidir con el Ayuntamiento. Asistieron 15 familias y dos profesoras de Infantil.

Se plantearon varios temas que surgieron de las propias familias participantes. Lo que provocó más debate fue el del lenguaje. Sobre todo, el lenguaje vehicular utilizado en las aulas referente al castellano y el valenciano que también tuvo repercusión antes del inicio del curso en la dificultad de la elección de los libros de texto que debían adquirir las familias. Según comentaron varias familias una vez comprados los libros, tuvieron que devolverlos pues no correspondía a la lengua vehicular del aula de su hijo/a).

También cierto desconcierto provocó la definición de la diversidad en general alguna familia que introdujo el tema de la entrada en las aulas de las familias, fundamentalmente porque la mayoría ni siquiera se había planteado el tema, por lo que las opiniones expuestas carecían de seguridad sobre la afirmación o negación sobre la diversidad. Pero... imposible llegar a unas conclusiones más consensuadas puesto que hacían falta más sesiones.

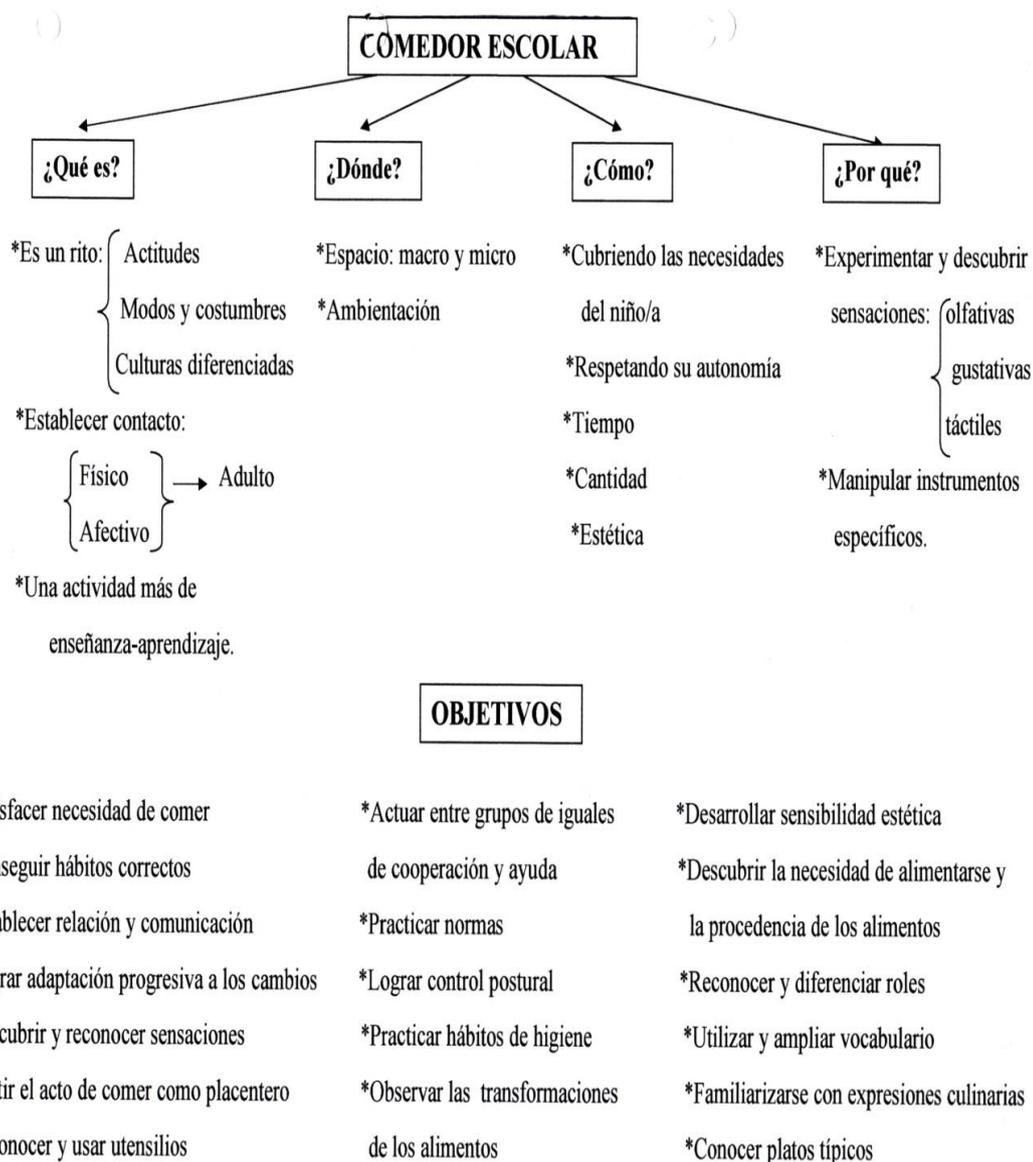
3.3.3.3. Comedor escolar.

Desde el comedor escolar se genera inquietud ante la imposibilidad de hacer el trabajo con la serenidad y seguridad que se ofrecería con una mejor organización, recordemos la opinión “el horario del centro está supeditado al horario del comedor” (DIr_A) o

“No se nos tiene en cuenta” (Mt_c_A). En el C.A. y en el curso próximo se planteaban el cambio de la persona encargada del comedor por haber transcurrido el tiempo desde las últimas elecciones a encargado/a. Se nos solicitó ayuda y como así la habíamos

ofrecido se les presentó un esquema en el que definen los aspectos que la puesta en marcha del comedor han de contemplar.

Fig.: 54. Elementos a tener en cuenta en el comedor escolar. Elaboración propia



ORGANIZACIÓN

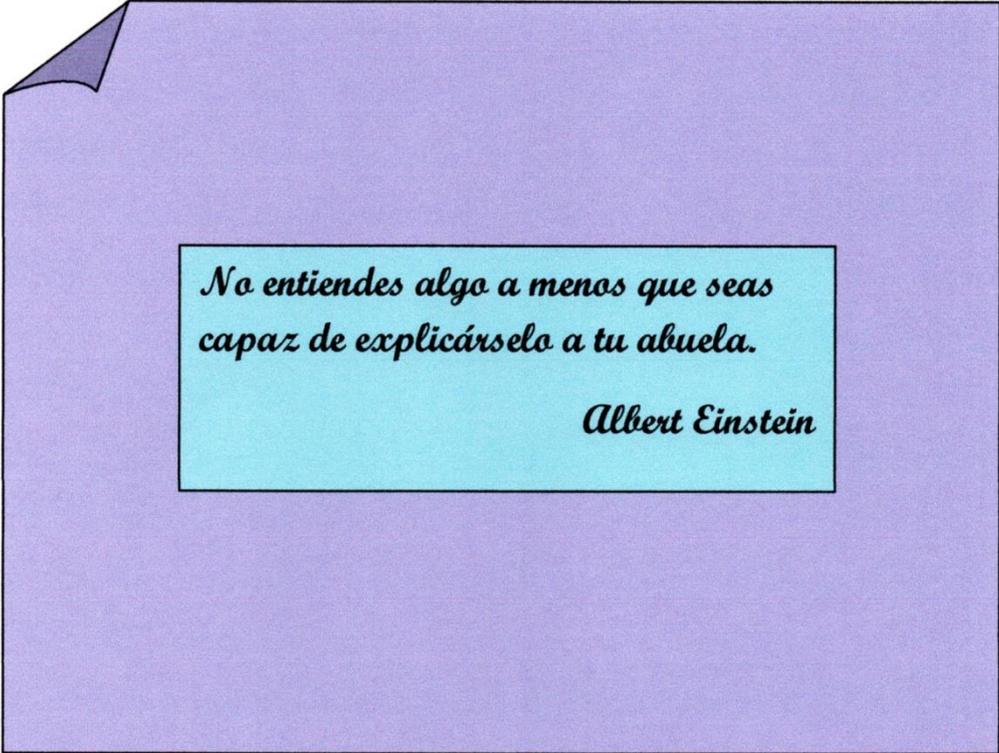
- *Ambiente
- *El espacio
- *El mobiliario { Mesas
Mesa auxiliar
Estanterías
Menaje
- *Ornamentación
- *Comunicación
- *Tiempos y ritmos
- *Entradas y salidas
- *La siesta o descanso del niño
- *Roles y funciones: { Coordinador/a
Educador/a
Cocinero/a
Limpieza
- *Actividades : presentación del espacio a los niños/as
- *Familias.

EVALUACIÓN

- *El funcionamiento del comedor
- *La funcionalidad del espacio
- *La adecuación del tiempo a los ritmos del grupo o escuela
- *La coordinación entre los educadores
- *Actitudes manifiestas frente al hecho de comer
- *La dinámica del equipo educativo y el personal que interviene:
adecuación de funciones y tareas
- *La actuación del propio educador/a
- *La adecuación de los objetivos a los niños/as
- *La colaboración y participación de las familias
- *La calidad del menú.

Si releemos los resultados de nuestra observación, afloran algunos puntos que condicionan las posibles conclusiones y discusiones que se nos plantean. Por ejemplo, sobre los edificios donde están ubicados los dos centros, ambos de antigua construcción, sí, pero, no parece que se ha sabido dar con sus posibilidades pedagógicas. Además, la adaptación de su profesorado a la nueva sociedad emergente que, provoca nuevas situaciones familiares en su alumnado, la actitud de los docentes ante esta novedad, está revestida de cierta inquietud o inseguridad, por lo tanto, se aferran a la rutina pedagógica que, teniendo muchas ventajas por su experiencia laboral, les impide dar el paso a la innovación que les proporcionaría la ilusión y el bien estar, dentro de sus aulas. Estos planteamientos, los intentaremos concretar en el siguiente apartado: Discusión y conclusiones.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES



No entiendes algo a menos que seas capaz de explicárselo a tu abuela.

Albert Einstein

4.-DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La elección de los dos centros elegidos nos sitúa ante centros que en estos momentos se encuentran con: a) una organización jerárquica entre el profesorado y las familias, b) reglas dispares entre escuela y familia y c) un sistema de creencias y expectativas desiguales, lo que conduce a una deficiente comunicación entre ellas.

Dos escuelas similares, donde apenas asoman su relación con el contexto que les rodea y donde la colaboración del equipo de Infantil de las aulas de 5 años, ha sido muy limitada. Sólo han permitido la corta estancia de un trimestre dentro del aula como observadora, realizar entrevistas a las maestras, a las familias por ellas seleccionadas, pero no así a la posibilidad de fotografiar el aula como tampoco a llevar a cabo las transformaciones propuestas. Si esto hubiera sido posible podrían experimentar los posibles beneficios que suponen modificar la distribución del aula para convertirla en un ambiente más acogedor y motivador para la curiosidad por aprender, además podrían comprobar que su trabajo como docentes es útil y esto les proporcionaría una motivación para continuar su tarea con renovada ilusión.

Ante las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de nuestro estudio de caso: ¿cómo afecta la diversidad familiar en las aulas a la práctica docente?, ¿qué actitud muestran los docentes? ¿cómo es la relación familia-escuela?, ¿qué tipo de participación se da?, ¿son posibles propuestas de mejora?, los resultados dan respuesta, tan sólo, al reconocimiento de la diversidad familiar y a cómo ésta influye o no, en la práctica educativa, dependiendo siempre de la actitud de los docentes.

Pasamos, pues, a discutir los resultados y cerraremos la discusión con las conclusiones.

Pero, cómo podemos mejorar en nuestros centros para rentabilizar el esfuerzo de las maestras, se debería remodelar los espacios educativos dentro y fuera de la escuela y a las familias ofrecer una escuela de padres para intentar dar respuesta a aquellas dudas que las familias tienen sobre la escuela y la educación que, vamos a intentar razonar. Para conseguirlo y, a la vista de los resultados, proponemos establecer planes de trabajo para mejorar que se centren en los aspectos siguientes: a) la comunicación, b) modificar el ambiente de aprendizaje, c) la metodología de su práctica docente, d) educación artística y e) establecer un protocolo de transición de Infantil a Primaria. Según propone Teixidó (1999, p. 48), los aspectos a tener en cuenta para llevar a cabo una acción de mejora son: los objetivos, las actividades, los implicados, recursos, la temporalización y la posterior evaluación.

4.1. El reconocimiento de la diversidad familiar

La diversidad familiar con nuevos tipos de familia y de hogares, es algo que no podemos negar, pero en la escuela (en nuestro caso en la etapa Infantil) y en las aulas donde hemos realizado el trabajo, se ha vivido como un problema y se ha optado por obviar dicha diversidad, coincidentes con los resultados que apuntan López y Díez (2009) en su estudio sobre la diversidad familiar. Olvidan que la escuela está rodeada de un contexto del que no puede salir, y que ha de ser “espejo y ventana” (López, Díez, Morgado y González, 2008) de todo aquello que la envuelve y en estas cuatro aulas la relación con el barrio que les rodea es mínima, en su programación de actividades no se plantean ningún paseo por el barrio, sobre la calle donde vive... Sin dar la posibilidad de que aquello que el niño y la niña mejor conocen, por ejemplo, el recorrido que hace todos los días para ir al colegio, eso parece no tener valor dentro del aula.

Podríamos alegar que el período de observación ha sido corto, pero al revisar la programación general sobre actividades complementarias y extraescolares, la mayoría son actividades que cuando son fuera del centro, se visitan espacios que están fuera de su distrito escolar o, que no tienen significación, no existe cercanía.

Olvidamos que el aprendizaje tiene un contexto social como ya hemos comentado en el marco teórico en el que se basa nuestro trabajo y que lo refuerzan las teorías de Vygostki (1996) con la doble implicación entre individuo y entorno o, también Brofenbrenner (1987) con su teoría ecológica del desarrollo.

Relacionar nuestras acciones con nuestros valores puede ser el paso para mejorar un centro. La inclusión supone hacer cambios en las actividades, las relaciones en el centro y con las familias y con el entorno. Tal como señalan Booth y Ainscow (2006) en los centros con diversidad familiar como los que son objeto de este estudio, una forma de respetar dicha diversidad, es poner en marcha un proceso de inclusión que supone incorporar las diferencias y aprovecharlas para enriquecer el proceso educativo que tiene lugar en las aulas de Infantil. Aulas diversificadas en las que los alumnos aprenden de formas diferentes y a ritmos diferentes, como decía una familia sobre lo que su hijo ve en el aula...”mi familia es así y otra es de otra manera” (F_c_A2).

4.2. Diversidad familiar y Práctica docente

4.2.1. Ambiente de aprendizaje

Al referirnos al ambiente de aprendizaje y desde una mirada superficial, se puede concluir que la organización de un centro escolar es simple. Al entrar y cruzar el patio durante una jornada laboral, advertimos que en el ambiente se percibe cierta agitación. No es otra cosa que la sensación de estar ante una organización viva.

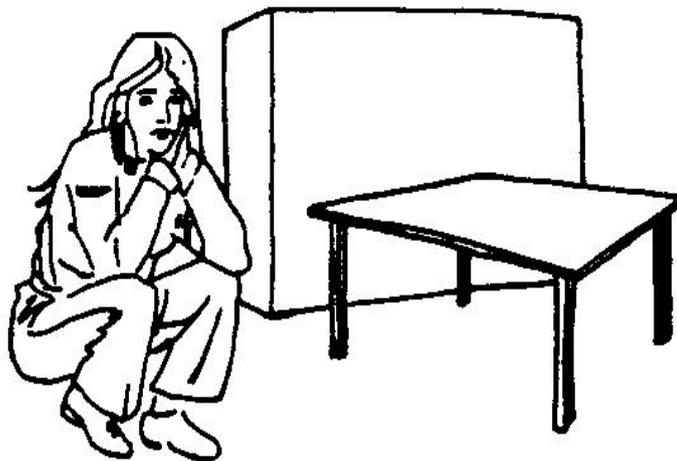
Por tanto, todo el espacio del edificio, tendrá que estar al servicio de la diversidad porque es un edificio donde han de convivir muchas personas, no siempre por decisión propia, durante muchas horas al día (Beltrán, et al., 2003).

En los centros elegidos para este estudio, el espacio es reducido y no tienen una distribución adecuada, hemos de tener en cuenta que son dos centros de los más antiguos de la ciudad y por la consideración de centros públicos la remodelación relativa a infraestructuras, corresponde a las autoridades educativas que, ante las demandas de renovación o cambio de infraestructuras, la respuesta no siempre es positiva y la mayoría de las veces, lenta.

Añadimos a la antigüedad del edificio el problema de la excesiva población escolar que recibe, pues no les permite tener espacios libres, todas las aulas están ocupadas. Por lo que hemos de darle más importancia a la distribución del mobiliario escolar y al aspecto estético que nos haga la habitabilidad más amable.

Y en este sentido, nos volvemos a encontrar con el problema del espacio ahora respecto a las aulas. Las maestras lo achacan al número de alumnado, el exceso de mobiliario y una mala distribución, lo que hace de las aulas un lugar poco apetecible, impiden el desplazamiento libre por el aula, así pues, la flexibilidad que propone la educación inclusiva está mermada. Como ya vimos en los planos de las aulas, el espacio reducido no impide su transformación para crear un clima escolar adecuado. Podemos utilizar el recurso más próximo, nosotros mismos, los docentes y los niños preguntándoles cómo distribuirían los muebles o, qué les gustaría tener en el aula. Tal vez el resultado nos sorprendería, por la carga emocional que produce el sentir un espacio como propio. Tan sólo un gesto sencillo como que los docentes se sitúen a la altura de la visión de los niño/as nos servirá de gran ayuda.

Fig.55. Mirar desde el nivel de los ojos del niño/a. Loughlin (1990, p.59)



Volvemos a puntualizar que las aulas necesitan replantearse el ambiente de aprendizaje que se percibe en ellas. Planteamos que un elemento esencial es la arquitectura, aunque este aspecto no depende generalmente de los profesionales del centro, sí depende de ellos la distribución de mobiliario y su actitud frente al alumnado y, por qué no, introducir una nueva estrategia educativa que se apoye en el humor. Sentido del humor que se transmite con la sonrisa, los niños/as, riendo comunican que se encuentran a gusto y especialmente receptivos.

Fig.56. "És dur ser mestre" (Casamayor, G. García Sempere, J. 1997, p.21)



El humor como estrategia de aprendizaje produce energía emocional y como ya dijimos, se trata de reinos “con y no de”.

La distribución del aula con rincones de aprendizaje que son espacios fijos organizados dentro de clase en el que los niños/as juegan, interactúan con los demás, investiga y satisface sus necesidades de juego, comunicación y relación. Ambiente de aprendizaje en el que la disposición ambiental ha de fijarse en varios aspectos, que presentamos gráficamente en la figura 57 y la imagen 6:

Fig.57. Disposición del ambiente. Elaborado a partir de Loughlin, (1990)

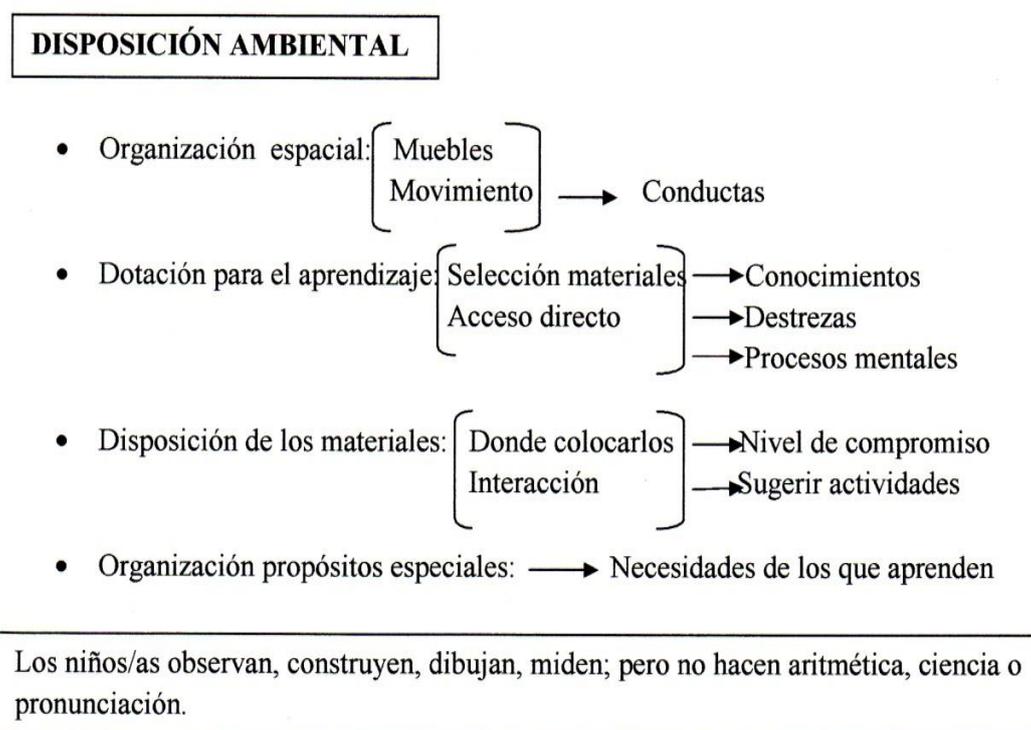


Imagen 6. Rincones de aprendizaje. Archivo propio



En estas fotografías podemos observar cómo el espacio de un aula puede estar distribuida por rincones de aprendizaje, donde cada alumno o alumna realiza las actividades propuestas en dichos espacios, dando respuesta según el nivel en el que se encuentra y la curiosidad que le provoca dicha actividad.

Esta distribución espacial por rincones de aprendizaje vigente en la actualidad y en nuestro planteamiento teórico siguiendo la teoría de Tonucci (1997) al plantear que el niño/a aprende desde que nace, y, es en los centros educativos en colaboración con las familias donde se les conduce hacia la adquisición de la autonomía, para que lleguen a ser personas que no dependan en su vida diaria totalmente de un adulto, o en sus acciones cotidianas, tanto en el aula como en el ámbito familiar. (UNIR, 2020).

Idea de autonomía que tanto Freinet (1972) como Freire (2004) pusieron de manifiesto su importancia porque, está relacionada, (la autonomía), con el desarrollo de otras capacidades y les ayuda a convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje.

Con la aplicación en el aula de rincones de aprendizaje, se crean zonas con pequeños retos que han de superar de manera autónoma. La colocación del material por parte de los/as docentes en los distintos rincones, implica que para resolver sus propuestas los niños/as tendrían que realizarlas bien individualmente o por equipos. Las diversas formas de agrupamiento facilita y ayuda a convivir con la diversidad del alumnado. Por tanto no sólo se logra la autonomía sino que refuerzan los lazos afectivos y la colaboración entre compañeros/as y el/a docente se convierte en un guía de su aprendizaje.

Según Selmi y Turrini (1989, p.12) “el niño/a que entra en la escuela infantil, no es un vacío que hay que llenar, sino es un ser complejo en el plano cognitivo y afectivo... Aunque culturalmente determinado, el desarrollo cognitivo y social del niño/a está muy condicionado por la riqueza y calidad que caracterizan, al menos su primera escolaridad: esto significa que la introducción bien pensada de exigencias de tipo lógico, comunicativo, social, científico, de sugerencias de carácter musical o pictórico o de estimulaciones de tipo relacional, estético o evocador no son un hecho que se puede dejar (y no sólo en la escuela infantil, sino en la guardería) a la buena voluntad del educador...”).

Cierto es que el trabajo colectivo ayuda a socializarse, que es una de las funciones de la escuela, pero el individuo es importante y en un centro inclusivo no podemos olvidar que el aula es diversificada, y que los alumnos/as aprenden de formas diferentes y a ritmos diferentes.

Según Echeita y Sandoval (2002, p, 31) la educación inclusiva ha de: “ Respetar la idiosincrasia y la diferencia, basarse en un currículum flexible y abrir procesos educativos a las aportaciones y participación de la comunidad. La metodología que cumple dichos requisitos es la de trabajar por rincones y proyectos de trabajo”.

Otra propuesta metodológica que permite tener en cuenta la diversidad familiar en Infantil son los Proyectos de trabajo (Hernández y Ventura, 1992), porque en una escuela democrática hemos de destacar la aventura de investigar, la creación de espacios deliberativos (asambleas), la promoción de una convivencia democrática (elaboración consensuada) y el aprendizaje cooperativo., con lo que pasamos de un aprendizaje comportamentado a una enseñanza activa en la que el alumnado sea el protagonista.

No es una metodología nueva pero está al orden del día porque el aprendizaje por proyectos supone que los alumnos/as (partiendo de sus conocimientos previos) deben resolver situaciones, retos o responder preguntas, a través de sus conocimientos, investigación, reflexión y cooperación activa. (Gende 2019).

Además “Es un área de interés en torno a la cual hacer girar todos o la mayor parte de los contenidos, procedimientos y actividades que desean desarrollar en un ciclo, un curso o parte de él” (Feito, 2005, p.152). Proyecto de trabajo que al desarrollarlo en un aula, según Balongo y Mérida (2017, p.128), ha de pasar por una serie de fases:

- 1) Selección por parte del alumnado del tema a trabajar.
- 2) Asamblea inicial sobre el tema: motivación y exploración de ideas propias.
- 3) Cartas a las familias solicitándoles su colaboración.
- 4) Expresión de las ideas previas dando respuesta a dos preguntas básicas: ¿qué sabemos? Y ¿qué queremos saber?.
- 5) Búsqueda de fuentes de documentación.

- 6) Organización y planificación del trabajo: realización de actividades.
- 7) Confección del mapa de conceptos.
- 8) Elaboración de un dossier con todo lo trabajado sobre el tema.
- 9) Evaluación: ¿qué hemos aprendido?.

Fig. 58. Características de los proyectos de trabajo. Elaborado a partir de Diez Navarro (1995) y Pujol Monga y Roca Cunill (1991)

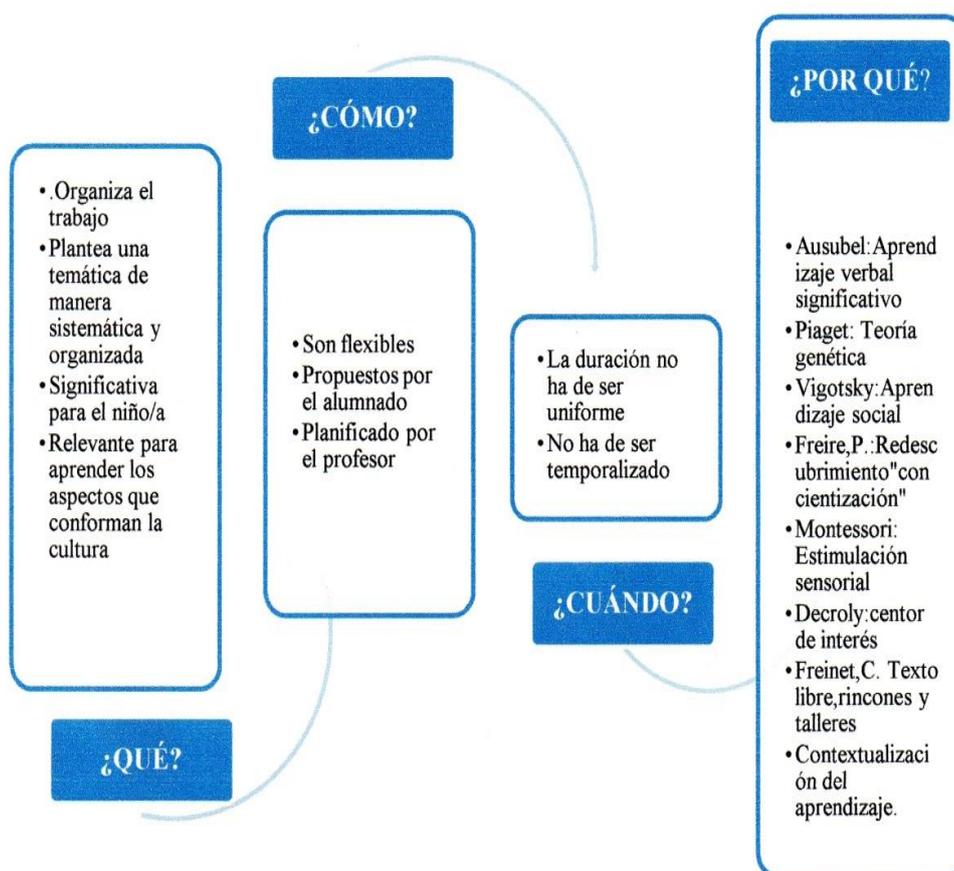


Fig.59. Tipos de proyectos de trabajo. Elaborado a partir de Pujol Monga y Roca Cunill(1991)

Básicos y Constantes	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de la autonomía • Entrada en el mundo escolar • Organización de los hábitos • Rutinas
Carácter social (calendario)	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones • Incorporación a la cultura • Mundo social
Mundo Natural y social	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunto de la realidad social
No planificados	<ul style="list-style-type: none"> • Pelea • Nacimiento de un hermano • El hielo • ...
Ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Zona de comunicación y encuentro • Construcciones • Juegos reglados • Trabajo colectivo • Movimiento • Relax
Mundo imaginario	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen la existencia en la imaginación • Dificil explicación científica • Teatro • Viaje a la luna • ...

Imagen 7. Modelos de mapa de conceptos de proyectos de trabajo. Archivo propio



Con los proyectos de trabajo se actúa por competencias, intereses y motivación y, se potencia el desarrollo integral y de forma simultánea dimensiones cognitivas, social, sensorial y física (Arnaiz, 2012; Díez, 2012).

4.2.2. Educación artística

Una de las mayores sorpresas en mi paso por las aulas de Infantil, fue el observar que no se canta y que no se trabaja la realización de creaciones artísticas por parte del alumnado, circunstancia después confirmada al revisar la programación de la distribución horaria del centro, ya que la persona especialista en música no entra en las aulas, pero tampoco por parte de las maestras se intentaba suplir esta deficiencia. El horario correspondiente a la música es ocupado por la especialista en lengua inglesa.

Tan sólo voy a transcribir textualmente dos opiniones sobre la educación artística en Infantil, la de Alonso-Sanz (2016) y la de Henderson y Lasley (2014).

De amnesia mental califica Alonso-Sanz (2016), el suprimir de la formación inicial de los maestros una amplia capacitación en educación artística que les permita: dotar a los escolares de sensibilidad ante los conflictos y problemas sociales, fomentar la reflexividad sobre la propia experiencia de vida, ayudarles a canalizar el pensamiento divergente y crítico, alfabetizarlos visualmente o dotarlos de técnicas para manifestar sus inquietudes artísticas, entre otros.

La incorporación de actividades de arte como la danza, el drama, la música, la poesía y las artes visuales, facilita la atención a la diversidad, en la medida en que permite el alumnado expresarse partiendo de sus habilidades y preferencias, permitiendo además la adquisición de la mayoría de los componentes básicos que refleja el currículo de educación infantil (Henderson y Lashley, 2014).

Imagen 8. Proyectos de educación artística. Archivo propio.





4.3. Participación y comunicación

Pero si familia y la escuela compiten, dicha competición nos lleva hacia una relación de encuentros y desencuentros, según Dodero y Vázquez (2000) la labor de la escuela debe ser realizada por quienes enseñan, por los que son enseñados y por otros agentes educativos como la familia, pues, cada uno de ellos es incapaz de realizar la tarea educativa en solitario, necesita de los demás para completarla. Ninguno por separado, posee todas las herramientas necesarias para conseguir los objetivos educativos, que a su vez son cambiantes, abstractos y de difícil identificación y más aún en la sociedad moderna. Por la responsabilidad compartida como afirma Bolívar (2006, p.121)

Por tanto, hay que redefinir el ejercicio profesional, no sólo a nivel individual, sino colectivo (Bolívar 2006), porque no podemos estar a favor de los niños/as y en contra de las familias.

Hemos visto que la opinión generalizada de las familias entrevistadas ha sido que el centro desconoce sus necesidades y que la mayoría de veces se encontraban con las puertas cerradas. Las familias no son expertas en materia educativa, a pesar de la información que reciben por la televisión, internet o redes sociales. Muchas veces, se encuentran perdidas frente a los docentes y entonces, la escuela debe asumir que es agente

de cambio y de ayuda. Ayuda que es posible, transmitirles haciéndoles ver que hay una responsabilidad compartida y que a través de las nuevas redes que se forman desde la escuela, suavizan la carga emocional que supone la relación familia-escuela, tanto para las familias como para los docentes (Domínguez, 2010).

Para que la participación sea eficaz, ambas, escuela y familia, deben conocer o tener acceso a la información en ambos sentidos, bidireccional, que padres y docentes se escuchen mutuamente y acuerden qué hacer (Alcalá Recuero, et al., 2015).

Entonces, algo no funciona en la comunicación entre familia-escuela y, como la escuela es “espejo y ventana” (López et al. 2008) surgen opiniones como: “que no le den más importancia al valenciano que al castellano... si yo saludo en castellano: hola buenas tardes me responden: bona vesprada, debe contestar en castellano...” Esta opinión deja entrever cierto conflicto social, referido a la cooficialidad de las lenguas vehiculares de la Comunidad valenciana: valenciano y castellano.

Debate que existe “desde el año 1983 que se promulgó la “Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano” que establecía que esta lengua sería incorporada a la enseñanza en todos los niveles educativos y que los territorios, de predominio lingüístico en castellano se harían de forma progresiva y permitía que en estas zonas los alumnos/as pudieran pedir la exención de valenciano” (Ruiz Salinas 2020, p.:1)

No vamos a dilucidar dicho conflicto ya que no es el objetivo de nuestro trabajo, tan solo constatar su existencia en nuestra comunidad. Conflicto, que lo han intentado solucionar presentando las notificaciones en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Valenciana: valenciano y castellano, con la oferta de unidades en distintas lenguas.

Tal vez se deja de lado la importancia del plurilingüismo “como una mediación necesaria de aquello que la mundialización tiene hoy de más universal: el imperativo de la

pluralidad” (Dahlet,2007, p.2) y también la recomendación de la UNESCO sobre el “aprender a vivir juntos” (Delors,1996). Cuando el nivel de comunicación tiene dificultades y, en nuestros centros así parece, los docentes necesitan adquirir habilidades comunicativas para que se entienda su acción docente y así conseguir la implicación de la familia para una colaboración más positiva, porque las familias aumentan la demanda de educación para sus hijos/as y en estas circunstancias, la colaboración entre la familia y la escuela adquiere suma importancia, aunque a veces resulte difícil encontrar el punto de acuerdo para la participación real de las familias en la institución escolar. Como afirma Teixidó (1999, p.50) “La mejora de las habilidades comunicativas de la organización constituye un reto pendiente en la mayoría de los centros educativos”

Y si la comunicación es débil, como señalamos en el mapa conceptual (fig.33) de nuestro trabajo, quiere decir que el estamento de los docentes necesita mejorar sus habilidades comunicativas. La buena comunicación ayudará a la participación y la colaboración necesarias para conseguir una organización democrática y, en estas escuelas como hemos comprobado con sus respuestas, a las familias no se les pregunta su opinión acerca de lo que se hace en la escuela ni se le propone que ofrezca temas y actividades alternativas.

Hablar de participación en la escuela es hablar de democracia (Santos Guerra, 1994).

Además, Martínez Cerón (2004, p.46), apunta que: “Muchos padres y madres, desconocen la relación directa que existe entre participación y el éxito escolar”.

4.4. Propuestas de mejora para una escuela intercultural inclusiva

Por todo ello las propuestas de mejora presentada a los centros al finalizar la investigación en Anexo (6.1.2) y que se basa principalmente para las familias en fomentar la creación de una “escuela de padres.” Respecto a los docentes y su metodología la necesidad de revisar los espacios educativos como ya hemos propuesto en los párrafos

anteriores y, negociar y establecer junto al primer ciclo de Primaria, un protocolo de transición e Infantil a Primaria.

4.4.1. Transición Infantil-Primaria

El estudio de caso desarrollado en ambos centros ha mostrado la fuerte presión que sentían las maestras desde Primaria por desarrollar las competencias instrumentales del alumnado frente a realizar otro tipo de actividades más creativas y adecuadas a la etapa evolutiva de niños y niñas de 3 a 5 años. La transición de Infantil a Primaria se ha convertido en una carrera competitiva que no facilita la inclusión ni fomenta la interculturalidad y que no permite la coordinación pedagógica de objetivos y competencias entre una etapa y otra.

Respecto al paso a la siguiente etapa, la educación infantil inclusiva ha de asegurar la creación de entornos predecibles para los alumnos/as, que les aporten seguridad, que todos los cambios a los que se enfrente estén orientados a la percepción positiva del cambio y no a la inseguridad y la incertidumbre del niño o niña ni de la familia, porque no saben con el ambiente de aprendizaje con el que se encontrarán.

Por lo que ambas etapas, Infantil y Primaria, no deben ser compartimentos estancos e inconexos. Siguiendo este planteamiento, Fernández Planelles (2013) propone que hemos de establecer un acceso de una etapa a otra basándonos en :

- El proceso educativo es un todo continuo
- El paso es gradual y en algún momento conviven capacidades y limitaciones de periodos contiguos
- Los cambios en profesorado, espacios, horarios, materiales, metodología, currículum y evaluación
- Coordinación entre profesorado de Infantil y Primaria

- Plan de acción tutorial
- Procedimientos de coordinación
- Orientación: familias con entrevistas y reuniones (final del curso)
- Orientación al profesorado de Primaria
- Normas del patio o del comedor escolar
- La diversidad

El profesorado responsable del Plan de Transición debería ser:

- a) Para elaborarlo: de infantil (tutores o no), 1er. ciclo de Primaria, Especialista de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, Jefe/a de estudios (coordinador /a), Orientador/a.
- b) Para implementarlo y evaluarlo: infantil (tutores de 5 años), equipo de 1º de Primaria y Audición y Lenguaje , Orientador/a.

Y por supuesto insistir en una formación continua de nosotros como docentes para hacer frente a las nuevas necesidades de la sociedad y, para que podamos llevar a cabo los pilares de la educación propuestos por la UNESCO para el s.XXI: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y sobre todo aprender a vivir juntos en una escuela inclusiva y democrática (Delors, 1996).

Pero cuando un centro te recibe con “aquí hacemos las cosas así” Teixidó (1999, p.15), nos advierten que ya tienen una estructura organizativa que forma parte de su cultura, con creencias y principios básicos, compartidos por sus miembros aunque no se concreten en el proyecto del centro (como hemos observado al revisar los documentos de cada centro).

Intentaremos comprender o mejor averiguar si todos los cambios que hemos tenido en la sociedad en la que convivimos ha afectado al mundo educativo y lo hemos concretado en estos dos centros que tienen una población escolar con diversidad familiar. Aprender de estos dos casos, nos sirve para....., aunque no haya una pretensión de generalización para todas las escuelas de la ciudad ni se hagan propuestas de mejora universales. Justamente entender el contexto en el que se producen las prácticas escolares nos permite darles un enfoque situado, comprender y visibilizar las contradicciones, las tensiones y los dilemas del sistema y los profesionales que educan en las escuelas.

Los casos que aquí se presentan, se analizan y discuten nos enseñan que...Una parte de nuestro marco teórico se basa en el principio de que la escuela ha de ser “espejo y ventana” del contexto que le rodea y, a la vista de los resultados percibimos que así es, porque notamos, entre los docentes, cierto desaliento, desengaño.

Pero no es sólo la actitud familiar lo que desconcierta a los docentes , también la actitud de los docentes desconcierta a las familias. porque las decisiones políticas con los constantes cambios del sistema educativo que ha de regir el funcionamiento de los centros educativos tal como comprobamos al revisar que desde el 1970 hasta el 1980, funcionamos con una misma ordenación educativa pero, a partir de éste último hasta el 2012, han surgido siete diferentes sistemas educativos que poco a poco han intentado convertir a los centros en empresas rentables. Cambios que hacen que el sistema no ofrezca una plataforma segura a la que ceñirse.

Además como opina Schleicher (2018) ,desde la dirección de la OCDE (Organización para la cooperación y desarrollo económico) y desde la rsponsabilidad del informe PISA: “ No tengo una respuesta fácil para España, excepto que su concentración excesiva en la legislación y las normas, ha desviado su atención lejos dee lo único que logrará mejores resultados de aprendizaje: la calidad de la enseñanza... y dar un alto valor a la educación

es solo una parte...la otra parte es creer que todos los niños son capaces de triunfar” (Schleicher, 2018, p.1 y 6).

Si nos detenemos a leer los preambulos de las dos últimas leyes la LOE (2006) y LOMCE (2012), veremos como, los términos que definen sus objetivos son totalmente diferentes, una promueve el bienestar individual y colectivo y, la otra promueve la competitividad de la economía:

Preámbulo de la LOE (2006): “ Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”

Primer párrafo del Anteproyecto de la LOMCE (2012): “La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y y las cotas de prosperidad

de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global”

Por tanto, no ha de sorprenderme que, al compartir la vida de las cuatro aulas de 5 años de Infantil el comprobar que su metodología estaba la mayor parte condicionada por tres aspectos: a) los libros de texto: llevar o no llevar; b) la lecto-escritura: por su paso a Primaria y, c) las actividades conmemorativas: día del árbol, día de la Paz, el Carnaval... Frente a la búsqueda de una metodología que les permita dinamizar los recursos humanos con los que cuentan y así vencer las barreras a la participación y al aprendizaje (Ainscow, 2009) porque “l’escola ha d’estimular les diferències sempre que no suposen desigualtats entre els estudiants” Beltrán, Hernández y Souto (2003, p.101).

El condicionamiento de la metodología utilizada, no ha de sorprender porque tanto cambio ideológico convierte a la escuela en un lugar supeditado a objetivos casi empresariales que divierte como si, de un parque de atracciones se tratara, que se adapta a las necesidades del mercado laboral y además busca rentabilidad. Con estos principios no sólo el Estado garantiza su existencia, sino que se “invierte” en educación y los docentes y las familias son “clientes” y “gestores” que llevan a la práctica los objetivos previstos, tal y como afirmaba en una de las entrevistas a la dirección de uno de los centros del estudio “Yo creo que es una escuela pública y un perfil privado en determinadas áreas y determinados grupos” (1Dir. C.A.). El párrafo siguiente, resume todo lo comentado:

“Estamos en una situación totalmente distinta de la que se dio en las décadas precedentes a partir de la transición democrática, en las que se iba construyendo una educación pública con la participación activa del profesorado, y con el estímulo y el apoyo de los poderes públicos. Una escuela pública que tuvo como reto la igualdad de oportunidades, la democratización de los centros y las buenas prácticas educativas profesionales. Ello dio sus frutos y, por primera vez en mucho tiempo las clases populares accedieron a la universidad” Cañadell (2018, p.104).

Entonces ante estos planteamientos educativos, cómo podemos seguir con la construcción de una escuela inclusiva e intercultural.

Hay experiencias como las de Neil (1978) en Summerhill, postulando la libertad absoluta; la de Rogers (1975) sobre la Libertad y la Creatividad. Otras como las de Makarenko (1983) con una participación de la colectividad y los educadores y, cómo no, la Escuela Moderna de Freinet (1972) y el Movimiento de Cooperación educativa en Italia con Lodi (1973) dando un elevado papel a sus alumnos, pero sin llegar a situaciones de libertad absoluta. Puig Rovira, (2000). Añadiendo a Freire (1973) con su Pedagogía del oprimido dando como respuesta la educación como práctica de la libertad y Gramsci (1976) con propuestas de alternativa pedagógica, a los que siguieron muchos más. Y que todavía sus postulados están vigentes y, por ello, son aplicables en nuestras escuelas, así como, el gran movimiento de la Federación de Escuelas en Valenciano (1990). Grupo de autores que al realizar la búsqueda de bibliografía apenas son nombrados al hablar de democracia escolar, pero que han formado parte de la formación ideológica y pedagógica de toda una generación de docentes empeñados en transformar la escuela en un espacio social regido por los criterios de participación propios de los sistemas democráticos como así apunta Puig Rovira (2000).

Temas generales, que, en las escuelas observadas en nuestro trabajo, las centramos más en el inmovilismo con el que realizan su trabajo que se manifiesta sobre todo en la aceptación o no, de sus equipos directivos. Veamos desde la dirección cómo opinan sobre la actitud participativa frente a los medios en los que pueden intervenir tanto docentes como familias, en el Consejo Escolar: “No siempre acude todo el mundo...me gustaría que al menos estuvieran allí de forma presencial...Después les surgen mil historias...algunos padres porque trabajan, los profesores se relajan y pasan del tema, me parece preocupante” (1Dir.CA) o, “En las últimas elecciones del Consejo Escolar, las plazas de los profesores no se han cubierto...” (2Dir.CB)

Tal vez cada centro debería reflexionar sobre la función del equipo directivo, aunque ya en el año 1995 (L.O.P.E.G.) se planteó la posible profesionalidad de la Dirección de los centros educativos realizando una encuesta al profesorado sobre la dirección y como resultado, no hubo respuesta de la administración. El tema no es nuevo, aunque cada vez es más urgente, desde el Informe del Sistema Educativo (2014, p.533) a nivel estatal.

El consejo Escolar del Estado recomienda:

- √. Un modelo de dirección que, desde la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, canalice con eficacia los recursos humanos y materiales del centro.
- √. Fomentar equipos directivos con una formación específica sobre la gestión de centros, sin que por ello se establezca una categoría o cuerpo diferenciado de directores.
- √ Constituir equipos directivos que cuenten con una mayor dedicación a las tareas de gestión y planificación global del centro: administrativa, organizativa, pedagógica, económica y social, pero incrementar su capacidad de decisión y actuación en la selección

del personal docente, ni establecer requisitos y méritos específicos para los puestos tanto del personal funcionario como interino.

Y muchos aspectos que pueden ir surgiendo, porque la sociedad y la escuela no son estáticas. He omitido las TIC (nuevas tecnologías) conscientemente, porque hablo de una población infantil de 0 a 6 años. Criterio que desestiman grupos de docentes defensores a ultranza de la era digital, a los que les recuerdo las recomendaciones del INSERM (Instituto nacional de la Salud y de la Investigación médica) y de la AAP (Academia americana Pediátrica), ambas publicadas en el 2016, que ya planteamos en nuestro marco teórico.

4.4. 2. Limitaciones de la investigación

Somos conscientes que nuestro trabajo como investigación etnográfica, con una participación de dos centros, los resultados no se pueden generalizar. Son los resultados de estos dos centros. Hemos tenido en cuenta elementos que en un principio parecen ajenos a la escuela, pero la educación no es exclusivamente escolar ni lo que pasa en la escuela se explica sólo por lo que sucede en los límites estrictos de ésta institución (Serra 2004).

En nuestro estudio hemos intentado comprobar de qué manera la diversidad familiar influye en la organización y la metodología de las aulas de Infantil y cómo se establece la relación entre familia y escuela a partir de la participación. La situación no parece muy halagüeña por los titulares que podemos dar después de nuestro estudio:

- ✓ La diversidad familiar se obvia
- ✓ La organización de las aulas está más en función del espacio y el número de alumnos
- ✓ Su metodología es independiente de la diversidad del alumnado y de la familiarexistente

- ✓ La comunicación es deficiente entre familia y escuela
- ✓ Existe un punto de competición entre los docentes y la familia para no perder la hegemonía sobre la educación
- ✓ Gran preocupación sobre el paso a Primaria condicionado sobre todo por la lecto-escritura, dando lugar al olvido del currículum de Infantil.

Sin embargo, esta situación puede ser mejorable si atendemos a los factores clave que se evidencian en este estudio y se desarrollan las propuestas de mejora, que sin ser innovadoras en su planteamiento, siguen siendo válidas y muy necesarias para construir puentes entre la escuela, las familias y el entorno y donde la diversidad familiar y de todo tipo sea respetada y atendida de manera inclusiva e intercultural.

Las líneas de investigación futuras podrían ir en este sentido.

- a) La accesibilidad a los centros: alumnos/as con dificultades físicas, limitaciones en alguno de los sentidos, lenguas diversas,
- b) La coeducación o el sexismo en las escuelas: uniforme sí o no.
- c) La dirección escolar: representante de la Administración o del claustro,
- d) El representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar: sólo por el mantenimiento.
- e) Los Consejos Escolares: orientativos o ejecutivos.
- f) La formación permanente del profesorado: o sólo la inicial.
- g) Los centros de formación: CEP (Centros del profesorado) o CEFIRE (Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos).
- h) La escuela rural: la ratio

Vuelvo a insistir que nuestro trabajo no juzga a los docentes como entes aislados sino, como componentes de un sistema que los supera. Por ello doy las gracias a los dos centros que me han permitido entrar y convivir con ellos y así, si es posible, contribuir a que “no tiren la toalla”, que no se rindan, que todavía como afirma Feito (2006) “Otra escuela es posible”.

5. REFERENCIAS



- Aguilar Ramos, M^a. C. (2002). *Familia y escuela ante un mundo en cambio*. Revista Contextos de Educación. V. Octubre p.202-215. Córdoba. Argentina: Universidad de Río Cuarto.
- Aguado, T., Ballesteros, B., Malik, B., y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación educativa*, 2003, 21 (2), 323-348.
- Aguado Iribarren, L. (2010). Escuela inclusiva y diversidad de modelos familiares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/6.
- Agud Morell, I. et, al, (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Ed. Graó. Col. Crítica y Fundamentos n° 43.
- Ainskow, M. y Miles, S (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En, Giné Clemente (coord.) “*La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*” (p.161-170) Barcelona: Horsori.
- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Albero-Andrés, M. (1994). Televisión y, socialización: apuntes críticos desde una ecología socio-cognitiva. *Cuadernos de comunicación, tecnología y sociedad*, 38.
- Alcalá Recuero, J., Martín Martínez, L. y Ruiz Varela, G. (2015.) *La participación de las familias en el sistema educativo de sus hijos*. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/.../participación-familias-sistema...>
- Alejandro, M. y Nóchez Montes, M.E. (2008). *Dirección escolar efectiva*. 4, *Gestión escolar al servicio del Aprendizaje*. El Salvador: M de Educación
- Alfonso, C, et al. (2009). *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Ed. Graó. Claves para la innovación Educativa n°19.

- Alonso Sanz, A. (2016). Factores estéticos determinantes de la calidad y el confort en el aula de Infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 53-65. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267241>
- Alsina, P. y Sesé, F. (1994). *La música i la seva evolució. Història de la música amb propostes didàctiques i 49 audicions*. Barcelona: Ed. Graó. Col.: Instruments nº 11. Guix.
- Álvarez Blanco, L. (2006). *Familia y abandono escolar. Importancia de la implicación familiar en el proceso educativo*. Madrid: Ed. Cinca
- Álvarez Núñez, Q. (2012). *La comunicación no verbal en los procesos de enseñanza-aprendizaje: el papel del profesoro*. Innovación Educativa nº 22, p. 23-37
- Álvarez, Q. y Zabalza, M.A. (1989). *La comunicación en las instituciones escolares*. Madrid. Martin Moreno, Q.: *Organizaciones educativas*. UNED.
- Andolfi, M. (1991). *Terapia Familia*. Barcelona, Paidós.
- Andrés Cabello, S. y, Giró Miranda, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 7, p.28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Aguilar Ramos, M.C. (2002.) *Familia y escuela ante un mundo en cambio* Universidad de Málaga. *Revista Contextos de Educación*, V. p. 202-215. Universidad de Río Cuarto Córdoba. Argentina.
- Aragall, F. (2010). *La accesibilidad, en los centros educativos*. MEC. Col. Telefónica accesible (27-37) Ed. Cince.
- Arendt, Hannah (1997). *The crisis of education*. in *Between post and future*. Nueva York. Penguin. p. .173-196

- Arnaiz Sánchez, P. (2000). *Educación en y para la diversidad*. Facultad de Educación, Universidad de Murcia. www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/.../Arnaiz.pdf
- Arnaiz Sánchez, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas cómo favorecer su desarrollo. *Revista Educativa S.XXI*, 30 (1) p.25-44)
- Arostegui, S., Darretxe, L. y Beloki, N. (2016). La participación de las familias y de otros miembros de la comunidad como estrategia de éxito en las escuelas. *Revista Iberoamericana*, 6, (2), p.187 a 200.
- Arranz Freijo, E. y Oliva Delgado, A. (coord.) (2010). *Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares*. Madrid. Ed. Pirámide.
- Balongo González, E. y Mérida Serrano, R. (2017). Incluir la diversidad familiar en las aulas infantiles a través de los proyectos de trabajo. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*. Nº extraordinario julio, 231-251.
- Balongo González, E. y Mérida Serrano, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(2) p.125-142. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.21091>.
- Bandura, A. (1997). *Social Learning Theory*. Prentice Hall Inc. Englewood'Cliff
- Bankia, estudios (2016). *Encuesta continua de hogares*. www.bankia.com>doc>abril
- Bartoli, A. (1952). *Comunicación y organización. La organización comunicante y la comunicación organizada*. Barcelona. Paidós.
- Bartolomé, M. y Acosta, R. (1992). Articulación de la educación popular con la educación formal: Investigación participativa. *Revista de Investigación participativa*, 20, p.151-178
- Bas Peña, E y Pérez de Guzmán Puya (2010). Desafíos de la familia actual ante la escuela y las tecnologías de información y comunicación. *Educativa s.XXI*, 28(1), 41-68.

- Bayés, P. (1983). *Tocatimbal: Cançons populars dels països catalans, nº 1*. Barcelona Ed. Eufonic.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Barcelona. Paidós.
- Belando Montoro, M.R. (2009). *El movimiento desescolarizador y la alternativa de la Educación en el Hogar. La práctica de esta modalidad en España*. Universidad Complutense de Madrid. www.redsite.es
- Bellei, C., Gubbins, V. y López, V. (2002). *Participación de los centros de padres en la educación. Expectativas, demandas, desafíos y compromisos*. Santiago de Chile: UNICEF. www.unicef.cl-Centro_Padres
- Beltrán, J., Hernández, J. y Souto, X.M. (2003). *Reinventar l'escola: La qualitat educativa vista des de les families*. APAS, Gonzalo Anaya. València: Nau Llibres.
- Bergman, J. y Grané, M. (2013). *La universidad en la nube. A universidade na nuven*. Col. Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans interactius. Universitat de Barcelona.
- Bohoslavsky, R. (1997). *Psicopatología del vínculo profesor-alumno*. (Citado por Helena Souza Potto, M. et al) *Introdução à Psicologia Escolar*. Sao Paulo. Casa do Psicólogo.
- Bolivar, A. (2006). *Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común*. Universidad de Granada. Revista de Educación 339, p. 119-146
- Booth, T., Ainscow, y M. Kington, D. (2006). *Índex para la inclusión. Desarrollo del juego, aprendizaje y la participación en Ed. Infantil*. Reino Unido. Ed. CSIE,
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G. y Muñoz, Y. (2015). *Index for inclusión. Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las*

escuelas; Nueva edición revisada y ampliada. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación, 13(3), 5-19.

Bosch, E. (2009). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Graó.

Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.

Bronfenbrenner, S. *Bronfenbrenner y la teoría del modelo ecológico y sus seis sistemas*. Teorías del Desarrollo Humano. Word press.com 2012/04 dibujo. j.p.g. psicopedagogía-aprendizaje ucfile.

Buke, C. y Grosvenor, I. (2003). El tercer maestro. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del profesorado* (2016)

Bustos Moskovic, M. (2010). *La función socializadora de la televisión. Su papel en la transmisión de valores*. Buenos Aires: Gestión de Medios y Entretenimiento de la Universidad Argentina de la Empresa.

Cabello Salguero, M. J. (2011). La relación entre familia y la escuela infantil: apoyo al desarrollo de los niños y niñas. *Pedagogía Magna*, 10, 79-84.

Cabo, C. (2002). *El homeschooling en España: descripción y análisis del fenómeno*. Tesis Doctoral en xarxa (TDX). Universidad de Oviedo.

Calafat Castell, J. (2018). *El homeschooling a l'Estat espanyol: les possibilitats d'un mètode educatiu alternatiu*. Trabajo de Máster en Formación del profesorado. Universidad de las Islas Baleares.

Calvo, M.I., Verdugo, M.A. y, Manuel Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para la escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S071873782016000100006>

- Cañadell, R. (2018). *El asalto neoliberal a la educación*. Con-Ciencia-Social (segunda época) 1, 103-117.
- Capdevila, C. (2016). *Educación mejor. Once conversaciones para acompañar a familias y maestros*. Barcelona: Arcadia.
- Capdevila, C. y Cyrulnik, B. (2017). *Diálogos*. Barcelona: Gedisa.
- Carbonell, L. y Gómez del Moral, M^a. (1993). Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 11, 38-44.
- Casamayor, G. y, García Sempere J. (1997). *És dur ser mestre: Les tires de Montse*. Barcelona: Graó.
- Clemente, R.A. y, Hernández, C. (1996). *Contextos de desarrollo psicológico y educación*. Málaga: Aljibe.
- Colas Bravo, P. y Contreras Rosado, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
<https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde la cultura y el conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, 25, 3-17. 10.1080/02103702.1984.10822018
- Collell Demont, E. y Gómez, A. (2006). De la antropología a la educación. Una lectura desde Margaret Mead. *Temps d'Educació*, 31, 143-62
<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/126451>
- La Cueva, A. (1999). *La investigación en la escuela necesita otra escuela*. Investigación en la escuela nº 38. p.5-14. **<http://dx.doi.org/10.12795/IE.1999.i38.01>**
- Dahlet, P. (2007). *El plurilingüismo: retos sociales y transformaciones educativas*. I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada. Universidad de Costa Rica.

- Sabariego, M., Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En Besquerra (coord.) *Metodología de la Investigación Educativa* (p.275-292). Barcelona: La Muralla
- De La Guardia, R. (2003). *Variables, que mediatizan la participación educativa de las familias*. La Laguna. Tesis doctorales, curso 2002/2003. Universidad de La Laguna, Humanidades y Ciencias Sociales.
- Del Arco, I. (2015). *L'escola del XXI. Contextos, processos, i reptes de futur*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Desmurget, M. (2019). *La fabrique du crétin-digital. Les dangers des écrans pour nos enfant* Edit. SEUIL.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Internacional sobre la educación para el s.XXI, Madrid: UNESCO-Santillana.
- Díaz-Aguado, M.J. (2016). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación.
- Díaz Becerril, D. (2004). Nuevas formas familiares. *Portularia*, 4, 219-230.
- Díaz Caro de la Barrera, S. (2013). *La participación de los padres en la etapa de educación infantil*. Análisis del CEIP Miguel Hernández de Sevilla. p. 5-14. Depósito de investigación Universidad de Sevilla
- Diez Manglioni, N. y Ochoa Galeano, L.M. (2016). *La comunicación no verbal: un aspecto de una comunicación efectiva para generar ventajas competitivas en procesos de negociación*. Bogotá D.C.: Universidad Eafit, Escuela de Administración.
- Diez Navarro, C. (1995). *La oreja verde de la escuela. Trabajos por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Proyecto educativo Quirón. Madrid: Ediciones de la Torre.

- Dodero Fuejo, M. y Vázquez Domínguez, C. (2000). *Familia y escuelas en un contexto de cambio*. Universidad de Cádiz. public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/fam_3pdf.
- Domenech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona.: Graó.
- Doménech Francesch, J. (2014). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Referencias nº 21, Graó.
- Dominguez Martínez, S. (2010). La educación cosa de dos: la escuela y la familia. *Temas para la educación*, 8. <https://educrea.ce> >**Biblioteca Docente**.
- Durant Gisbert, D., Flores Coll, M. y Valdebenito Zambrano, U. (2015). *Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva*. *Revista Latinoamericana*, 9, 23-40.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Egido Gálvez, I. (2015). *Las relaciones entre familia y escuela. Una visión general*. XII Encuentro de Consejos Escolares. Santander.
- Esact Cortés, M. (2007). *Diferencia entre comunicación e información*. arearh.com-Área de recursos humanos-2007. Acimed 2007 Scielo.3ld.cu
- Escudero, J.M. (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia: Nau Llibres.
- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.
- Fariña, I. (2017). *Integración-Inclusión*. www.atrote.com
- Faure, E. et al. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Federación de Enseñanza CCOO. (2010) Las rutinas en la etapa de educación infantil. *Temas de Educación infantil. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8.

- Feito, R. (2006.) *Otra escuela es posible*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- Feito, R. (2010). *Escuela y democracia*. *Política y sociedad*, 47(2), 47-61.
- Feito, R. (2014). *Educación en la diversidad: el ejemplo de las escuelas democráticas*. p.7-17
<https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.01>.
- Feito, R. (2014). Treinta años de Consejos Escolares. *Revista curriculum y formación del profesorado*. 8(2).
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Fernández, A. (2012). *Liderazgo e inclusión educativa*. Estudio de casos. Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación. MEC. **<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42573>**
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización en un contexto democrático*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Planelles, M, C. (2013). Plan de transición entre Educación Infantil y Primaria. *Revista Supervisión* 21, 28. USIE.
- Fernández Santos, I. (2010). La relación familia-escuela. Mirándonos con otros ojos. *Rev. Padres y maestros*, 336, 7-11.
- Fierro, C., Fortal, B y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Figueras, C., Lladó, C. y M^o.A. Pujol (1997). *Familia i escola. Col.laborar en l'aprenentatge dels fills*. Barcelona: Barcanova.
- Flaquer, L. (1998). La familia en la sociedad del s.XXI. *Papers de la Fundació Rafael Campalans*, 117.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona: Fontanella. Col ediciones de bolsillo.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo. Brasil: Paz Terra.

- Frías, D. et al. (1992). Estructura familiar y depresión infantil. *Anuario de Psicología*, 52, 121-131.
- Garanto, J. (1983). *Psicología del humor*. Barcelona: Heider.
- García Bacete, F.J. (1996). *La participación de las familias en la educación de los hijos*. Málaga: Algibe.
- García Morales, C. (2019). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASIRI: Arte y sociedad. Revista de Investigación*.
- García Pastor, C. (1997). *La construcción de una escuela democrática*. Servicio de Publicaciones Universidad de Murcia.
- García Sanz, M.P., Gomariz, A., Hernández, M.A. y Parra, J. (2010). La comunicación entre familias y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-188.
- García, E. y López, J. (2009). *Análisis cualitativos asistido por computador*. Introducción al uso del editor para etnógrafos. SAIC: Seminario Avanzado de Investigación Cualitativa. Universidad Autónoma de Cataluña.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Garreta Bachaca, J. (1988). *La comunicación familia-escuela en Educ.Infantil y Primaria*. *Revista asociación de Sociología de la educación*, 8(1), 71-85.
- Garreta Bachaca, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Giné Freixas, N. et al. (2000). *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Barcelona: Graó.
- Goiria, M. (2012). *La opción, de educar en casa*. T. Doctoral. Universidad del País Vasco.

- Goleman, D. (2001). *Inteligencia Emocional*. Ed. Cairos.
- Glombok, S. (2006). *Modelos de familia, ¿qué es lo que de verdad cuenta?* Barcelona: Graó.
- Gómez, N.H (2004). *Los seis tipos de participación familiar*.
www.sdcoe.K12.ca/us/iret/family/p-ps.pdf.
- González, M.-Mar (2009). *Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación*.
Cultura y Educación, 21 (4), 381-389.
- Grande Fariñas, P. y González Noriega, M.M. (2015). La educación inclusiva en la educación infantil: propuestas basadas en la evidencia. *Tendencias pedagógicas*, 26, 145-162.
- Guirao Lavela, J.M. y Arnáiz Sánchez, P (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *SIGLO CERO, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 45(252), 22-47.
- Guardiola, E. (2002). El póster científico. *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve*, 20.
- Gutiérrez, I y Bippan Norbeg (2017). *Crecer sin escuela*. Madrid: Mandela Ediciones.
- Gutiérrez-Ortega, M., Martín-Cilleros, V., y Jenaro-Rio, C. (2018). La cultura pieza clave para avanzar en la Inclusión en los centros educativos. *Revista de Educación inclusiva* 11 (2), 13-26.
- Henderson y Lasley (2014). Creating inclusive classrooms through y the arts. *Dimensions of Early Childhood*, 42 (3), 11-17.
- Hernández, F., Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo*. El conocimiento es un caleidoscopio. Barcelona: Graó.
- Hernández, A.M. y Ainscow, M. (2018). *Equidad e inclusión: Retos y Progresos de la escuela del S.XXI*. Vol.2 Expansión postmoderna tecnológica. Escuela inclusiva tecnológica. **<https://doi.org/10.33412/retoxxi.v2.1.2056>**

- Hernando Calud, A. (2015). *Viaje a la escuela del S.XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Hidalgo, F.L. y Bouché, E. (2005). *Mediación y orientación familiar*. Madrid: Dykinson.
- Holt, John (1977). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- Illich, Ivan (1976). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barra.
- Imbernón, Fco. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. OBIPD (Observación Internacional de la Profesión Docente). Universidad de Barcelona.
- Inclusión educativa. *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*. www.inclusioneducativa.org/...MARCO_GENERAL_DE_LA_EI. Pdf.
- INE. *Instituto Nacional de Estadística*. (2009) Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado. <http://publicacionesoficiales.W.ine.es>
- Instituto Universitario de la Familia. (2012). *Programa para el fortalecimiento del vínculo temprano en familias en riesgo de exclusión social*. Primera Alianza: Manual de aplicación. (2012) Universidad Pontificia Comillas de Madrid. ICAI-ICADE
- Issó García, D. (2012). *La participación de las familias en la escuela pública española*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Departamento de Sociología.
- Jiménez León, I. (2008). *La relación familia escuela*. Jaén: Publica tus Libros.ITAKUS.
- Julio Tuesca, V.R., Manuel Girón, M.M. y Navarro Diaz, L.R. (2012). Estrategia educativa para la participación de los padres en compromisos escolares. *Revista. Escenarios* 10(12), 119-127
- Koerner, M.E. y Hulsebosch, P. (1996). Preparing teachers to work with children of gay and lesbian parents. *Journal of Teacher Education*, 47(5), 347-354.

- L.A.C.E. Hum 109 (1999). *Introducción al estudio de caso en Educación*. Grupo L.A.C.E. Laboratorio para el análisis del Cambio Educativo. Facultad de CC de la Educación. Universidad de Cádiz.
- Labuiga Tomás, I. (2011). *La adaptación escolar en Educación Infantil de los niños adoptados. Propuestas inclusivas e interculturales*. Departamento de Educación. Universidad Jaume I. Castellón.
- Lacasa, P. y Herranz, P. (1989). Contexto y aprendizaje: el papel de las interacciones en diferentes tipos de tareas. *Infancia y Aprendizaje*, 45, 49-70.
- Lamas Rojas, H. y Murrugarra Abanto, A. (2006). *Educación Inclusiva*. Sociedad peruana de resiliencia. www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/.../V14n2ref06.htmlref06
- Lamo de Espinosa, E. (1995). ¿Nuevas formas de familia? *Claves de razón práctica*, 50, 50-55.
- Larragaña, E., Yuberos, S. y Bodoque, R. (2006). *Aspectos psicosociales del proceso de socialización: la familia como escenario de desarrollo*. Dep. Psicología. Universidad Castilla-La Mancha.
- Ledesma Aragón, C. (2012). *Uso y distribución de espacios escolares*. Tesis doctoral. Estudios Universitarios de Palencia. Universidad de Valladolid.
- Leiva Olivencia, J.J. (2015). *Las esencias de la educación intercultural*. Málaga: Aljibe.
- de León Sánchez, B. (2011). *La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad Barcelona.
- Levitin, D. (2008). *Tu cerebro y la música. El estudio de una obsesión humana*. RBA, Bolsillo.

- López, Fca. y Diez, M. (2009). Diversidad familiar en las escuelas: guía de recursos didácticos. Fundación Infancia y Aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(4) ,453-465.
- López, Fca., Diez, M., Morgado, B. y González, M.M. (2008). *Educación infantil y diversidad familiar*. Universidad de Sevilla.http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2313&cat
- López Martínez, M. J. (2017). Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. *Investigación en la escuela. Revista Internacional de Investigación e Innovación educativa*, 92,19-31.
<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2017-i92.02>
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Revista Educación XXI*,16(1), 210-232.
10.5944/educXX1.16.1.724
- López Sánchez, F. et.al. (2010). *La escuela Infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.
- Loughlin, C.E., Suina, J.H. (1990). *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. Col: Educ. Infantil y Primaria. Madrid: Morata, S.A. y MEC.
- Luengo, J.J. y Luzón, A (2001). *El proceso de transformación de la familia tradicional y sus implicaciones educativas*. *Investigación en la escuela*, 44, 55-68.
<https://doi.org/10.12795/IE.2001.i44.05>
- Luria, A.R. (1979). *El cerebro en acción*. Col. Conducta humana, 21. Barcelona: Fontanella.
- Llevot, N. y Bernad, Q. (2012). *La participación de la familia en la escuela: factores claves*. *Revista de Sociología de la educación*, (RASE) 8(1), 57-70.
- Malgenesi, G., y Jiménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.

- Maqueira, V. (1997). *Revisiones y críticas feministas desde la antropología social*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Serie Documentos de Trabajo.
- Martinez Cerón, G. (2004). La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAPA. *Cuadernos de Pedagogía*, 333, 46-49.
- Martín Fernández, D. A. (2014). El tratamiento de la diversidad cultural en las experiencias publicadas por docentes no universitarios. *Investigación en la escuela*, 82, 45-57.
<http://dx.doi.org/10.12795/IE.2014.i82.04>
- Martinez Bonafé, A. (coord.). Viure la democràcia a l'escola. Eines per intervenir a l'aula i el centre. *Guix*, 116.
- Martinez González, R.A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martínez Pérez, S. (2012). *La relación familia-escuela. La representación de un espacio compartido*. Tesis doctoral. Facultad de Pedagogía, Dep. de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- Martínez Pérez, S. (2014). Familias y escuelas en tres centros educativos: en busca de relaciones compartidas. *Profesorado. Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2) (mayo-agosto), 117-133.
- Meana Suarez, T. (2010). *Si no cambia la lengua nunca va a cambiar la sociedad*. Entrevista por Flor Mas Fort en el diario *Página/12*.
- MEC. (2004). *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2004/05*. Secretaría técnica, subdirección de Información y publicaciones. Madrid.
- Mendia Gallardo, R. (1999). Gradación de las medidas de tratamiento de la diversidad. *Organización y Gestión educativa*, 2,13-16.

- Medina González, V. et al. (2008). Atención a la diversidad en Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*.
- Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Col. Estudios Sociales nº 19. Barcelona: Fundació La Caixa.
- Mir Pozo, M., BatleSiquier, M., y Hernández Ferrer, M. (2009). Contextos de colaboración familiar-escuela durante la primera infancia. *Revista: Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1(1), 45-68.
- Molinés Borrás, S. (2015). *La coeducación en un centro educativo: análisis del patio escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia. Dep. Psicología básica.
- Moliner Miravet, L. y Francisco Amat, A. (2016). Dos mamás y un hijo biológico: trabajando la diversidad familiar en la formación de los maestros. *Revista de educación inclusiva*, 9(2), 137-154.
- Montero Rivero, Y. (2006). *Televisión, valores y adolescencia*. Barcelona: Gedisa.
- Moraes Ormeneze, R.C. (2015). *La relación familia y escuela en la educación infantil: oír las voces silenciosas de la historia*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Fac. de Pedagogía. Dep. Didáctica y Organización Educativa.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- Moriña Diez, A. y Parrilla Latas, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Mosquera Gende, I. (2018). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA): el camino hacia una educación inclusiva*. Fundación UNIR. Universidad Internacional de la Rioja.
- Mosquera Gende, I. (2019). *El aprendizaje por proyectos: una apuesta de futuro con muchos años de recorrido*. Educación UNIR.

- Mosquera Gende, I. (2019). *Humor en el aula: no te lo tomes a broma*. Fundación UNIR. Universidad Internacional de la Rioja.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools. Customers, managers o partners*. Londres: Routledge.
- Muñoz, E., Rue, J. y Gómez, I. (1993). L'opcionalitat curricular i l'atenció a la diversitat. *Educació en la diversitat i escola democrática*, 52-77. Barcelona: UAB.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integraci3n a la inclusi3n: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P., Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (coords) *25 ańos de integraci3n Escolar en Espańa: Tecnología e Inclusi3n en el 3mbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educaci3n, Formaci3n y Empleo.
- Murillo, J., Martinez, C. et al. (2010). *Investigaci3n etnogr3fica*. M3todos de Investigaci3n Educativa en Ed. Especial. **www.Fundaci3nmerced.org**
- Navarro, G. (2002). *La participaci3n de los padres en el proceso de enseńanza-aprendizaje de los hijos*. Tesis doctoral. Universidad Concepci3n con Universidad de Estocolmo, Concepci3n, Chile.
- Navarro Saldańa, G. et al. (2005). *Características de los profesores y su facilitaci3n de la participaci3n de los apoderados en el proceso enseńanza-aprendizaje*. Universidad de Chile.
- Navarro Montańo, M^a. J. (2008). La direcci3n escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educaci3n*, 347, 319-341.
- Negrín Fajardo, O. y Vergara Ciordia, J. (2003). *Teoría e instituciones contempor3neas de educaci3n*. Madrid: Ed. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Novella, Ana M^a. et.al. (2014). *Participaci3n infantil y construcci3n de la ciudadanía*. Col. Crítica y fundamentos n^o 43, Barcelona: Gra3.

- Olmos Alcaraz, A. (2016). Algunas reflexiones sobre la etnografía Escolar: holismo, extrañamiento y diversidad cultural. *Investigación en la escuela*, 89, <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2016.i89.01>
- Ordoñez Sierra, R. (2008). Evaluación de los intereses participativos y necesidades formativas de profesores y padres en los centros escolares de educación primaria. *REOP*, 19(2),149-162.
- Ordoñez, M. L., Mondragón Gordillo, E.A. y Muñoz Fernández, M. E. (2015). *Significados y sentidos de la diversidad familiar: perspectivas para una educación incluyente desde las voces de los niños y niñas*. Grado tercero de la institución educativa empresarial Cerro Alto del municipio de Caldonó. (Cauca). Maestría en Educación desde la diversidad. Colombia.
- Ortiz cermeño, E. (2010). *¿Por qué trabajar el ámbito familiar como agente educativo y socializador en educación infantil?* Universidad de Murcia p. 145-148.
- Parad Navaas, J.L. (2010). La educación familiar en la familia del pasado, presente y futuro. *Educatio S.XXI*, 28(1), 17-20.
- Piaget, J. (1979). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Pichardo Galán, J. I. (2009). *Entender la diversidad familiar. Relaciones homosexuales y nuevos modelos de familias*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Peñalva Vélez, A. y Satés Elizalde, M^a.A. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. El largo camino hacia una educación inclusiva. *XV Coloquio de Historia de la educación*, 2, 191-402.
- Pérez Alarcón, S. (2010). Los recursos didácticos. Temas de Educación. *Revista digital. Fed. Enseñanza de CCOO*, 9.

- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Col. Estudios sociales nº 5. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Porta, L. y Silva, M. *La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional de Mar de Plata y Universidad Nacional de La Patagonia Austral. <http://investigacioncualitativa.es/.../investigacioncualitativa/PortaSilva.pdf>
- Postman, Neil (1982). *The disappearance of childhood*. Nueva York: Edit. Vintage Books.
- Pozo, J. (2006). *La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Pradas, S. (2016). *Neurotecnología educativa, la tecnología al servicio del alumno y el profesor*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.
- Prado, D. (1981). *O que è familia*. São Paulo: Brasiliense.
- Prats, J. (2004). *Técnicas y recursos para la elaboración de tesis doctorales.: bibliografía y orientaciones metodológicas*. Universidad de Barcelona, Dep. Didàctica de Ciències Socials.
- Prioretti, J.L. (2016). *Participación de la comunidad educativa para una educación inclusiva*. Revista inclusión y calidad educativa. <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/tag/inclusion-educativa/>
- Puebla, S B. et al. (2010). *Observación: Métodos de investigación en Ed. Especial*. México.
- Puig, J. et al. (1997). Com fomentar la participació a l'escola propostes d'activitats. *Guix*, 107.
- Puig Rovira, J.M. (2001). Cómo hacer escuelas democráticas. *Educ. Pesqui*, 26(2).
- Pujol Monga, M. y Roca Cunill, N. 1991). *Treballar per projectes a parvulari*. Col. Didáctica nº 20. Barcelona: EUMO.

- Ragin, C (1992). *Case of "Wat is Case?"* en Ragin, C. y Becker, H. Cambridge. University Press 1-18.
- Rivas Borrell, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Rev. Española de Pedagogía*, 238, 559-574.
- Rivas, S. (2009). Interrelación entre modelos, responsabilidades y filosofía en las relaciones familia-escuela *INFAD, Revista de Psicología. International Journal of Developmental and Educational. Psychology*, 2, 465-472.
- Rodari, G. (2017). *Escuela de fantasía. Reflexiones sobre educación para profesores, padres y niños*. Barcelona: Blackie Books.
- Rodríguez, M.C. (2003). La contribución de la escuela al logro de identidades de género no estereotipadas. *Investigación en la escuela*, 50, 57-66. <https://doi.org/10.12795/IE.2003.i50.05>
- Rodríguez Neira, T. (1997). *Las comunidades sociales como instituciones educadoras*. Teoría de la Educación. Madrid: UNED.
- Rodríguez Pascual, I. y Menéndez Álvarez Dardets, S. (2003). El reto de las nuevas realidades familiares. *PORTULARIA* 3, 9-32.
- Rodríguez Pascual, I. (2004). *El problema de la diversidad familiar en la sociedad española y sus implicaciones para el trabajo social*. Dep. Sociología y Trabajo Social. Universidad de Huelva.
- Romero, R. y Brunstein, S. (2012). Una aproximación al concepto de educación inclusiva desde la reflexión docente. *Multiciencias*, 12, 261-267.
- Rosa Julio Tuesca, V., Manuel Girón, M.M. y Navarro Diaz, L.R. (2012). Estrategia para la participación de los padres en compromisos escolares. *Escenarios*, 10(2), 119-127.

- Ruiz Salinas, A. (2020). *Tropiezos con la ley de Plurilingüismo de la Generalitat Valenciana*. FAMILIA (Federación de asociaciones de madres y padres).
- Ruiz Torres, M.C. y Mérida Serrano, R. (2015). *Promover la inclusión de las familias a través del desarrollo de proyectos de trabajo. Un estudio de caso*. *Revista Complutense de educación*, 27(3), 943-961 https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47022
- Sales Ciges, A., García, R., (1997). *Programa de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sales Ciges, A. (2003). *Educación Intercultural: la diversidad cultural a l'escola*. Servicios Publicaciones de la Universidad Jaume I Castellón.
- Sales Ciges, A. (2012). Creando redes para una ciudadanía crítica desde la escuela intercultural inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 51-68.
- Sales Ciges, A. (2012) La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
- Salinas Fernández, B. (2003). *Reinventar l'escola. La qualitat educativa vista per les families*. Valencia: Nau Llibres.
- Sánchez Núñez, C.A. y García Guzmán, A. (2009). *Implicación de las familias en una escuela intercultural*. Universidad de Granada.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3011790.pdf>
- Sánchez Villalva, A. y Romero Muñoz, A. (1997). *La colaboración escuela-familia: un estudio de campo*. Investigación en la escuela nº 33, p. 59-66. Universidad de Huelva. Dep. de Educación. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.1997.i33.06>
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Grawhill.

- Santos Guerra, M. A. (1.994). *La participación es un árbol*. Revista: Kikiriki. Cooperación educativa nº 55-56
- Santos Guerra, M. A. (2000) *Dossier: democracia, educación y participación*. Universidad de Málaga.
- Santos Guerra, M.A. (2008). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ed. Akal S.A.
- Savater, Fdo. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Simons, H. (1989). *Ethics of Case Study in Educational Research and Evaluation*. En Burgués R.G. (Ed). London: The Palmer Press 114-138.
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Col. Educ. Otros lenguajes. Ed. Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Barcelona: Graó.
- Selmi, L., Turrini, A. (1989). *La escuela Infantil a los 5 años*. Madrid: Morata y MEC.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar. Etnografía de la Educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study*. London: Sage.
- Tabera, M.V. (2007). El espacio de la familia en la escuela. *IV Encuentro de Educación Infantil. Participa(-ac) ción: La familia parte de la escuela*. Madrid. Acción educativa y FMRP, 7-11.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J.C. (2014). *Entrevista en: Revista digital de FEAE (Fórum europeo de administradores de la educación): Fórum Aragón, nº13. p.36-41. Organización y gestión educativa*

Teixidó i Saballs, J. (1999). *La comunicación en los centros educativos*” UOC (Universitat Oberta de Catalunya) Universidad de Girona.

Teno, J.A. (2017). *Un lugar donde es posible la diversidad familiar. Familias de colores.*

<https://familiasdecolores.wordpress.com>.

Tonucci, F. (1989). *Amb ulls de nen*. Barcelona: Barcanova.

Tonucci, F. (1997). *La verdadera reforma empieza a los tres años. Investigación en la escuela*, 33, 6-16. **<https://doi.org/10.12795/IE.1997.i33.01>**

Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60.

Torio, S. (2003). *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación Infantil y Primaria de Asturias*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.

<http://absysweb.cpd.uniovi.es/cgi-bin/abnetopac?TITN=1063239>

Torio, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.

Valdés Cuervo, A. A., y Urias Murrieta, M. (2010). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*, 33(134).

Valenzuela, B. (2017). Entrevista a C Skliar. *Polyphonía. Revista de Educación Inclusiva*, 1, 150-157.

Varios (2000). *Informe europeo sobre la calidad de la educación escolar. Dieciséis indicadores de calidad*. Ed. Comisión europea. Dirección General de Educación y Cultura.

Varios (2009). *Sis preguntes i respostes sobre com educar els infants en igualtat de gènere*. Ajuntament de Barcelona. **www.elcritic.cat**.

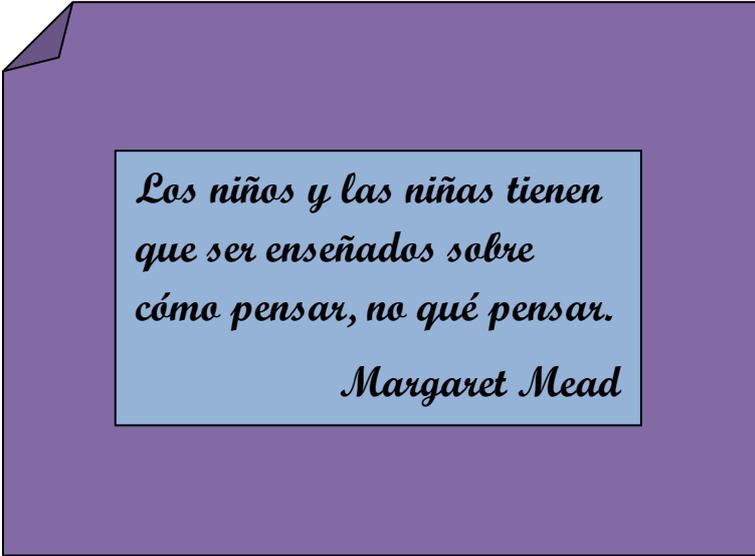
- Vergara Fregoso, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. (Teaching practice. A study from the meanings. *Revista CUMBRES 2* (1), 73-99.
- Vigo Arrazola, B. y Julve Moreno, C. coord. (2016). La participación de las familias en la escuela. *Rev. Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(1), 248-331.
- Vila, I. (1999). Educación inicial. *Rev. Iberoamericana de Educación*, 22, 41-60.
- Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, enero-abril.
- Vila, I. (2002). *Familia, escuela y comunidad*. Universitat de Girona. Departament de Psicologia.
- Vila, I. (2003). *Familia y escuela dos contextos y un solo niño*. AA.VV. La participación de los padres y madres en la escuela. Barcelona: Graó.
- Voli, F. (2005). *Sentirse bien en el aula*. Manual de convivencia para profesores. Madrid: PPC.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Ed. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge: The MIT Press.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios en educación., en Dockrell, W.B y Hamilton, D. (Comps.) *Ética, teoría y procedimientos*. (pp. 42-82). Col.: Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Madrid: Narcea.
- Watz Lawwick, P., Helmick Beavin, J. y Jackson, D. (1983). *Teoría de la comunicación Humana*. Barcelona: Herder.
- Weeks, J. B. Heaphy y Donovan (2001). *Same Sex Intimacies. Families of Choice and Other Life Experiments*. Londres: Routledge.

Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós y MEC.

Zabala i Vidella, A. (1995). *La práctica educativa: com ensenyar*. Barcelona: Graó.

Zafalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta*. Col Micro-Macro nº 31 Barcelona: Graó.

6. ANEXOS



*Los niños y las niñas tienen
que ser enseñados sobre
cómo pensar, no qué pensar.*

Margaret Mead

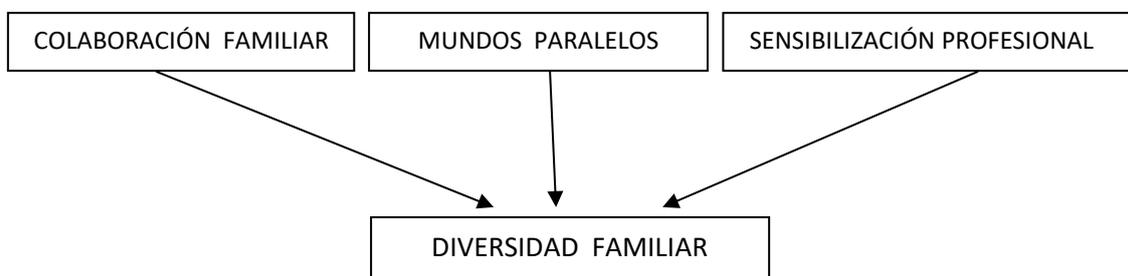
6.1.- Documentación presentada al centro

6.1.1.- Carta Informativa sobre la investigación

Este estudio es continuidad del primer trabajo que realizamos sobre “Adaptación escolar de los niños y niñas adoptados en la etapa Infantil”. En las conclusiones vimos que aparecían tres categorías que estaban condicionadas por la composición del aula y el contexto del centro.

Esas tres categorías eran las referidas a: a) al profesorado, b) al alumnado y c) a las familias.

- d) El profesorado en cuanto a la sensibilización profesional que los lleva a una determinada práctica docente respecto a la organización del aula y del propio centro.
- e) El alumnado que separa en “mundos paralelos” su vida en el centro y en la familia.
- f) La visión que tiene la familia sobre la escuela según su propia experiencia o el tipo de familia que la forma.
- g) Hemos conectado las tres categorías en una sola “Diversidad familiar” y sobre ella vamos a dirigir nuestro estudio.



Al realizarlo en dos escuelas en las aulas de 5 años de Educación infantil, optamos por el enfoque etnográfico, por su carácter descriptivo y no generalizador, siempre desde un enfoque inclusivo e intercultural y que nos permite tener un contacto directo y tomar datos

sobre el terreno. Siempre como en el anterior trabajo sin juzgar lo observado sino buscar o intentar conseguir entre todas propuestas que puedan mejorar la convivencia familia-escuela.

Fases del estudio que responden a las preguntas: ¿dónde?, ¿qué?, ¿por qué?, ¿cómo?

- En un aula de Infantil en la que convivan tipos de familias diversas y por consiguiente con conceptos de escuela distintos.
- Intentar conocer la diversidad del aula respecto al alumnado, familia y el lugar que ocupa en el centro escolar determinado por su composición.
- Porque pensamos que esta situación condiciona la práctica docente, la actitud del profesorado y el tipo de colaboración familiar que se consigue.
- Durante un trimestre recogeremos información por medio de la observación dentro del aula, con entrevistas al profesorado y familia, que nos lleven a proponer si es posible, mejoras en la colaboración familiar, así como conocer la influencia que tiene sobre la autoestima del alumnado la aceptación o no de la diversidad familiar, hacer visible la diversidad.

Todo ello por supuesto, si el centro y el profesorado implicado da su consentimiento y, con el ofrecimiento de mi colaboración en todo aquello que yo pueda contribuir a la marcha del curso escolar, charlas, talleres.

6.1.2. Carta sobre las Propuestas de mejora

PROPUESTAS DE MEJORA (2017-2018)

Uno de los objetivos de nuestro trabajo que os presentamos en nuestra propuesta de investigación, era: “Proponer prácticas educativas que propicien la colaboración familia-escuela, teniendo en cuenta el contexto del centro y la diversidad de alumnado y familiar”

Por medio de la observación directa desde el aula y con entrevistas a los diversos componentes de vuestra comunidad escolar: maestras, madres, padres, monitores/as del comedor, coordinadora y persona con tareas de apoyo, así como al equipo directivo, nos hemos familiarizado con el contexto del centro y la percepción que tienen sobre él.

Por lo que vamos a proponer (en la medida de lo posible) mejoras que ayuden a una fluida colaboración familia-escuela y a fortalecer la autoestima del profesorado.

Somos conscientes de la complejidad del trabajo que vamos a proponer, debido a que algunas propuestas se enfrentan a la estructura del edificio y a la cantidad del alumnado a atender en el centro.

PROPUESTAS:

1.- Familias: sabiendo que los padres/madres acuden a la escuela con unas ideas preconcebidas sobre educación y de cómo han de participar con el centro o el aula, proponemos:

* Durante el primer trimestre o a lo largo del curso, llevar a cabo un curso o taller de formación sobre los temas ya dichos anteriormente y el desmontar algunos tópicos que sobre educación circulan. El curso constará de propuestas educativas concretas con soporte teórico contrastado.

2.- Metodología y ambiente de aprendizaje: para rentabilizar el esfuerzo de las maestras proponemos:

* Remodelar los espacios educativos dentro y fuera del aula y posibilitando recursos sobre rincones, actividades, proyectos.

* Apartados sobre los que incidir:

a) ambiente de aprendizaje dentro del aula de la zona reservada al alumnado y la reservada al profesorado,

b) el patio, juegos colectivos e individuales,

d) zona que posibilite la interrelación individual,

e) la vinculación con el barrio,

f) actividades a lo largo del trimestre con persona de apoyo (la que propone se implica).

3.- Transición: Establecer un plan de transición de Infantil a Primaria, implicando al profesorado de Infantil y al del primer ciclo de Primaria.

Todo ello por supuesto, si el centro y el profesorado implicado, está de acuerdo, y, con el ofrecimiento de mi colaboración en la elaboración de las propuestas y en todo aquello que pueda contribuir a mejorar la educación y como decía C. Capdevila a “educar con humor”

I.Labuiga

6.2. Transcripción de las entrevistas

6.2.1 Transcripción del C.A.

--Dirección:

1512650446-REC012

[Transcripción natural]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total 0:33:50

P: Preguntas

R: Respuestas

P1: Directora de Valencia. El número de aulas, la capacidad, el mobiliario ¿cómo tienes eso?

R1: Aulas una por unidad, 9 en infantil, 18 en primaria, 6 x 3 son 18, y luego está aparte la de inglés, la de tecnología. Un número de aulas suficientes, pero no excesivas, no tenemos clases de sobra para hacer actividades complementarias, pero podemos funcionar.

P1: Y de espacios educativos, a parte de las aulas ¿qué tenéis?

R1: Poca cosa, para hacer desdoblamientos y eso, muy poca cosa.

P1: ¿No tenéis biblioteca?

R1: Si, si, tenemos biblioteca, gimnasio, tatami, sala de usos múltiples, aula de tecnología, salón de actos, aula de música. El colegio está muy bien en total, a nivel de espacio está muy bien en total, lo que no tenemos son aulas vacías para hacer desdoblamientos, para hacer tutorías... Tenemos un comedor, un gran comedor.

P1: ¿Y el horario como lo tenéis?

R1: El horario está condicionado por el colegio, el comedor condiciona totalmente el horario y la marcha del colegio

P1: ¿Y tú intervienes en el tiempo que se pasa en el comedor?

R1: Si, tenemos 600 o 610 alumnos matriculados y 550 van al comedor, hacemos muchos menús diariamente. Tenemos que hacer dos turnos. Antes si había un tipo de comedor educativo. pero eso ahora ya no es posible por falta de espacio, de personal. Ahora todo está muy condicionado.

P1: ¿Y el nivel de personal en el centro como esta? ¿Son muy mayores? ¿Tienen un nivel académico suficiente?

R1: Tienen la formación que les requiere, la mayoría tienen una oposición. Solamente hay un problema, 6 personas han tenido en comisión de servicios fuera del centro. Tenemos personas que los sustituyen a principio del curso pero que no hemos contado con ellas antes de hacer el horario y un determinado perfil para algunas aulas, ya que tenemos aulas que son conflictivas y eso no lo sabemos hasta el último momento.

P1: ¿Y las personas de refuerzo? ¿Son fijas o provisionales?

R1: Las dos PT hemos tenido una de baja todo el año y la otra se ha jubilado, en el próximo curso ya tendremos definitivas. Dos AL, una ha estado de baja todo el

año y hemos tenido la sustituta y la otra una comisión de servicios que hemos tenido todo el año. El personal ha estado estable y es muy competente, no hemos tenido problemas con estas cuatro figuras. pero todos los años cambiamos y eso es un problema para el seguimiento de los alumnos.

A la orientadora escolar le pasa lo mismo, todos los años renueva, le dedica poco tiempo ya que se le asigna poco tiempo, viene 4 días a la semana y en un colegio de estas dimensiones eso es muy poco cuándo por ejemplo se han quedado 50 y tantos alumnos sin atender.

(00:05:00)

[Se corta 0:05:00]

Después, personas que entran a las aulas para hacer refuerzo, quedan muchas horas sueltas de los profesores que están ocupados por especialistas, pero son horas sueltas, no hacen el seguimiento de un alumno porque es muy difícil organizar un colegio de tantas líneas cuando tenemos una figura tutorial en cada aula. Hay especialistas que hacen la función de tutores.

P1: ¿Infantil también entra?

R1: El infantil, tenemos la profesora de infantil, la profesora de inglés y después el refuerzo, pero en infantil no tanto, en infantil no está la figura tutorial, en primaria es donde está peor

De profesorado, en número si, horas ocupadas por especialistas sí, pero no están asignadas a una determinada área, o una determinada franja horaria.

P1: ¿Y las personas que toman las decisiones? ¿El equipo directivo son todas las personas de primaria?

R1: No, hay una de infantil, eso supone que el refuerzo queda un poco... aunque Olga, la jefe de estudios le dedica mucho tiempo y luego estamos la secretaria y yo que somos de primaria, compartimos una tutoría. En esa tutoría hacemos valenciano. Hay que mejorar muchas cosas, tenemos que coordinarnos ella y yo, estar mucho tiempo más en el despacho juntas

P1: ¿Y el consejo escolar qué? ¿Está bien representado?

R1: Si, en el consejo escolar están todos representados, lo que yo noto es que la implicación no es la que a mí me gustaría, están todos representados, pero se descuelga mucho, en otras épocas cuando yo era miembro del consejo escolar se participaba mucho más.

[Se corta 0:07:38]

En la anterior etapa, al menos acudían mucho más y había más control de padres, es mi percepción. Había más participación, en el consejo escolar se han relajado un poco más. Es cierto que hay un AMPA muy participativa o un sector de padres que se implican más, pero en el consejo escolar no siempre acude todo el mundo, a mí me gustaría que al menos estuvieran allí de forma presencial, dicen cosas, pero en el despacho y ese no es el lugar donde hablar las cosas.

No es por los padres, los profesores, porque se presentan y si tú te presentas adquieres un compromiso de asistencia como mínimo y no todo el mundo lo sabe. Después a todo el mundo le surge mil historias, es que estoy haciendo un curso, es que estoy haciendo no sé qué... todo es razonable, yo lo entiendo, pero muchas veces se necesita asistencia para probar determinadas cosas, yo procuro llevar un voto preparado y siempre antes de un consejo escolar se ha pasado comisión económica, comisión pedagógica, comisión de comedor....

[Se corta 0:09:42]

Todas las comisiones tienen la información ya, pero hay que debatir, hay que votar, hay que dar la cara y hay que estar físicamente ahí y claro el consejo escolar da una sensación de ser un proyecto común. Realmente me siento reforzada, cualquier proyecto importante me lo han facilitado, pero es cierto que deberían estar, algunos padres porque trabajan, los profesores que se relajan y pasan del tema me parece preocupante.

(00:10:22)

P1: Claro porque se han presentado voluntarios ¿Y el AMPA qué? ¿El AMPA participa a parte del consejo escolar

R1: El AMPA es muy dinámica, es una asociación muy dinámica, supongo que como en todos los sectores, hay gente nueva que tiene una visión distinta de la gente que ya está dirigiendo. Es un AMPA muy dinámica y muy participativa. Hay padres muy formados y padres que saben lo que quieren y padres políticamente muy bien situados, con situados me refiero a que tienen iniciativa, saben lo que quieren y tienen ideología, saben lo que quieren. A veces son muy exigentes y en muchas ocasiones, aunque a mí me parece bien, a veces no entiendo el límite entre la participación y la ayuda. Entre otras cosas porque la dirección del centro no tiene el poder de escoger a sus profesores, elegir una determinada capacitación, porque yo soy una más de este.... (Inaudible 0:11:45)

Aquí hay muchas exigencias que no podemos resolver porque no está en manos de la dirección, es caso de personal, caso de consellería....

P1: Estaba viendo actividades que tiene el AMPA, por ejemplo. en el patio de infantil y hay actividades muy curiosas.

- R1: Supongo que será la demanda, nosotros nos quedamos un poco al margen...es el AMPA quién gestiona, quién propone, quien ejecuta....
- P1: Hay una que me ha chocado mucho que es la creación de videos digitales o juegos digitales en primero de primaria.
- R1: Si, a mí también me choca, pero es que hay padres muy formados con unas expectativas. Yo creo que es una escuela pública y un perfil de privada en determinadas áreas y determinados grupos. Y después de pública en otros. Tenemos un alumnado con muchas carencias, otros no, y puede ser muy enriquecedor o puede dar problemas. Porque cada alumnado se sitúa en dos líneas lingüísticas muy diferentes. Los mismos padres te avisan de esos problemas lingüísticos, pero también son problemas de clases.
- P1: Si ya, ya, eso en las aulas de infantil se nota, la línea en valenciano, la línea en castellano...
- R1: Y en el instituto también lo dicen el nivel de unos y el nivel de otros. Castellano habla todo el mundo porque es la lengua que traen de casa y la gran mayoría de los casos los grupos que están escolarizados en valenciano tiene mucho mejor rendimiento, pero es que vienen de unas familias más potentes, a lo mejor tienen contacto con el mundo cultural.
- Y sobre todo el trabajo, porque por ejemplo hay salidas, pues hay muchos que se tienen que quedar a casa porque los padres no son capaces de hacer una aportación de unos cuantos euros para ir a la Albufera. Y esto lo resuelve el AMPA con solidaridad y haciendo actividades para recoger dinero y ayudar (00:14:55) Un AMPA que dinamita mucho, que es sensible a determinados problemas, pero al mismo tiempo pues hay temas del colegio y otros temas sociales.

P1: Y ¿la coordinación entre diversas etapas y ciclos?

R1: Difícil, muy difícil, por ciclos esta infantil, como decíamos antes primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo y continua así porque son muchos grupos, pero esa coordinación y reuniones si se hacen todos los jueves. Después, entre etapas, por ejemplo, en infantil hace aguas...

P1: ¿Hay algún plan?

R1: Se intenta, pero se lo saltan y no hay forma de reconducir. En infantil se trabaja ya por proyectos o semi proyectos y ya se pasa a primaria con libro de texto y el estudio memorístico. Y por qué no vamos a hacer una transición ya que de golpe no se puede porque hay gente que no sabe trabajar así, que le cuesta.... Hay gente que tira del carro un momento puntual pero claro, luego ve que el personal no le sigue y pues “yo tiro por ahí y tú...” y para mí eso es un problema importante, en todas las aulas no puede haber un control porque.... (Inaudible 00:17:24 Habla muy bajo), pero no sólo eso, después de la inspección pues si se ajusta al control curricular, no hay presión, no digo autoridad, pero.... (Inaudible 00:17:40 Hablan al mismo tiempo)

Y yo no soy capaz, yo soy una maestra y trabajo lo mejor que se y lo mejor que puedo, pero dirigir al personal, no tengo formación ni capacidad de liderazgo.

P1: ¿Y los responsables de diferentes espacios?, por ejemplo ¿los responsables del patio? ¿Hay encargados de patio o en las aulas de gimnasia?

R1: Hasta ahora los patios, pues los niños sales y los profesores pues hay 2 o 3 encargados de patio y se iban a la sala de profesores o hacerse un café. En esto, si hemos podido regresar y obligamos entre comillas a que este todo el mundo porque la responsabilidad es compartida, que sus alumnos están controlados,

tenemos muchas salidas y puertas de emergencia y ha de estar muy controlado. Eso se está haciendo, pero no están para dinamizar los patios, para acompañar a los niños.... si no que dejan su libertad. Es complicado porque tenemos espacios muy reducidos, espacios muy masificados, y entonces o está prohibido, es que no tiene sentido, pero es que no pueden jugar a la pelota porque está muy masificado, si no pueden hacer esto otro, si no pueden jugar a la trompa por si alguien le tira no sé qué, y ahora hay una cosa nueva que dicen que es muy peligrosa. (00:20:00)

No tenemos el patio pintado, no tenemos zonas con sombra y aquí cae un sol de justicia... los niños ¿qué hacen? pues se hacen una pelota con el envoltorio del bullicio y se dedican a dar patadas.... No sé, deberíamos implicarnos.

P1: Entiendo, a veces el patio no se entiende que es una actividad más....

R1: Sí, se deja un poco a la libertad. Y, hay profesores que no controlan ni se involucran. Pero no quiero criticar que yo también he sido profesora y he pasado por ahí, me he relajado mucho y entiendo que la gente se relaje ya que es la hora de almorzar, la hora de tomar un café y la hora de descansar, pero es verdad que tenemos unos espacios muy reducidos y muy masificados y los chiquillos tienen que hacer algo...

P1: Bueno, también es necesario que estén un rato sin hacer nada, nada reglamentado me refiero.

R1: Si, claro está, pero es cierto que hay que montarlo de alguna forma. (Inaudible 00:21:19)

P1: ¿Y qué tal la información? Porque todo el mundo se queja de la información, es decir, si tienes que informar a los docentes de alguna cosa ¿es mediante impresos, es en reunión, es presencial, se dice por what´sapp?

R1: Si hay una información que va a un determinado círculo o bien a una persona en concreto, el coordinador envía un correo electrónico, si es una cosa que involucra a todo el claustro pues se convoca una reunión informativa, pero son pocos casos. Toda la información que llega se envía al claustro, no hay ningún documento o hecho que haya ocurrido en el cole y que el claustro no esté informado, llega a todos, al 100% y por varias vías. Además, también llega al consejo escolar y aquí la transparencia es la más absoluta, pero a lo mejor pasa cualquier cosa y no llega a todos los profesores, porque la escuela es grande, porque hay alguien de baja, porque no todos están en su lugar. No fluye la información como debería, pero todo llega y puntualmente, ningún profesor podrá decirme que no le ha llegado, que si ha venido un inspector y que ha dicho, que si el estado del comedor, que si problemas de disciplina, cualquier historia o que hay una oferta de teatro....

P1: ¿Cómo se informa a las familias? me han dicho que hay una página web.

R1: Si, pero eso no decirte cómo funciona, yo no tengo acceso en las nuevas tecnologías. Olga, la jefe de estudios, sí que traslada la información inmediata a los padres y de forma extensiva si es necesario a todos los padres de la clase. Paralelamente esta la página web que es la información del centro, de una excursión o una fiesta importante y también se cuelga ahí. Transparencia e información es nuestro punto fuerte y el resto de personal, por ejemplo, del comedor, los monitores periódicamente se hacen reuniones. Si hay que decir algo concretamente a los del comedor pues se les dice, pero existen reuniones periódicas.

P1: También es importante la gran diversidad familiar que ya has comentado tú ¿cómo se proyecta desde la parte de dirección, los carteles, vocabulario, celebraciones...?

(00:24:52)

R1: La lengua principal desde siempre es el valenciano, pero los niños que no saben hablarlo, tienen dificultades o nos han enviado una nota desde casa... (Inaudible 00:25:04) En alguna ocasión se les ha pegado un toque y se ha rectificado, si algo, está puesto en valenciano, lo cambiamos y lo ponemos en las dos lenguas, lo hacemos todo de la forma más fácil para todos, pero es verdad que la principal lengua es el valenciano.

P1: A parte de la lingüística, yo preguntaba por los diferentes tipos de familia, por ejemplo, cuando se presenta alguna actividad (Inaudible 00:25:50)

R1: Yo personalmente soy sensible a esa diversidad, pero puede ser que algún profesor no lo sea tanto, yo lo he visto, cómo cuándo hablamos del modelo de familia de padre y madre y eso ha cambiado y debemos ser sensibles para que nadie se sienta molesto. En el trato personal, desde el despacho, está más que superado. A nivel global depende de la sensibilidad de quien trate el tema, hay gente que es más reticente y gente que lo tiene más interiorizado. Han salido documentos de padres y madres, de mono parental (Inaudible 00:26:56), que no nos hemos dado cuenta, no por hacer daño e intentamos por lo menos vigilar... pero no siempre hemos estado agiles y se nos ha escapado. (Inaudible 00:27:20 Entra una tercera persona y les comentan que están grabando)

P1: La relación con otros centros del barrio ¿tiene relación esta escuela con otros centros? sin tener en cuenta la lengua

R1: Si, tenemos buena relación con otros dos centros públicos, uno es el Santa Teresa porque el equipo directivo es muy próximo y con el Lluís Vives de la calle Cuenca. Con estos dos tenemos una muy buena relación, con el Teodoro Llorente en principio bien pero no tenemos un equipo directivo próximo, hemos montado un equipo de trabajo y nunca han acudido. Entonces apenas tenemos relación. Hacen reuniones y son estupendos, cuándo hacen cosas en global como ver películas, pero con el Luis Vives y el Santa Teresa para cualquier cosa, muy bien.

P1: ¿Y las aulas participan en alguna actividad con los otros centros?

R1: No, no, alguna cosa puntual como el centenario y nos invitan, nosotros vamos, pero, institucionado no.

P1: Y la junta municipal de distrito ¿participáis de alguna manera?

R1: No, de hecho, en el Consejo Escolar debería estar representado el Ayuntamiento y no hay nadie, ni ahora ni antes. En principio tenemos buena relación porque si necesitamos hacer alguna gestión en el Ayuntamiento se nos ha atendido muy amablemente y han dado respuesta a nuestras necesidades. Pero no se han presentado nunca en el colegio, aunque cualquier oferta que presenta el Ayuntamiento nosotros intentamos participar, si la consideramos interesante.

P1: ¿Y mejorar, que creéis que se puede mejorar?

(00:29:57)

R1: Mejorar ¿a nivel de instalación, a nivel de cole? A nivel de instalación nos faltan muchas cosas, la parte nueva adecuarla por el calor, los patios deberían adecuarse para que no haya insolaciones ni nada así porque no hay ningún árbol. El suelo puede arreglarse o pintarse, digo puede porque desde Consellería no nos lo han permitido, ahora tenemos un proyecto para ver si nos dan el visto bueno pero el

anterior equipo de gobierno nos lo han prohibido. Eso a nivel de mejorar las instalaciones. A nivel tecnológico muchas más, trabajar nuevas metodologías, volverse a ilusionar y lo que hemos dicho antes cuidar el lenguaje, la diversidad familiar.... Eso son cuestiones personales y otra es como colegio que debemos ser más crítico en actuación y más abiertos a la realidad en estos momentos.

Hay madres que preguntan (Inaudible 00:32:00) Otras cosas no las hacemos adrede, porque todo está en orden alfabético, pero es que el ABC es el ABC, es verdad que podríamos empezar por el final o empezar por el medio.

P1: ¿Y no hay una línea en valenciano y otra en castellano? ¿Todos estudian lo mismo?

R1: Si, con esto hemos tenido una ventaja importante y de esta forma todos vamos juntos. Aunque hay problemas lingüísticos que tienen que ver con los sociales, y debemos hacer un esfuerzo complementario con personal para atender a esos niños que sus familias pues no pueden reforzar este tema. Y hay niños que solo han estudiado en castellano y ahora tienen que incorporarse al valenciano y no tienen ayuda en su casa y nosotros tenemos problemas importantes para que lo comprendan (Inaudible 00:33:40)

--Familia del aula de castellano.

¿De dónde sois?

Yo soy de Sagunto y yo soy madrileña.

¿Trabajáis dentro de casa fuera de casa?

Fuera y dentro como todas las mujeres, **¿las dos? Sí. Y el niño que viene al centro desde...**Fue a la guardería antes y aquí desde los 3.

Sois familia completa, pero ¿tenéis ayuda de otros familiares? Los abuelos que viene a recogerlo quedan con ellos a ver intentamos ahora mismo no podemos turnarnos entonces cuando ella va de tardes yo voy por las mañanas y al mediodía voy o vamos a turno partido las dos lo atendemos siempre nosotras a excepciones puntuales que coincidimos entonces los abuelos, el abuelo que ya está jubilado pues...

¿Participáis en programas que pone el centro en marcha? o ¿no hay programas? O ¿no los conocéis?

No participamos en la marcha general, dentro de la marcha de la clase colaborando si se necesita material o ropa o algo que nos piden, nos pidieron que participáramos en algún taller y participé en uno. **Entonces, ¿el centro no organiza cursos de formación para los padres?** No, no que nosotras sepamos no estás por ahí está extraescolares para los críos hay alguna actividad para padres algo de coros e hizo algo por los viernes por la tarde ... no que sepamos no.

Entonces ¿pensáis que el centro conoce las necesidades de las familias?

No. No yo no. **la opinión la que tengáis libremente**, no, a ver, el centro partiría de un tipo de personas, pero ahora ya no es así entonces, no las conoce el centro como centro **una cosa es el aula y otras el centro**, como centro yo creo que no tengo noticia de que las conozca a

Las reuniones que convoca la maestra para dar información ¿asistís a todas?

A todas y

Si os mandan información de alguna forma ¿soléis contestar por si os preguntan soléis actuar?

Si, sí. sí y **sobre las actividades que se hacen el aula o en el centro recibe suficiente información?** es que a ver, excursiones extraescolares que se ponen en la puerta del pasillo del aula una cosa son las actividades extraescolares programadas por el centro si van a una excursión no se informan tal día es la excursión en la merienda pero no sabemos las actividades, pero las que hacen dentro del aula hemos ido a excursiones a colaborar no hay más información lo que hay hacer los niños sinceramente no el día de la fiesta del otoño y de las comidas pues también...

¿Consideráis necesario que participen las familias?

Fundamental, **¿por qué?** Porque yo soy profesora y para mí la comunidad educativa somos todos y la familia es una parte esencial dentro de la educación del niño que ha de continuar en el colegio y luego introducir contenido, pero la educación oración se tiene que dar en la familia y tiene que haber una conexión entre lo que la familia y el centro porque están muchas horas en el centro si no hay coordinación el niño se le cruzan los cables, exactamente, no sé si me he explicado bien.

Si está todo explicado, y las actividades extraescolares os gustaría que fueran diferentes? es que para infantil se oferta lo que es oferta pero claro los niños de 3 años no hay nada cosa que lo veo bien porque los de tres años ni motrizmente ni... y luego con cuatro y con cinco el año pasado hubo una de "las habilidades motrices básicas en inglés" y también por las duración de las extraescolares habían extraescolares que duraban 80 minutos, es antipedagógico, la parte que en inglés no había mucho tampoco pero nosotros aquí no lo traemos a las extraescolares, **os gustaría que fueran distintas?** nos gustan cosas distintas aunque fueran distintas yo sinceramente no lo traería, **por qué, por el horario que has dicho antes?** No, no porque no estamos muy contentas con el centro escolar **no os preocupéis que esto es vuestra opinión no hay ningún problema,**

A ver el horario del centro ¿qué os parece? salida a comedores lo que queráis. Preferiría que fuera jornada continua, cosa que no se ha propuesto a los padres **¿no habido votación?** No, no habido propuesta por parte del centro el AMPA dicho que era que la Junta Directiva tal que el otro que cual ni propuesta ni votación y hay mucha gente que quiere jornada continua pero lo que se comenta la vuelta al colegio no vale para nada, pero si tú opinas que quiero la jornada continua pero tampoco te estás moviendo para que se lleve a cabo lo que tú estás opinando para que se convoquen elecciones jornada continua.

A ver hay, coordinación entre los docentes y la familia? dentro del aula y alguna forma o que hablamos primero una y después la otra y no nos pisamos, yo pienso sobre eso cuando es un condicionante cuando tú viniste sola reunión y hablaste de tema de participación que es muy importante... pienso que este colegio al contrario, no nos deja entrar, no nos deja ver, **ya**, pienso que en este momento el colegio está poniendo las barreras, porque las familias cuestionan cosas, entonces cuando tú cuestionas algo es molesto, nosotras hemos cuestionado y entonces claro, es una barrera, es el propio colegio que pone una barrera, no deja entrar. **¿Tú opinas lo mismo?** Sí, por lo menos lo que conocemos nosotras, hasta ahora el resto no sabemos. **No, no vosotras lo que conozcáis,** conocemos solo a dos profesoras y con esas dos no lo hay. **Que ¿han estado con profesoras distintas?** con 3 años estuvieron con una y con cuatro y cinco con otra y **¿Entonces recibís información sobre lo que ha hecho la maestra, a ver si podéis ayudar alguna cosa?**

Carteles en la puerta

--Madre castellano.

¿Eres de Valencia trabajas fuera de casa?

Bueno trabajo y escribo cosas, pero no tengo contrato y eso

¿Tienes pareja? No eres madre soltera si

¿Y cuántos cursos está el niño en el centro? desde los 3 añitos si

¿Tienes ayuda de otros miembros de la familia? sí vivimos con mi madre vivimos mi madre mi hijo yo hombre podríamos vivir el yo solo, pero para que se ocupe alguien que va ayudar pues mejor que me ayude mi madre mi padre se murió y mi madre y yo nos quedamos un poco jodidas y entonces el niño nos reviscola a las 2 y a mi madre lo que le da vida la verdad y es un niño bueno no es mal educado ni nada.

Pues eso es importante porque por lo menos te da un motivo para... 5 años ya te dan conversación.

Entonces ¿participáis de los planes que pone colegio como reuniones informativas o cursos que ponga para los padres? No, no, no estoy en el AMPA apuntada, **pero ofrece el colegio cosas o ¿no?** es que la verdad que no me interesa las cosas que ofrece el AMPA me parece que son abusivos es un centro público y están ocupando un espacio público no estoy de acuerdo con esa política, **pero sí que ofrecen cosas lo que pasa que a ti no te gustan.** dices a qué precio hombre es que cobran mucho el AMPA las charlas no lo sé pero si te apuntas a clases extraescolares sé por otros padres que no aprenden nada porque están apuntados en inglés y no aprende nada o sea que es una tomadura de pelo pero cada uno con su hijo con su dinero que haga lo que quiera **pero ¿tú piensas que el centro si conoce las necesidades de los niños que hay aquí?** yo es que la educación que hay ahora no me gusta no sólo en este centro sino la institución que no se lo hacen a todos iguales hacen patrones de niños

A mí no me gusta la educación no critico a este centro no creo que sea mejor la inglesa porque también conozco gente inglesa y tampoco me gusta o sea no lo sé no me gusta la veo poco participativa... poco de intelectual ...se pierde la individualidad pero es mi manera de pensar **¿asiste a las reuniones que convoca la maestra?** sí y si te mandan una información tú sueles contestar si te dicen respóndeme si recibes bastante información no, no creo que recibamos mucha información es que a esta edad tampoco creo yo que hagan... le pregunto a Marisa así que de esto pero mi hijo me lo charra todo no sabría decirte porque después ver las notas y la manera de calificar y eso... le veo mucha incoherencia que lo que yo observo pero... **participan de las actividades escolares** si

Te gustaría que las extraescolares fueran diferentes como no me gustan... si yo prefiero que venga a comer a casa porque pasan 8 horas en el colegio me parece excesivo porque más de 8 horas un niño en las escuelas demasiado **y las extraescolares fueran diferentes** es que yo no veo que vayan a hacer nada diferente **y si pudieran ser?** me gustaría que hubiesen cosas como teatro que no fuera como en inglés que no sea instrucción que fuera una cosa participativa como el teatro que active la imaginación que sea más movido que no sea tan estático, más deporte por qué deporte hace muy poco al ser tan pequeños están demasiadas horas en el mismo sitio, tenía que ser todo más dinámico más de interactuar para que se soltaran y que se relacionan más con otros colegios o con gente mayor para que fuera todo más dinámico piensa que si te pasas 8 horas en la oficina vamos yo no podría y soy mayor entonces me parece que falta otras cosas **y el horario que el centro qué te parece?** a mí no me gusta 8 horas ya me parece una bestialidad son muchas horas ahí metidos y además es que hay unas horas de patio interminable de mediodía si hubiese intensiva votarías que sí. Sí porque total para 1:30 llevarlo al colegio por la tarde estar 3 horas. **¿Te gustaría más la jornada continuada?**

en casa y luego traerlo al colegio para una hora y media los niños entre las 8:45 que a mí no me supone nada hubiese sido mejor de 8:45 a 16 todo el del tirón es que hay en España sitios que están así solo quedamos Valencia y otra comunidad pero este año no nos han dado la opción de votar porque se tendría que haber votado en septiembre y no nos la han dado el AMPA **nos ha dicho nada?** no porque no interesa porque es como todo son los intereses que hacemos la jornada de 9 a 2 o de 8:30 a 2 cuánta gente se queda comedor acero que sí que se quedan no cuánta gente se quedaría mucho excepto aquellos que no pudiesen ocuparse pero muchos dirán ay qué bien cojo a mi hijo a los dos y luego puedes hacer otras cosas por la tarde pero es que va todo ligado

Pero es que va todo ligado y tú les quitas a niños que no van a ir a comedor el comedor sale perdiendo ahí también hay una mafia y un compartir un corporativismo que se tapan unos a otros **¿Tu hijo no se queda al comedor?** No, porque no quiere, un día digo esto ya no **ya ti ¿te parece que hay coordinación entre las maestras y la familia? os coordináis ¿os reunís o no?** si de las dos partes se pretende yo pienso que sí, **pero tú ves que eso funciona así** no sé es que como yo tengo un hijo un hijo tranquilo no es un niño que te cause... no tengo necesidad de estar Marisa qué pasa, pero supongo que si quisiera estar yo con mi profe ahora no tendría problemas con mi profesora no tendría problemas no hay problema con ella

A ver, recibir información del centro tú piensas que te ayuda a mí no me ayuda ni me perjudica pero no me aporta nada a mí no porque yo me paso muchas horas con mi hijo yo me dedico a mi hijo desde que nació a mí no me vale pero igual a otras familias, **Si claro...** y que no conocen a su hijo porque mucha gente que te das cuenta que no conocen a su hijo porque cada niño es un mundo que hay un niño lo mejor que es muy bueno en matemáticas pero es muy malo en dibujo chica pues preocúpate porque igual tu hijo no quiere dibujar pero quiero hacer números hay muchos padres que aparcan al niño a qué

colegio a éste vale mientras su hijo no maté a nadie no le saqué un ojo a nadie y te das cuenta que los padres son así y te da y les da igual que esté en ese colegio o en otro sitio y se ve la relación que hay entre una madre y un hijo

Cuando estás en el parque con los niños te das cuenta de la relación que hay entre las madres y un hijo **las tareas que te proponen para hacer en casa las haces hay muchas hay pocas o qué te parece** yo te digo desde punto de vista de mi hijo es que es muy listo él le pregunto si se aburre en clase y él me dice que no se aburre entonces le dije vamos a multiplicar le pregunto porque me preguntó que era una ecuación y yo le dije que son matemáticas más difíciles se ve que habían estado con ordenadores y ponía x menos 46 igual a 41 x interrogante él quiere saber y yo le digo es que matemáticas son muy difíciles vamos a hacer una sencilla la X menos 5 igual a 4 cuántos X Marcel día 9 y yo le decía muy bien y él me decía es que yo uso el cerebro y yo le decía muy bien María y sale bien hay que pensar a él le dicen hace un cuento y escoge se Lo lee a ti a él le gusta esto **tu hijo no tienes problemas con las tareas en casa** yo por ejemplo hablo con la mamá de Blanca claro tiene que ir todos a un nivel pero claro que cada uno tiene un nivel y decía yo estoy de dibujar la letra no sé qué y está cansado de hacerlo y llevamos desde septiembre con la letra M yo creo que el nivel es muy bajo yo lo comparo con mi hijo algunos otros que tengo más relación sí que lo sé pero bueno **con las tareas que mandan a casa no hay problema** más que sobradas que es que **cuando hacen tareas y luego las llevan a la clase la maestra las mira** yo creo que no. Yo creo que lo de los libros no los niños llevan un librito a casa y Marisa la profesora dijo por favor que lo hagan y que los lunes lo traigáis pero claro le dijo no pasa nada que si el fin de semana estás fuera lo tragáis el martes yo vi cuando estaba en el aula cómo hacer yo es que tengo mucha memoria para lo que hacen el lunes yo la maestra puede recapitular los lunes los libros que da 2 dependiendo del nivel de cada niño de hay niños que no leen entonces según el

nivel del niño le da el libro diferente eso empieza así pero ya la segunda semana y había niños con libros repetidos. Yo le diga la profesora Marisa este libro ya hemos lo hemos leído y ella me dijo ayer que como lo cogen ellos a es que yo pensaba que tú ibas a ir distribuyendo los libros entonces yo creo que no que lo han elegido los niños eso es mi forma de pensar y **del AMPA del Consejo Escolar ha recibido información de alguna cosa de alguna reunión o de alguna acta** a los papelitos que dan **el Consejo Escolar sabes lo que es** no sé qué hay una reunión es a nivel más alto pero de ahí sí que no recibo información y **por lo que estás dice y por lo que estás diciendo no participa está un poco en el AMPA** no, no participo nada tú crees que se recogen las ideas que decir para hacer? No

Participas en las excursiones. El año pasado si, pero este año no. Creo que se hace una granja escuela, pero no creo que mi hijo vaya porque tiene 5 años y no creo que sea para que vaya tan pequeño. Es muy particular de cada uno

¿Tienes información del centro si participa con otros del barrio?

y **con otros centros ¿no se reúnen? que tú sepas** no a nivel de niños padres no que yo sepa no tienes información sobre otros organismos dónde puede participar el colegio como representantes dentro del colegio **¿conoce la Junta Municipal del barrio?** si eso que está en El Carmen si pero yo no estoy metido ningún rollo no tengo ni idea es **que ahí en ese sitio hay parte de las AMPAS pero ¿no han dicho nada?** que yo me haya enterado no lo único que me enteré es que este año iban a hacer elecciones para juntar la jornada continua no que se lo comenté a Marisa pero como no les interesa no lo van a mover pues habrá que moverse pero claro es que el AMPA le interesa que estén las extraescolares si se acaba el horario a las 3 si **después habrá horario** pero será todo gratuito entonces para que los padres que se quedan sin padres porque hay padres que están trabajando pero si la jornada es por la mañana solo por las tardes está obligado el

centro por ley a que ese horario hay actividades hasta las 5 y eso que lo pierde? el AMPA **a ti te parece que es un interés económico** claro como lo del comedor **es que yo tenía entendido** creo que **he oído comentarios que este centro que este centro había elegido jornada partida** no, no había sabido nada porque han habido colegios que sí que han habido en septiembre votaciones y se tendrían que haber hecho pero no yo se lo pregunté a Marisa y ella a mí me había gustado pero que hay muchos intereses es como todo **y qué te parece que podría mejorar dime alguna idea ideas** que los profesores estén más preparados yo creo que hay profesores que están chapados a la antigua el tipo de educación el tipo de enseñanza que no se instrucción esto es así porque es así porque no es dinámica la educación ahora me parece que es **te parece que deben de cambiar de método de trabajo** sí porque unos niños pequeños los tengan 8 horas aquí me parece todo muy cuadrulado no dan pie a la imaginación realmente deberían ser cosas que la gente esté preparada que no le den más importancia al valenciano al castellano

Letra mira te he traído una notita del año pasado dice “estimadas familias esta familia de celebramos las fallas el programa será el siguiente el jueves luego está por la mañana traer dos globos hinchados de la casa el viernes chocolate no hay que traer almuerzo y por la tarde la crema de la falla la falla hecho por el AMPA los niños y niñas han de ir acompañados por sus familias y estos dos niños pueden traer la blusa y el pañuelo con el nombre y los días festivos en Taltal tal y gracias por su colaboración” y esto lo manda el centro este papel ha salido del centro y ha salido con un montón de faltas tildes faltan por todas parte hinchar sin h que esto salga de un centro aquí hay muchas faltas de ortografía sin tildes mal expresado yo cuando leí esto estamos a final de curso como tenéis la vergüenza esto no lo he escrito yo contesto esto lo ha escrito no sé quién y paso otra chica y le pregunté a la chica oye perdona no eso se ha escrito del AMPA bueno esto a mí me da vergüenza a mí me sangran los ojos de ver esto como un día o mi hijo me suspende

un examen por la falta de ortografía lo siento pero es vergonzoso eso en un centro escolar no se puede permitir en un centro escolar ni en ningún sitio pero mucho menos en un centro escolar en cuatro frases está lleno está todo mal lo guarde porque esto es de juicio y tengo otra de este año igual con una falta eso no puede ser yo es que para algunas cosas que hay cosas que me sacan los ojos porque soy muy lectora pero cada uno el que no puede porque no has podido estudiar para escribir bien pero tú qué te dedicas a eso tú que estás educando cómo puedes hacer eso se fueron pasando la pelota unos a otros **supongo que llegaría donde tuvo que llegar** lo del Valencia no te lo digo porque yo soy castellano parlante no lo hablo el valenciano si lo puedo hablar **en plan casero** vale si hace 2 años hubo aquí unos contenedores que nadie quería coger había mucha m***** nos fuimos el papá de Diego y yo y los vaciamos porque si nos iban a meter cucarachas buenas tardes fuimos a hablar con la profesora con la directora: “hola buenas tardes”, “bona vesprada” contesta en valenciano

Sí yo entro hablando castellano tú me tienes que contestar en castellano si quieres hablamos francés yo no llevo hablando francés en los sitios hay un mínimo ahí es que como el valenciano sí pero si yo te entro hablando en castellano tú tendrás que tener la mínima educación de contestarme en castellano que no te estoy hablando en chino te estoy hablando en el idioma oficial y luego sí que veo yo que hay entre el valenciano y el castellano hay que van a hacer un teatro pero quieres participar bueno yo voy a participar pero es en valenciano pues entonces yo no voy a participar **otro día lo harán en castellano?** No. si mi hijo aprende valenciano tanto mejor para él para él pero no puedes discriminar a la gente que ser maleducado porque no habla valenciano **pero tú eres de aquí no?** sí pero yo soy de aquí pero mañana me puedo ir a vivir a Argentina o me puedo ir a vivir a Inglaterra **o al País Vasco y tienes que aprender vasco** pues ojalá y me encanta que creo que el valenciano es importante vale pero bueno **pero es tu tierra** sí

pero para quien se sienta muy valenciano pero a mí me da igual ser valenciano pero si hubiese nacido en otro sitio pues hubiese sido madrileño que cada uno es de dónde quiere ser y donde se siente a gusto yo si mañana me voy a vivir a China no creo porque no me gusta pero si estoy así pues estaré más achinada **entiendo que habría que mejorar algunos aspectos** Entonces **esos son mejoras que tú crees que se deberían aplicar** y que no se tapen unos las mierdas con otros vale de acuerdo **pues ya hemos terminado**

--Familia del aula de valenciano

Sois de fuera de Valencia o de fuera los dos yo soy de Cáceres aunque me he criado en Madrid y estudie luego las carreras en Valencia y ella es francesa y ya está **y lleváis a la niña** tenemos una niña y un niño son valencianos la niña va a la línea en valenciano y el niño castellano **cómo lleváis lo de la línea en valenciano** en casa bien nosotros entendemos el valenciano llevamos mucho tiempo aquí son valencianos es una cosa que tienen que manejar Valencia somos de la opinión que la familia ya tiene bilingüismo todos los idiomas adicionales son buenos dan cultura y posibilidades y para ellos porque han nacido aquí es un plus contar con el valenciano a la hora de encontrar un trabajo o asentarse en la administración cualquier sitio creemos que es importante **cuál es vuestro trabajo técnico** yo no estoy trabajando pero soy abogada y yo soy técnico de informática trabaja y ahora yo no estoy trabajando, soy freelance la jornada es muy diferente es diversa por tanto depende **tenéis ayuda de familiares** no tenemos familia cerca ella tiene su familia en Francia y yo fuera también de Valencia **y abuelos ni nadie** y no nos ha hecho falta hasta ahora los abuelos están para el disfrute para cuando vienen disfrutan de los nietos si vienen a pasar una temporada disfrutan de los nietos vamos todos juntos a todas partes no los usamos para por ejemplo si queremos salir a cenar si os quedáis con ellos como estamos acostumbrados a estar siempre con ellos si salimos a cenar salimos

los cuatro **participáis en los programas que pone en marcha el centro educativo conferencias charlas** yo estoy en la biblioteca tutorizada todos los miércoles intentamos estar no formamos parte del sector muy trabajador del AMPA como tener no tenemos a nadie pues tenemos que cuadrar los horarios a veces uno se puede y **el centro ofrece cursos de formación para los padres** o yo creo que sí pero nunca me he informado antes daban clases de valenciano pero ahora no sé con mi hijo que tiene 7 años antes sí que existía pero ahora no lo sé **cursos o algo** hemos mirado a lo mejor sería interesante hacerlo pero y no sería interesante ser un poco más activos pero no **el centro conocen a las necesidades de las familias porque si no ofrece** no tenemos tampoco como no hemos tenido necesidad de lo que más necesitaríamos sería me refiero solo a cursos de **no sólo el valenciano sino a charlas por ejemplo de psicología o de Pedagogía** sí hace poco la convivencia acoso escolar **del AMPA** daba una charla una profesora del centro porque se está poniendo un programa en marcha sobre el acoso escolar hay un boletín electrónico que la AMPA va mandando y en forma sobre todas las cosas en ese aspecto sí tenemos **Tenéis información que a la reunión es que convoca la maestra sobre temas específicos** asistir soléis asistir siempre están **contestáis a las preguntas a las informaciones que suelen darse** siempre que somos muy activos y no dejamos de involucrarnos en la cosa que nos mandan los profesores **si tenéis suficiente información sobre las actividades del aula y el centro** sí yo creo que sí y **en las actividades escolares participan o no os parece necesitarías?** meriendas cena charlas sí pero tenemos que turnarnos lo que son meriendas y la fiesta de la tardor si eso las de fin de curso y aprovechamos ahora porque después todo eso se acaba en primaria todo eso se acaba los padres no participan tanto hay un cambio muy brusco tanto para los padres como para los niños muchísimo se nota muchísimo no nos necesitan y no acompañan no **hay las actividades extraescolares son suficientes o las que se organizan en el aula o las otras**

que se organizan en el centro a la oferta es grandes es difícil cuadrar gustos o preferencias con horarios con los nuestros o del niño o la niña es complicado **os gustarían que fueran distintas** o a mí personalmente pienso que faltan actividades en el recreo o en el comedor todos los incidentes pasan en este horario yo no digo que la monitora no esté pendiente pero como son muchas horas y con mucha libertad **a infantil y primaria** sobre todo primaria las horas son muchas intervalo de 12'30 a 15'30 del comedor muchos niños en el verano hace mucho calor en el patio se agobian 3 horas metidos en un aula está lloviendo no puede salir hay ofertas de escolares pero algo de música y ajedrez y **coordinación entre los docentes y las familias** y buena coordinación e **información del centro por si podéis ayudar** por ejemplo para traer alguna cosa de material sí que nos informan búsqueda de información si se va a organizar una salida sino se necesitan que ayuden algunos padres hay bastante interacción en infantil tienes un contacto directo hay una coordinación y el intercambio y **las extraescolares que se llevan para hacer en casa** de momento es que en infantil y primaria es diferente infantiles si viene el cambio a primaria es fuerte en infantil creo que es suficiente que el libro que le mandan a casa lo que lees **lo que le mandan para casa cuando lo devolvéis a la clase piensas que la maestra lo tienen consideración** lo que han hecho no es nuestra hija si se lleva el libro de lectura y la otra y sin acabar no está satisfecha y eso indica que cuando llega a clase la profesora lo mira lo revisas y le va a decir oye porque no lo has acabado y necesitas acabarlo no lo he podido acabar porque hemos estado mucho haciendo muchas cosas luego sí que mira los trabajos que hacen en casa y desde ahí todos los trabajos que **de la AMPA tenéis información al Consejo Escolar** vamos a la reunión es que podemos pero y **el Consejo Escolar sabe lo que es y cómo funciona** no exactamente no sabemos que hay representantes de cada uno que hacen reuniones para votar las decisiones **os mandan el resultado de la reunión** es a través del AMPA que pasa si **a las excursiones del centro**

participáis los niños son pocas pero si siempre que se necesita ayuda solemos estar por ejemplo la fiesta de la lengua si **sabéis alguna otra cosa si el centro participa con otros centros del barrio** del distrito nos ofrecieron a todos los padres por el comité hablar sobre las mejoras del barrio y **entonces sabes lo que es la junta municipal del distrito** si lo que pasa es que pero no hemos participado activamente y no sabemos la participación que tiene el colegio en la junta de distrito por ejemplo el semáforo de la esquina que se pide y ahí se ha conseguido ahora os **parece que podríamos modificar** el centro el horario nos parece un horario normal como el que yo tenido en mi infancia y también es que nuestro horario es flexible pero habrán familias que la Escola matinerera claro como suplen con después de las 5 con lote caso ludoteca. sí que el hueco del mediodía es que son muchas horas y son demasiadas en la hora del comedor ahora es demasiado larga claro en mi infancia el horario salíamos a la una y volvíamos a las 3 por lo tanto no eran tantas horas sin hacer nada y no es lógico que los niños tiene el almuerzo a las a las 11:30 ya las 12:15 se van al comedor no tienen hambre a la hora de la comida y luego a las 5 están con muchas ganas el horario debería mejorarse desde el almuerzo a la comida hay muy poco tiempo, habilitar una sala donde pudieran estar una actividad tranquila leyendo un libro pintando hacer cosas que no se pusieran correr y estar ociosos que existan las dos opciones hay momentos en que quieren correr y está suelto pero hay momentos en que les gusta estar tranquilo leyendo hablando con los amigos y jugar a otras cosas juegos de mesa y libros todo patios todo patio no parece muy agradable para ellos sin embargo y los otros niños no para todo el momento pero claro el monitor solo no se puede dividir es problema desde capacidad de tiempo y de somos humanos y no podemos pedir más porque los monitores lo trabajan muy bien pero claro el comedor es muy pequeño y hace que tengan estos turnos hay muchísimos niños que se quedan a comer han hecho obras en el comedor pero no para que todos estén bueno pues ya hemos terminado

Família de valencià:

Val, ja. **D'on sou? Sou d'ací, o d'un altra província?**

De València els dos sí, **per tant parlem valencià a casa o, qué?** No, no parlem valencià, a casa en casa no parlem jo sí que ho entenc perquè jo sóc valenciana parlant sobre valencià que els de valència i jo intente però se m'escapa el castellà, en la casa no sé parlava valencià i a mi no m'han ensenyat en valencià ja ens anticipem en castellà.

Cap problema. ¿de què treballeu?

Jo administratiu i jo també sóc funcionaria, sóc administrativa de la universitat politècnica, treballo fora de casa.

O siga, que esteu fora de casa no sé ¿quants cursos venen escola?

Ve la xiqueta, el xiquet aquí a l'escola 3 anys sí començar els tres anys.

¿Teniu ajuda d'altres membres de la família?

Tinc els pares majors ja i vosaltres us arregleu.

¿Participeu en els programes que posen en marxa el centre educatiu programes de participació de les famílies programes de charles participeu o no?

N'hi han, participem en alguns i en altres no, l'any passat vaig participar en la biblioteca tutoritzada un programa que han fet sí que és en pocs recursos i estigui participant l'any passat igual no puc estar estudiant i no puc.

¿El centre oferta cursos de formació per als pares i famílies?

Sí que oferta jo no he fet ningun però sí de valencià per exemple i no sé si de algo más cine per adults guitarra per adults.

¿Per això si penseu que el centre coneix les necessitats de les famílies d'aquest tipus de formació?

Les necessitats, formatives, dius? **Formatives o de horari lo que siga:** d'horari suposo que sí perquè està a de més l'escola matinera

Per la vesprada també es poden quedar a xiquets activitats extraescolars les més xicotets està com una ludoteca també eixa part sí, l'altra part formativa que necessiten les famílies no la coneixem. no m'han preguntat, **per tant és difícil conèixer si no pregunten.**

A les reunions que convoca al centre o la mestra ¿sols assistir?

A les d'aula sí i a les d'ampa i consell escolar no.

¿Tenim informació de les reunions amb puntualitat?

Jo pense que sigui **i l'horari del centre que vos pareix ¿és eficaç o es podria canviar?**

el que a mi me va millor este horari per què no podria ser la jornada continua horari molt bé de fet l'any passat varen canviar l'horari l'hora d'entrada del nou menys quart i no vols va venir a bé **per tant vos pareix bé** molt bé que el divendres per la vesprada lliure pues **i a les activitats escolars que participa com a voluntaris bueno tú has dit que si en la biblioteca está en altres** activitats de voluntariat i des de l'escola estàs de l'ampa casi totes les activitats que n'hi han per a participar és d'ampa i després de aula infantil també hi ha participació quan arribem a primària ja tenim una xiqueta que estan 5è de primària i quan arribem a primària hi ha una desconexió dels pares amb els pares acabem infantil i és com un altre món primària.

Coordinació entre els docents i les famílies ¿hi ha relació informació o per a coordinar les activitats?

Si n'hi ha més informació també a Infantil que, a primària, supossa també que com els xiquets van fent sí però, es pregunten pel centre? **Si, al centre** i en infantil també depèn

del mestre la vostra experiència ja que és un mes i comunicatiu d'altres però tenim coordinacions és i les tutories sempre estan ahí

En infantil hi ha molta comunicació jo penso que en general en tots els mestres en primària que canvia jo penso que la distribució de l'escola té que veure en la comunicació pensar si totes les aules donen al pati poden veure els pares i fa que la comunicació sigui molt més fluïda quan arriben a primària les aules no donen al pati no veus tu no arriba fins la porta de la classe **¿però no arribes perquè no te deixen pasar?** no arribes perquè tu agafes el xiquet i les aules estan a la primera planta arriba si la replega es en el pati no és com el que vas a la porta de la classe i la mestra el mestre i

Cuan teniu que participar en algo que teniu que ajudar no vols diuen podeu ajudar en això voleu arribar al ens envien circulars normatives.

Hi ha una pàgina web de l'ampa i del col·legi no que el mestre a casa no és de l'ampa de l'escola si informem formats sí que estem.

Les tasques escolars que proposen per a fer en casa que ¿què tal? ¿que vos pareix això?

Pues en infantil bé, perquè no n'hi han tasques escolars més que en cinc anys com el gegant cap de setmana hi he dit un compte en compte per aquells que busquen per a què per a què llegim i el primària jo penso que és massa les tasques escolars, massa massa la nostra filla major es gitava a les 12 de la nit, ja però també perquè arriba molt tard per una cosa o per l'altre sí però jo penso que és altre si les 11 10:30 12 i

¿Quan arribeu en infantil a la tasca feta això que dius que la mestra de moment o mira o coneix? lo que penseu vosaltres.

Sí, si jo penso que sí sí que les veu.

De l'ampa i del consell escolar, teni-ho informació? informació de l'ampa si del consell escolar no. és que arriben molts correus i alguns ens veiem i altres no però tampoc

informen no. No envien la informació l'envia l'ampa quan hi ha canvi d'horari hi ha i tot això que té que informar el centre qui ha informat és a l'ampa **informa el consell escolar** no informar el consell escolar i jo penso que no.

En l'ampa ¿no participeu activament?

No, som de l'ampa però activament no

I el consell escolar ¿sabeu qui està en el consell escolar?

Els pares els Mestres. **Coneixeu les persones que están?** en el consell escolar suposo que més tres estaran tots no crec que estan tots i després de la part dels pares no sé quants pares n'hi han **per una part de no teni-ho informació?** no tenim informació de qui som i tot això no jo no ho sé no sé si m'han informat que no m'han informat **no que tinguis tú, si no la tens no la tens, que no passa res** en el sentit i

Les excursions que promou el centre i les excursions que promou en centre ¿participeu?

Les excursions són per als xiquets sí i les meves filles participen i donen diners per a fer excursions o simplement vols diuen estàs l'excursió que n'hi ha normalment té diu en quina és l'excursió a veure en les reunions se poden fer propostes n'hi han pares que coneguem que han proposat fer excursions on fem la reunió de l'aula

On fem la reunió de l'aula una mestra que és mestra la universitat en astronomia proposen ara l'observatori.

Després jornades de convivència en el centre ¿organitza jornades en altres centres són les del barri?

No que jo sàpiga no. són les trobades en valencià i a l'altre centre de les altres trobades però **d'altres reunions en centre de si prop on pugueu vosaltres participar** a les xiquetes no ho organitzen i

Per tant no tenim informació sobre la forma que temiu de participar en els organismes del barri, per exemple la junta municipal.

No, sé que existís la junta municipal però no sé exactament què fa si pot vindre a l'escola

Ja o sigui no teniu informació per poder participar en organismes que estan al barri el districte i això: però informació des de l'escola dius si des de l'escola.

Què vos pareix que es podria millorar en tot en la relació del barri a l'escola ¿què vos pareix que podríem millorar o que trobem a faltar o no o està tot bé?

Jo trobo a faltar és una relació que hi ha entre pares i mestres en primària, en infantil no en infantil la veig bé després també quan passen els xiquets d'infantil a primària és com que no n'hi ha una continuïtat és com que se'n van una escola a un altre escola falta ahi una continuació i la relacions amb el barri i les institucions nosaltres sigui coneguem moltes coses que se fan en el barri, banda municipal bandes de música o algo així aparegut que s'ha creat ara m'he informat mitjançant els pares **però per part del centre no?** què vols dir que podeu participar no decir crec **que ¿no està molt involucrat el centre en lo que és a l'entorn?** no està molt vinculat em sembla **¿no vos pareixeria bé que es vinculara més?** si lo que passa que a lo millor això entrarem en un tema polític però sé no ho sé pensa que pots donar el suport el col.legi que és públic no puc doncs que de l'ajuntament conselleria, diputació a lo millor per això pensó que hi ha una barrera ahi en el centre públic i lo que fa les institucions és que no sé com explicar-ho no hi és complicat perquè cada cosa que s'intenta fer permisos papers volíem pintar per exemple el petit infantil i això va ser impossible qualsevol cosa que vulguis fer fa falta vares papers i

permisos pintar el pati però en plan personal nosaltres que podríem tindre sí que és complicat

Perquè cada cosa que podríem fer així és diferent es i activitats perquè si podríem fer activitats per al barri el cap de setmana ja és complicat perquè falta per a tots pues permisos i autoritzacions sí **però bueno això sabeu que és per els seguros no de responsabilitat civil a que pugui passar qualsevol cosa.**

Pues en principi i respecte el treball que se fan les aules això que normal ¿que se pot millorar?

Jo no sóc docent però puc valorar ara sí està mal poder **no però per part dels pares** algú **trobeu a faltar o no** si és no és no joestic contenta en el treball defenem classe especialment infantil i com vale pues bueno pues massa deures i poca comunicació amb els pares sí però primària ja és un altre món que es escapa de infantil i aclara i no entra dia com més llibertat que se infantil agarren les responsabilitats, em primària està tot molt marcat les activitats els deures, els llibres poques experimentacions. Vale pues ja está, no us a costat molt.

Família de valenciano:

Anem a veure el que n'hi ha.

¿D'on sou vosaltres?

Bueno jo això d'aquí a allà sempre vila jo sóc nascut a Terrassa i escut allà a la meva major part de la vida fa 3 anys que vaig venir aquí a viure a treballar a la ciutat de València

aleshores la meua dona és del Salvador i fa més de 10 anys que va venir a Catalunya i després ja és quan vam venir tots o sigui fa 3 anys que som aquí.

És sociòleg ¿has dit treballa fora de casa la teua dona?

No la meua dona actualment no té feina, fa tres anys que va perdre la feina i no n'ha trobat i ara està fent de mestressa de casa i jo sóc professor al departament de sociologia ajudant doctor.

Molt bé ¿teniu ajuda d'altres membres de la família? Són uns dels problemes que van tenir al venir aquí a València el resultat de tot plegat era que no teníem i no tenim suport de cap de cap tipus, no tenim avis no tenim tiets no tenim cosins no tenim ningú una mica estem sols una aquest sentit bueno ara actualment tenim amics afortunadament pel súper familiar no tenim cap bueno el suport familiar és la pregunta és simplement per si vols arreglar en els xiquets al fill o coses dels dos però bueno no fil ningun moment hem hagut de recórrer no paguen cap però bueno tenim la sort de que

jo tinc una feina suficientment flexible i si alguna algun dia la meua dona te algun curs doncs puc moltes vegades i

Participeu en els programes que fa l'escola en tots els programes que fa o què proposen per a les famílies ¿participeu? ¿En això no n'hi han programes?

Intentem en el que ens proposen anar respondre però és veritat que no tenim una actitud pro-activa hem vingut la meua dona més que jo a fer tallers a classe com el que et referies desperta dia en el grup després altres coses participem a la trobada d'escola valenciana,

Però ací dins del centre ¿no hi han programes?

És veritat hi han altres escoles que tenen escoles per als pares en aquestes activitats que jo trobi interessant d'aquestes activitats però no tenia un propostes deixa tipo jo no ho sé ja t'he dit pot ser que existeixen però jo no estic informat no es va i la teua experiència no

descarto tenías que en altres nivells activitats de pares i que participen pot ser crec que estaria bé que hi haguessin una altra tipus d'activitat o activitats jo sé per la meva germana que es delegada de la classe de pares organitza una activitat fan excursions quan coses que en aquest grup almenys no almenys hi ha ni

Creus que el centre coneix les necessitats com aquesta necessitat que t'ho està plantejant, el centre ¿coneix la necessitat de les famílies en quart de formació recolzament o temes que vulguin tractar?

A veure jo crec que pot ser s'hauria de preguntar el fet de que no se'ns ha preguntat no dic que no ho faci bé la gala de l'escola **no estem jutjant sols volem saber la teva opinió**, però és veritat que podria haver més però activitats al proposar activitats ja sigui des de tipus formatiu o de tipus d'activitats per fer de convivència per tant si no vols pregunta les necessitats no formato ens en realitat preguntat

Hi assistiu normalment a les reunions que convoca la mestra però ¿dóna informació sobre la filla o sobre el fill?

Si, això és molt important que ja se sap que és difícil venir és en horaris que diguem que bueno pot ser que tingués alguna activitat intentem una vegada la meva dona una vegada jo venir a la reunió en l'expliquem i és la comentem em sembla que et pregunto tant i

Si vos demana informació el centre de alguna qüestió ¿sols contestar?

Si, si, si ens demanen alguna informació la contestem

¿Teniu prou informació de les activitats que s'han de fer a l'aula tenim o al centre?

Informació a l'aula sí en la mestra sí que parlem molt freqüentment i a part també és una bueno el típic grup de whatsapp sí ja he vist que teniu un grup és acumular massa i tot la informació de vegades a l'escola no tant i en les activitats que fa el centre si fos una mica més bon estaria bé la pàgina web, **hi ha molts centres que tenen pàgina web**, que la

pagina web aquesta escola però no és molt bona no n'hi ha molta informació no pàgina sabeu molta informació

I les activitats escolars que es planifiquen activitats dins de l'aula i al centre ¿participeu en elles?

Clar participem en quant diguem a les típiques festes en la representació aquella que es fa a l'hivern en època de Nadal participem si és la tapa perquè facis ni un altre i en carnestoltes també cada centres una manera aquí ho fan així i quan es carnestoltes doncs venim i quan es fan les murria a la tardor jo no vinc però la meva dona sí a la preparació l'esmorzar de la tardor i **a les extraescolars que si fan fora de l'horari de dins de l'aula,** t'he de dir que no ho va estar valorant però no des del meu punt de vista no és gaire bona l'oferta o sigui hi ha poca oferta i em sembla que per a la seva edat i ja hi ha molt poca elecció de dansa, judo, i no gran cosa més per tant voldríem que forem distintes no clar que hi hagués més coses si hi hagués anglès, música, tallers de plàstica... a l'hora del pati a l'hora de migdia si estan molta estona que no acaba de tenir una utilitat educativa al llarg jo crec que **L'horari del centre ¿vos pareix bé l'horari general del centre?**

Així d'entrada els horaris és un tema complicat de vegades penso que es podria fer horari intensiu menys hores es podrien fer del que es fan que de vegades és una mica apartament les escoles bueno n'hi han opinions i tot no hi han opinions o sigui nosaltres tenim familiars d'alemanya que fan horari intensiu arriben molt d'hora però a la 1:00 són fora de la tarda lliure i bueno això **hora en casi tot Europa,** dóna per fer més cosa a la tarda després a la tarda poden anar a l'activitat activitats extraescolars Sense que les activitats extraescolars significa que hagen de largar la tornada fins les 9 de la nit fins a les 19 que em sembla molt llarga.

¿Penseu que hi ha prou coordinació entre els docents i la família? la teva experiència

Així aquesta escola i clar la mestra és molt proactiva molt comunicativa però amb les escoles públiques sempre bueno sempre no però sol passar que de vegades els equips directius són molt gelosos de les seves gestions que poden tenir raons bones per fer-ho però bonos ja en decisions que es prenen que de vegades no són molt raonades amb els pares digue'm de cara als pares per exemple les mescles de grups que generen molta tensió i molta problemàtica no sé si s'ha acabat de comunicar prou be Si les famílies tenim canals de participació molt elevat bueno **n'hi han canals de participació però clar abans has dit que en el cap de les famílies en realitat com no pregunten desconeixen...** hi ha per tant és complicat Sí desconexió però vamos **en general penses que falta coordinació entre escola família docens...** a nivell del grup de grup aula no es comuniquen bastant bé a nivell de centre ens passa en un full i rebem aquesta informació però sí que hi ha al canal del associació de pares i mares però per deixar una n'hi ha molta més i

En quins aspectes penseu que podeu ajudar al funcionament de l'aula o en funcionament de la programació del centre ¿en què podeu ajudar o en que pot ajudar una família?

A veure en té més en termes generals jo crec que les escoles necessiten de la família o sigui quan més participació en un sentit positiu molt millor els grups funcionen millor i l'escola té més empenta se senten més impulsats a nivell comcret de l'escola a mi m'agradaria que puguem participar en projectes en projectes docens pues igual es podria demanar una col.laboració als pares penso que si podria fer que sí podria fer-ho necessita uns pares que tinguin una predisposició però jo crec que la aquesta hi ha prou predisposició

I a les tarees que es proposen per a fer a casa que vos pareix ¿són les necesàries o són necesarias massa són poques?

Jo crec que actualment és poca cosa. És una maleta viatgera sense passa un compte que el llegim conjuntament, imagino que per aquesta edat els jo de quan jo tampoc sóc d'aquest que pensen que quan més deures millor però sí que pot ser que estaria de algo no sé no té perquè ser una cosa de deure pot ser proposar activitats a l'escola perquè puguis fer els teus fills perquè si no avui aquí en dia el que fem nosaltres anem a internet les baixem les imprimim i les fem però no sé si és el més adequat si pot ser l'escola el dia la pots fer això adequat i això no obligatori però si com a recomanació estem una altra vegada **en allò del que necessiten els pares, si necessitarien de l'activitat com fer-la.**

I per exemple penses que les tasques que vols envien per a fer a casa la mestra ho té en compte, ho mira d'alguna forma ¿penseu que ho mira o que no? (no estem jutjant la tasca de la mestra) no perquè si t'envia és per fer a casa i però la tornes feta ¿penses que la mestra el té comte.?

Penso que potser estaria bé que tingués el meu retorn pot ser una reunió que fem anualment pot ser seria un dels ítems ha comentar que la maleta viatgera ha anat bé crec que s'han fet moltes i molt a la babalà a la babalà però clar és poqueta cosa és una pàgina i en parell de frases no ho podríem despertar però estaria bé i

De l'ampa i del consell escolar ¿rebreu informació?

Rebem alguns fulls impresos i poca cosa més la veritat i nosaltres vam tenir ara escarban una mica en el passat d'un temps en la mestra es va posar malalta, i la temporada ara sí m'ha agraït més comunicació des del consell directiu a ja sé que és molt difícil això però no sabem què passarà és una cosa que es tenia engoixats No sabem si tornaria si no tornaria quan tornaria va venir una substituta el cap de temps es va posar malalta la substituta però al no tenir informació de que passaria ens va a soltar una mica es va ser una mica complicat saber **no tenia suficient informació d'allò que estava passant en el centre en el professional dependent és que es i les institucions substitucions no**

funciona el igual que a Catalunya bueno lo de conselleria que triga 15 dies enviar a un substitut si la **baixa té que ser major a 15 dies si no, no envien a ningú**, no si al final vam anar aprenent per què passava el que passava ho vam anar aprenent a base informar-nos però no vols venir formar el centre del que passaria jo crec que oficials no de vegades també el centre té una mica de por a donar informació per no generar més expectatives també.

Però participeu a l'ampa?

No sempre ha estat una cosa que he pensat que estaria bé però no.

Coneixeu el consell escolar però, què és el consell escolar?

Sí, que és perquè la meua mare estat mestre durant molts anys i sé què és però tampoc estic informada d'aquí,

Tampoc del centre ¿heu rebut informació del consell escolar de les votacions per a triar el consell escolar?

No pot ser no estava igual ara em diran no t'han donat una fulla del consell escolar no t'ho puc assegurar no tinc constància de quines decisions han pres **¿no vos dona informació del consell escolar?**, no que jo recordi no

Potser em dius que a la pàgina web està penjada a la informació pots anar allà i veure-ho però, **¿hi ha gent qui no té internet no?** pot ser mi em diu que no té internet potser ho podria informar lo del whatsapp és una eina de doble fil també coneixem alguns que vaig que no són adequats però pot ser pot ser és el whatsapp que tot ho fa servir avui dia seria una eina per aquestes coses potser es podria fer servir no pot ser les cartes podria veure aquesta informació, **sí però el whatsapp al grup que teniu és de l'aula no sé exactament no és el principal no és oficial.** Potser es podria fer una cosa oficial no sé

¿Participeu les excursions que promou el centre, anant, donant idees de quina manera participeu?

Bueno excursions però dos a l'escola valenciana hem anat sempre hi pensem què és bona excursions pròpiament no n'han fet jo trobo que estaria bé fer alguna excursió dins de l'horari escolar bueno dia a l'hora d'escoltar escolar la meva mare va anar al matí jo no podia i els hi hem proposat jo vaig proposar el que passa és que ja s'havia demanat el palau i trobar-me-la palau però encara està pendent no ens han dit res jo sí que m'agradaria proposar més coses que podríem fer mes excursions de tema cultural trobo que és positiu pels nanos i així.

Per tant ¿el centre promou activitats en altres centres del barri, d'alguna institució?

Del barri no, mouen però bueno el nostre nivell no sí que estaria bé i del canvis en el barri més contacte en el barri o amb altres escoles estaria molt bé però això no em diu res

I el centre ¿vos dona informació sobre institucions del barri en les que poder participar com a representants d'escola? no representants quines institucions **per exemple la junta de districte principal**, no la veritat és que no que jo sàpiga no hi ha una incentivació, tampoc som del barri nosaltres estem fora del barri el tenim una mica lluny nosaltres bueno estem dins la zona però són tan grans que nosaltres vivim en Angel Guimerà és un altre barris entones la gent del barri hauríem d'anar a la junta de bastos municipal raro, **però ¿sabeu què és?** no sabem el que és no hem anat mai per part del centre no vos donem informació que podem participar no he rebut a l'altra banda estic amb els d'informació política d'altres districtes però no des del centre però estaria bé que estaria bé perquè això de l'escola en el barri sempre és molt positiu. Pues ja hem acabat

--Mestra Valencià:

La deriva fins a l'ha vesant manaora que dic jo i no la deriva fins a la vessant d'ajudar i fer les coses bé i fa falta la família també ho ha de saber que tinc una la classe. Que vas fer la tutoria l'altre dia, ara avui per avui és mira com en botiga en aquesta classe n'hi ha de tots l'has vista i

Fas que participen les famílies en el aula.

Sí, de fet demà tinc un taller en la vesprada per a què participa en les famílies aniversari els aniversaris ho fem per mesos setembre octubre novembre i si alguna família es vol despenjar no la deixe, perquè és una festa comuna és una festa en què la tasca principal d'un aniversari és compartir les famílies comparteixen el pastis, el txolec, el btut o el conte que porten de regal que ho compre jo normalment i després el que fem és que jo diré mira el regal del mes de gener es un compte o comprat la classe no comprèn els xiquets aleshores funciona bé, a mi m'agrada més la col·lectivitat i compartir-hi que no destaquen per éste o per això o per tal de vegades sí que treballa individualment per tasca acadèmica que per altre tipus de qüestions i

¿Com programes trimestre, setmanes, per mes?

Per dia, per dia, la programació diària nosaltres portem programació de projectes però banda tenim fulles que és el "camp vas" que es diu ara són les graelles així de grans que anem omplint en la competència que treballem i al costat l'activitat i el resultat de l'activitat però jo tinc la meua llibreta pollosa que ho tinc tot **I a l'organigrama eixe que dius tú, tan gran ¿això què és? ¿la dona el centre?**

El centre temps ahir la programació va vindre una companya del cefire per explicar com eren ara les competències les programacions i totes les coses i va donar un model aleshores el que fem és fàcil tu t'ho fas allí, jo me faig una graella tal Marisa un altre, la seua i programen per nivell mira jo així ho tinc tot si vols veure si mira jo si ho tinc tot esta llibreta si se me perd esta llibreta a mi em dóna un “yuyu”

I tu ¿coordines en la paralela? en Marisa i en Filo per fer les mateixes després cadascuna depenent de la classe o pot ser o no pot ser o pot ser o no ho pot fer perquè clar filo pot fer unes coses i l'altra unes altres però procurem que les activitats comunes els projectes pues que he pues mira jo ho tinc ací és que a mi m'agrada més veure-ho així que en la.

I, ¿et modifica molt la programació a l'estar d'una aula de 5 anys a la de 4?

Sí, sí, que modifica molt sí sí perquè si jo per exemple aplegue avui no apleguen arriba avui hem arribat val i estem treballant la pau i el dilluns per la vesprada farem la festeta al pati, la festa al pati xiquets i el xiquet festera que fan en homenatge i tal i tal i tal però clar, si arriba i dic ja humeante tenim programada la pau anem a fer un mural per equip enraona de les paraules amb raonat les paraules cada equip que està en la pissarra màgica què diuen ells :equip roig amor felicitats, , felicitat ,companyerisme, raonat per ells i compostat la paraula perquè jo clave la lectoescriptura en tot perquè m'agrada i perquè considere que si es pot, es pot, si no es pot no, però sí xiquet pot m'agrada la lectoescriptura però clar si ara faig un treball em fet un treball súper mono però tinc un xiquet que dels que estic una miqueta que me clava en el mural a “angry birds” el porc de color verd de “angry bird”que és un personatge horrorós, que jo odie, que jo ho diré audio o dia perquè és violència pues jo de parar la programació de la pau i dir coses que o sigui que tot el contrari ¿per què has clavat ahi en el mural tan bonic? que m'has fet que em fet en tota la classe **jo desconec el personatge però bueno**, és igual perquè és horrorós

Isabel, i jo me porto una lluita en les famílies en els videojocs i en la tablet y en el rotllo és que no que no que no que jo passa mira mural preciós pis pecos en polaco, polonès per la mare de Doli en romanès en David, pel pare de Vega que és nigerià bé en euskera perquè jo vas dir en la península tal i qual superbé. Tú, te penses i, si és el Vicent i, si és el porc “angry birds”, a veure a la resta d'amics que han fet el mural us agrada, què tal? No, perquè? perquè és violent? què vol dir? hi apareix, perquè a mí no dol més el xiquet femem en un mural de la pau el porc és horrorós que sàpiga de què va i l'he fet que pare i el té que tapar i aquesta vesprada taperas eixe perquè és horrorós i tu saps el que és, és un personatge dolent clara i després el pati del conflicte està pegant, però bo, pues ja me diràs modificar la programació la programació és oberta i més en infantil **clar però...**

¿Canvia molt el programar per a l'aula de 5 anys o per a d'altres edats?

Tú vols dir el nivel? no és a dir cinc anys et. **Una programació ¿te influeix per a fer la programació diferent de com la feies l'any passat per a 4 anys o no?** jo faig un aprenentatge progressiu, però 3 anys té les seues coses i cinc anys té les coses però, no podies tancar i tancar que tu mateix dir comestic en quatre i hem puc fer més del que puc fer a quatre no. El que jo comenci amb tres anys amb el só fonètic de les lletres i vaig continuar i m'ha anat super be i hi ha gent que diu que forcé massa, m'ha anat bé fins ara a lo millor arribar una nova promoció però, ja porto tres promocions en esta escola i m'ha anat bé a veure un xiquet de tres anys és de veres que alguns encara porta bolquers per la nit si tu t'has paciència, a la classe cada 10 minuts anem a fer pipí el primer trimestre quan aquestes conductes els quatre anys ja no tenen perquè estar i a 5 anys menys encara ja me diràs i encara estàs que dilluns saps què vull dir-te que jo ho faig progressiu depenent de les necessitats de l'aula mira jo m'he quedat amb les ganes de fer el Sambori però considera que la classe no està parada preparada per això és **per però això ho fas tu què**

estàs amb ells, de les promocions que porti jo en esta escola una bona el sambori colectiva una classe que estàvem la d'abans la primera promoció no vaig considerar que estava madura, la segona sí i està no considera que està madura, però jo no m'estanque, la programació de tres quatre i cinc competències de tres no sí, les mínimes però ja que aquest que poden fer més, més, més, més, més que no pase de quatre un trimestre sí però quí me diu a mí que no puc? **Ja**

Aleshores ¿no gastes llibres de text?

No, no, no, però havia estat mai jo estat amb primària jo vaig estar amb primària, vaig començar a treballar a l'any 90 i t'enviarem a Alacant però donar el francès i llenguatge en 7è i 8è com eren caes que era en les 1000 vivendes ja no portarem llibres normal aleshores després ja vaig fer unes oposicions açò va ser quan vaig ser interina en algunes aprovat les oposicions ja d'infantil i ja des aleshores no porten llibre mai **i**

¿Les activitats del centre impliquen en el treball a l'aula?

Moltíssim **i ¿perquè moltíssim?** Mira és un centre molt gran. A mi m'agrada moltíssim treballar amb la gent parlar amb la gent treballant essencial per projectes en la gent ,però... enguany estic una miqueta saturada de coses, però estic saturada perquè m'agradaria fer més coses en la classe i en les meues companyes però no tant de l'escola .No sé, que ara no toque les falles que no és el que sempre és falles carnestoltes, falles carnestoltes, la falla també en anem a fer una cosa, no a la classe si no els pares indirectament que t'has d'implicar, perquè clar si la fan els para és igual ,si te impliquen carnestoltes igual que a mi només ho posa a mi m'encanta treballar i m'encanta fer coses. Però quin sentit té fer una disfressa sí que no sap perquè va disfressat d'alguna cosa o algun altra? **i per tant impliquen massa el teu treball d'aula es compliqués aleshores,**

hem aplegat Filo, Marisa i jo, a una conclusió que sempre anem al ser les coses per una causa. Ara perquè anem perquè no m'ha dit res, ara el vent cantada i del drac anem a disfressar-nos d'això perquè em treballat a bullir tot junt amb el conte la “Maria no te por” hem aplegat a la conclusió de que és un projecte a llarg termini perquè és un projecte que treballa les emocions igual que l'any passat va ser “Monstre de color” enguany, la “Maria no te por” que és un llibre preciós de Dani Miquel, també anàrem a la beneficència. Intemten que sempre que fem alguna cosa de l'escola intentem que tinc relaciona el que fem a la classe i

Els serveis col·lectius del centre el menjador l'AMPA,l'orientadora, ¿t'ajuden?

Va a eixir el meu nom? el teu nom no, saps que és anònima **¿t'ajuden o és un inconvenient?** els inconvenients a veure amb i l'ampa no m'ajuda res, **per això t'ho pregunte, ¿què et pareix?** a veure l'ampa no m'ajuda dins d'un ampa hi ha gent que m'estima molt perquè em sigut mares meues que sé què fariem d'altra manera però avuí per avuí col·lectiu d'ampas no deixa i tinc que la classe mares que estan fent una tasca boníssima què és una biblioteca tutorizada què és una tasca fenomenal i tinc mares que tu coneixes igual que conec jo que a mi m'han ajudat moltíssim quan han tingut els xiquets a la meva classe però avuí per avuí..,

¿El menjador què?

A mí el menjador jo tinc que Ramiro que jo me l'estimo moltíssim i per a mi Ramiro és una continuïtat de les coses que jo faig. De fet ell ve i em diu Empar que la classe mira vaig a fer el salt ho penses que està bé pues mira los rápidos m'és igual que quan tenia a Jose l'altre si me queda per les vesprades parlem anem al final anem molt coordinats però el menjador és un servei que està ahí i està bé perquè és un menjador però jo sé, que “.

Ramiro Mari Carmen ha llançat la pastanaga la vall de la cadira Mari Carmen això no sé això tal. “Pero per què he tocat aquesta persona. **Però sabeu la programació del menjador?** o algo o no és que jo crec que el menjador avui per avui programació no té. A veure el menjador és que sí però programació és la graella que te donen de les activitats jo crec que és això: Ramiro neteja menjador, petit gimnàs, pati informàtica jove, dimecres menjador petit, manualitats activitats, dijous psicomotricitat, neteja, video divendres. Jo sé que quan vinc per la vesprada li dic, a Ramiro: Ramiro. Què tal, com ha anat? per què heu dinat la minuta amb el primer plat el següent pues esta li han alçat a l'altre no sé què, pues no sé què sempre que fem alguna cosa de l'escola intentem que tinc relaciona el que fem a la classe i l'estimo moltíssim i per a mi Ramiro és una continuïtat de les coses

En aquest moment professional en el que estàs, ¿quín tip de formació penses que et faria falta per a millorar el teu treball o sentir-te millor a l'aula? Jo tinc una espurneta que de quant en quant pensó que fa falta una “escola de pares” **per als pares de la teua aula o...** i per a les del costat i com tú vas dir una vegada, receptes per a mí , per a situacions que de vegades me sobrepassen, com per el cas que te vaig contar l'altre dia que me'n vaig anar a casa plorant per que, Carmen em va dir ...”es que mi madre..”acadèmicament , no es que siga jo la superwoman, a mí que me van haver de llegir i escriure de fer calcul mental o fer un projecte, ja són molts anys ja tinc 51, vaig acabar magisteri i vaig fer pedagogía, a aquestes altures de la vida però el que hem preocupa de la educació és que eduquem persones i la educació emocional no està contemplada en lo acadèmic ,un xiquet pot fer una “raíz cuadrada” però et pot clavar un ganivet per l'esquena, eixa és la por que jo tinc. La societat està pitjor o pitjor i com tú vas comentar una vegada **per tant la formació seria més enfocada a les famílies?** i a mi i a mi per a saber com respondre però em fa situacions a veure: no és no, i no passa res. No és regular, no és no. els nois no l'has fet bé carinyo a **tú està veient** que sí bueno així

com en totes les famílies és una permissibilitat total se delega és un consentiment supino no, és no consentimiento passa res. No has fet be treball i jo no faig moltes fitxes però a veure si has de dibuixar un gos lligat un gos això no em sembla a mí que siguem un gos animals borrar i jo t'he dit com es fa mira fes un cercle gran no sé si la xicota no passa res, se va frustrar? **observes que sí ¿que les famílies pensen que es va frustrar?** jo crec que no al contrari igual dins de vint anys i em diu aquell dia que me va bien gosset es feia amb dos cercles ja te dic, que jo tinc dos fills i jo he dit moltes vegades no en la meva vida, i ara també els deia no i el meu home també els deia no i no passa res i, ara és, xiquet sembla que tothom cridant i de tal i de qual el contrari joestic amb ell escric amb ells perquè ens estimen perquèestic molt de rato me'ls estimo molt que jo acabo després a la fi del cicle que per a què ,però cada vegada més és molt “no li diguis no, no digáis li diguis” que no és en si **arriba fins ací?** si no “és que no és una paraula que a casa no sent” “després somnia per la nit” però que m'estas contant ,estrany. **pues ja està, ja hem acabat**

--Maestra castellano

Clase de castellano

A ver, cómo se organiza haber explícalo. Lo que tú veas: hay un espacio para hacer la Asamblea y hablar en grupo donde ponemos la fecha señalamos actividades que vamos a hacer antes poníamos los nombres de cada uno y contábamos, tenemos otro espacio que es el de trabajo que la mayoría porque tenemos un grupo muy numeroso y luego hay otras mesas que son para juegos cuando acaban y

Por qué haces lo de la Asamblea? aparte de por las actividades que has dicho que te ha porque les aporta a los niños: yo creo que es una manera de primero el respeto por escuchar aprender a que tiene que estar en silencio escuchando lo que los otros dicen luego cuando ya son más mayores como ahora pues aprenden a pues que si hay un debate el poder el respeto a escuchar al final y cuando tenemos algún aprendizaje sobre una cosa como por ejemplo la niebla pues cada uno da su teoría sobre el tema que estamos ahora estamos hablando de la niebla que es porque pasa y eso

Y tienes rutinas que hagáis todos los días? si tenemos rutinas como pasar lista pero la verdad que yo vencer la rutina me la salto dependiendo de si hoy o ayer toca inglés, toca religión... pues a media mañana no te vas a parar hacer una rutina es que sí que hacía casi todos los días es poner un trozo de música de música clásica y repetirla durante 15 días o así luego, también en la Asamblea lo que hacemos es que cuando pasan lista a quien le toca pasar lista o poner la fecha aprendemos una poesía e intento que cada día recita 1 la poesía para que pierdan el miedo a hablar a recitar y

Esos, ¿son los responsables de aula? No, no tengo responsables de aula

Apoyo desde el centro tienes para tu clase, tienes apoyo.? Si la que tocan infantil en 5 años la tenemos repartida entre tres clases luego a mi clase viene la educadora porque necesito educadora luego las profesoras de PT y AL

Si ¿te gusta más el colectivo, o el trabajo individual? a mí me gusta más a nivel colectivo me gusta más hacer cosas diferentes, soy un poco caótica pero no me gusta seguir la pauta de ahora toca esto ahora toca otro ejemplo ahora que estamos trabajando la niebla pues tenemos que hacer experimentos pues ahora ya tengo que buscar un sitio para hacer experimentos con el agua o cosas así me gusta hacer experimentos o cosas, pero no sé porque con estos horarios y con tanto niño es muy difícil,

¿Cómo son las familias de tu aula? hay diversidad son homogéneas: son muy diversas son muy diferentes son muy raras otros grupos que tenido todavía me voy a cenar con alguna de las mamás y he hecho muchas amistades, pero en esta clase de este año no porque hay un clan, el Clan de los romanos que no se quieren juntar con otra gente y luego los otros que son un poco moviditos especiales de comportamiento entonces hay mucha gente que no se puede han dejado mamás de ir a cumpleaños y todo

¿De qué forma puedes utilizar la diversidad que hay en clase? te puede servir? Sí enseguida me puede servir porque se puede trabajar con los niños es que uno ya no tiene para otro no tiene mamá pues mira abro no tiene dos mamás entonces es un poco pero un poco diferentes cosas de ahí que cada uno tiene lo que tiene en casa y no pasa nada y

Eso, ¿influye en tus clases? sí sé que influye porque con cada cosa que dices tienes que tener mucho cuidado con el vocabulario mucho cuidado con las expresiones como esto es para las papas y a las mamás, pero hay que tener cuidado porque cada uno tiene una familia diferente entonces dices vamos a hacer una un regalo para la familia, mi familia, y entonces cada uno que ponga lo que considere y

¿Participan en el aula? no porque no quieren yo todos los años hacemos reuniones a inicio de curso y hacemos talleres y me encanta que vengan a hacer cosas a la clase y ayudar y en el primer trimestre de vino la mamá de Bruno ayudar un poco antes de Navidad les dije que si querían venir a hacer talleres a de Juegos de Mesa y no nos implican porque están trabajando las que a lo mejor podría porque tiene más interés te está trabajando

Cómo programas, ¿por semanas por trimestre al mes? yo intento hacer una programación del trimestre algo primero la general anual repartiendo por trimestres de lo que se va a tratar en cada trimestre y una vez que ya está en general intento hacer la del trimestre centrándome más en cada cosa concreta cuánto me va a llevar lo que quiero

hacer en ese momento concreto elijo la poesía que voy a hacer dependiendo del tema que sea la canción la música clásica el pintor que tratamos entonces intento en cada sitio colocar ya en el trimestre más o menos

Para ti todo eso que programas, para ti ¿qué es lo más importante para trabajar en el aula? ¿en qué te parece que debes incidir más? para mí lo más importante es la idea global de lo que quieres y **para trabajar con los nanos** si es esa la idea global de lo que vas a hacer si por ejemplo ahora con los juguetes mi interés era que aprendieran juegos de mesa para compartir para hacer cosas entonces hemos hecho juegos de mesa hemos hecho para hacer trabajos entre 2 entre 3 entre 4 trabajar la cooperación de compartir y como todo eso lo tienes claro el contenido es lo de menos tú puedes hacer un moral tú puedes hacer el refrán tú puedes hacer lo que quieras pero no tienes claro el objetivo la actividad es lo de menos puedes hacer dibujo experimento pero tienes que tener claro el objetivo

¿Te coordinas con la paralela o con el resto? lo intentamos, pero no nos coordinamos para nada porque... **porque hay muchas tareas** nos coordinamos en lo más genérico, pero luego yo tengo a mí me gusta hacer cosas diferentes y ella no está por esa labor así que yo voy a lo mío y ella lo suyo vale **no hay problema**

Por estar en el aula de 5 años, que ya son mayores, eso te condiciona cambia mucho estás condicionada por los cursos que vienen después o, cambia mucho tu trabajo? no yo intento que no pero la realidad es que si yo intento que no porque quiero que los niños vengan y disfruten y se lo pasen bien haciendo cosas y haciendo fichas de grafomotricidad no se divierten y pueden hacerlo de otra manera que no sean fichas a mí me gusta más el caballete, hacer experimentos... y esas cosas pero cuando ves que la paralela y todo el mundo está en que todos tienen que saber leer y escribir a mí eso me lleva mucho tiempo y no me gusta a mí me condiciona al final tendré que hacer alguna

ficha pienso yo y eso lleva mucho tiempo y libros de texto no llevas no a mí tampoco me gusta que los libros los niños copien de la pizarra me gusta que los niños miren el proceso no me sirve de nada que copien tres frases de la pizarra entonces eso es una cosa lenta porque uno se puede interferir en el otro

Y ¿cómo describirías tu metodología como la llamarías? cuando hay gente que esta metódica que lo lleva todo apuntado me parece que soy muy caótica, yo sí que tengo la idea que se lo que tengo que hacer en el trimestre el objetivo que a mí me interesa en cada tipo de proyecto porque cada tipo de proyecto tiene una cosa yo tengo esa idea mental

Luego después de esa idea mental, pero, ¿trabajáis por proyectos? sí ahora estábamos con los juguetes y ahora hemos empezado el de carnaval porque como ellos se tienen que hacer su disfraz

En cuanto a las actividades del Centro implican mucho tiempo en tu trabajo las del centro en general? te refieres a las de después a las actividades del centro como por ejemplo **las que organiza centro para todos te implica mucho tiempo en tu clase te coarta** si depende sobre todo cuando no las tienes previstas como el Quijote aquel que no estaba previsto entonces lo quieres hacer mínimamente bien te modifica tu trabajo claro porque nosotros tenemos previsto hacer una serie de cosas y las tenemos que hacer para hacer esta actividad no la verdad que fenomenal porque los niños se lo pasaron súper bien y el resultado fue muy bueno pero ahora hasta la semana de la paz y llevamos ya 15 días que si la paz que qué es la paz que como podemos estar en paz que como es la canción pero claro son 15 días.. **y lo que tú tenías programado lo tienes que dejar** claro yo tenía un taller de construcción de juguetes con cajas de cartón pero no le he podido hacer y ahora tengo que hacer los disfraces de carnaval con lo cual no lo hago y esas cosas son las que me da la sensación que me quita mucho tiempo y luego los horarios que sí religión que si el inglés psicomotricidad informática realmente yo la clase estoy un día con 25

niños eso no se puede **entrar a tanta gente en clase** a cada rato me queda un cuarto de hora no me puedo empezar porque ya tengo que cortar porque va a empezar otro si esta tarde toca sin electricidad ya no puedo empezar porque a la tarde tengo algo entonces te va acortando

Los servicios colectivos del centro como el comedor o del AMPA ¿te ayudan? para mí el comedor es un inconveniente aquí en todos los centros porque los niños pasan muchas horas sobreexcitados otra vez porque siempre están haciendo algo un momento que tienen para estar tranquilos para no hacer nada, pero, desde que van a comer con 20 años niños haciendo una actividad, y luego vuelven a la clase y siguen con los 20 niños a hacer la actividad

Llegan a las 3:30 si algunos están agotados claro llevan tantas horas sin parar claro no van a casa y en un rato tumbados en el sofá pero no en el comedor es una actividad demasiado intensa otro lado a mí no me incomoda para nada las personas del comedor **y con el AMPA y la orientadora**, con el AMPA yo no tengo relación y con la orientadora la verdad que este año no lo sé pero las dos últimas nada el año pasado fatal porque no te apoyan no porque tú le presentas casos de niños que consideran y me vuelven a decir que me rellene la valoración digo que a la valoración ha cambiado desde el año pasado pero por mi esfuerzo por pelearme con los niños y con los padres pero si se hubiese hecho el trabajo con los padres del año pasado si hubiese colaborado un poquito pero me he tenido que espabilar yo es que los niños del año pasado no tiene nada que ver con los de este año pero si la psicóloga desde el principio que yo se lo pedí expresamente que para determinadas familias trabaja sino con el niño sino con la familia, pues aún la estoy esperando aún la estoy esperando, **o sea que de ayuda poca**

Tú después de tantos años que lleva ya, ¿qué tipo de formación crees que te ayudaría para mejorar tu trabajo, para sentirse bien en el aula? Hombre yo formación a estas

horas ya tienes bastante pero te digo después de tantos años después de ver muchas cosas veo que no hay muchas cosas nuevas hay varias teorías que todo gira sobre eso más teorías hablando una cosa tras de otra pero está **todo inventado** pues cambiar los instrumentos las tecnologías otras cosas o los instrumentos pero lo que es en sí la acción es igual los niños son los niños con las mismas etapas y problemas con las mismas discusiones los niños siempre son igual entonces formación

Sí porque la formación en principio puede ser la que os ofrece el centro o el CEFIRE

o eso no lo ves yo hice dos veces magisterio y eso porque las especialidades me tocó hacerlo por dos caminos y luego hice psicología o sea que yo siempre estado haciendo cosas y luego participamos en lo de la Reforma y en el colegio piloto y experimental y ahí aprendí todo lo que tenía que aprender y tenía muchas ganas que lo hacíamos todas juntas y lo hacemos todo a la vez y aprendí muchísimo... entonces ahora si hay nuevas tecnologías que puedes aprender la psicología emocional que hay ahora mucho y en otro momento tú no lo hubieses pensado pero y ahora está muy de moda sí pero ahora es mucho happy pero ¡vamos a aterrizar!; pero bueno aprender siempre se aprende a veces propone un curso y yo siempre me apunto a todos porque pienso que la mínima cosa siempre puede aportarte para clase o para ti pues mira voy a leer esto que puede ser interesante siempre son cosas que te abren posibilidades y dan un curso de matemáticas pues a mí me encanta ir a aprender porque son cosas nuevas

--Comedor: Coordinadora

Si no es una decisión de nosotros, es una decisión de conselleria de la normativa de comedores desde que en el momento que pasaron los comedores de ser competencia de la conselleria a ser de gestión privada la empresa paso de ser de conselleria es la opción de la conselleria no tenemos otra que negociamos la parte que podemos.

¿Qué podéis negociar? ¿El menú? No. Negociamos aquello que le podemos exigir a la empresa que, por ejemplo, ahora no pasa, pero antes hacían más fritos... se les pedía menos fritos, las proteínas se les daba las indicaciones, pero eso lo tiene que revisar una nutricionista y si luego dice mira lo que habéis propuesto no tiene sentido.

¿Y dentro de la programación del comedor, qué es prioritario para el centro? En este centro es prioritario que coman el mayor número de alumnos del centro porque la demanda que tenemos es brutal. Es cierto que como esto antes era un comedor del colegio, se ha seguido con la misma norma. Siempre se ha considerado que era un comedor educativo, que había que dar soluciones al mediodía porque eran muchas horas, (porque de hecho el horario del centro está acoplado al horario del comedor), las inquietudes que tenían los padres: oye que hagan alguna actividad en el horario del comedor para que no sean tantos niños en los patios, eso se hace igual que siempre. Tienen informática en horario de comedor, tienen manualidades en horario de comedor y otras actividades varias.

¿Se cocina en el centro? ¿se coordina el funcionamiento del comedor con el aula? Se cocina en el centro y los monitores el contacto que tienen con los tutores cuando entregan a los niños. Es verdad que con los de infantil el contacto es mucho más..., las necesidades son otras: este niño está malito, el contacto es más directo, en primaria menos, pero como ellos son los que entregan a los niños el contacto directo es todos los días. Mira lo que ha pasado al comedor, el otro día...

¿Y el espacio físico, dónde comen, qué te parece, es suficiente? El espacio físico no es suficiente porque este comedor era para 250 y ahora comen 550 y todo el horario del colegio está basado en tener más horas de comedor para poder abastecer a todos. Pero el problema no surge ahora, el problema surge en el momento en que este centro era de dos líneas y lo convierten en tres líneas y claro el comedor y la cocina era para dos líneas y

para un momento social en que no había tanta demanda de plazas, ahora tú no puedes abastecer el número de plazas del comedor para toda la totalidad del centro, pero se ha tenido que ir ampliando. El espacio es el que tienes y se tuvieron que hacer primero, unos turnos con jefes de mesas, poner más niños en las mesas, el comedor se ha ido acoplando al paso de los años, pero... la cocina sigue siendo la cocina que está diseñada para 250 comensales, con problemas como el almacenamiento que tiene que estar continuamente trayendo los proveedores, como el agua que en otros centros tienen agua embotellada aquí, no podemos porque no hay espacio para almacenarla, los patios son muchos más reducidos, es habilitar un centro de dos líneas a uno de tres líneas ese es el “destarifo”.

¿La zona de comedor es la misma para todas las edades? Antes era un comedor que según la hora que era, entraban los pequeños o los mayores, desde este curso, que se hizo la reforma en verano y se empezó a utilizar el comedor en octubre, se añadió en un espacio que antes era la clase de música y el despacho del AMPA, una sala grande, se habilitó, se añadió al comedor, se quitó un pasillo que comunicaba ambos patios y ahora el comedor es una “ele” en la parte pequeña comen los de 3 años porque sólo caben los de 3 años, y luego en el segundo turno comen los de primero. Todos los de infantil están obligados a comer en el primer turno, pero claro no puede que acaben los de tres y que entren los de 4 o 5, en el grande al mismo tiempo que los de 3 están comiendo y luego el resto de los grupos pues según van acabando porque ahora hay bandejas y línea de autoservicio **¿los pequeños también?** También, pero ellos tienen la bandeja vacía en su mesa y les sirven la comida en el momento, se sientan y tienen puesto sólo la ensalada y les van sirviendo en la bandeja, Los mayores pasan por la línea y les van poniendo la comida en la línea de autoservicio, pero los pequeñitos se sientan y cuando ya están sentados el monitor les sirve la comida

¿Se organizan actividades para el tiempo libre? ¿Antes o después de comer? ¿Cómo va eso? Antes y después. Según los cursos se les dan unas actividades, la historia es que no se junten todos los niños en el patio al mismo tiempo, están el máximo número de niños por todo el colegio, repartes de manera que mientras un grupo está haciendo en el gimnasio un grupo está haciendo manualidades y otro grupo está haciendo el tatami y otro...según las edades tienen los espacios repartidos la sala de juegos, el tatami y tienen unos horarios, según la clase: el lunes le toca..., el martes...,y así evitamos que hayan muchos niños en los patios. **¿Entonces las actividades son mayoritariamente colectivas?** Si, es inviable. Lo que es verdad que el AMPA, (que hay escuelas que no les dejan los inspectores) siempre, ha tenido alguna actividad al mediodía, este año por ejemplo tiene “danza creativa” es una actividad pagada las otras son gratuitas y, tienen 3 de una clase 4 de otra, los que se apuntan a la actividad.

¿Y las familias conocen el funcionamiento del comedor? Deben de conocerlo porque explicado está muchas veces, pero bueno siempre está el que no... **¿Y de qué forma les informáis?** Colgamos las informaciones en la página Web del colegio, siempre se ha informado por vía del papel, desde que tenemos un coordinador toda la información que se les da en circulares, se cuelga en la página Web. También es verdad que el centro tiene coordinadores de aula de padres, hay un papá que es coordinador de aula, y a través de él se habla con todos los padres de la clase, si un tutor le hace falta algo por ejemplo para una excursión habla con él y se los trasmite, se le comunica al AMPA al coordinador de aula, al jefe de estudios, y a la página Web y lo que se puede resumir, en las cristaleras que hay en las puertas, **¿tanto en primaria como en infantil?** Lo que sí que es verdad como en infantil el contacto es directo con la familia, hay más cosas que no hace falta que repitas tantas veces: porque, acuérdate del papel de no sé cuánto... y en primaria hay una

parte que dejas el papel a los chiquillos, al que entra en la Web o, al que pasa por el colegio.

Entonces hay responsables por aula y ¿los monitores tienen la preparación adecuada? En ningún sitio ponen qué preparación, no hay una regulación, todos los monitores que hay aquí, unos tienen cursos de “actividades de tiempo libre” otros llevan muchos años en el comedor como monitor, empezaron como algo provisional y al final se han hecho profesionales del comedor, hacen los cursos que organiza la empresa, porque la obligación de los cursos es la empresa la que los tiene que montar **¿sí, pero les ha mandado algún curso?** Si claro, pero las empresas organizan los cursos y tú tienes que tener la disponibilidad para asistir **¿Qué no los organizan en el centro?** No y es fuera del horario y claro esto es un trabajo que la gente no vive de ello y si te ponen un curso el sábado por la mañana y tú tienes familia o trabajas en otro sitio y no puedes ir, pues...de hecho las ofertas de curso, se hizo uno en el centro de resolución de conflictos que vino una psicóloga y éramos 14 personas. La empresa tiene que montarlos, pero luego si sólo van dos de un centro pues...El de manipulador de alimentos lo hace al principio de curso y es un día intensivo antes de que comience el curso para todo el mundo, pero claro es antes de empezar el trabajo y es una cosa intensiva **¿Ese curso sí que tiene que ser una condición para trabajar?** si eso es obligatorio y además con renovación anual.

¿Y el comedor con todo su personal, recibe suficiente apoyo del centro para funcionar? Ver el centro es lectivo y comedor, es todo uno, lo mismo es ir a la comisión del comedor en el consejo escolar, tiene unas ayudas de conselleria las que tocan las da la conselleria. Los padres en lo posible vienen a hablar al centro, no tiene ni más ni menos ayuda , tiene que estar integrado en el funcionamiento del centro, hay compañeros que dicen “esto es un comedor agregado al colegio” hay muchas cosas del centro que si cambian por el comedor, el horario del centro si no tuviéramos el número de comensales

que tenemos pues podríamos tener otro horario, está muy supeditado el centro y a la demanda del comedor o a la necesidad social, ni más ni menos, la necesidad social que hay ahora. Hace 30 años no había esta necesidad, ahora los padres necesitan, hay una proporción de un 20% de niños becados considerable. La gente entrega los papeles de las becas, tenemos administrativa, **¿tenéis administrativa en el centro?** Si claro, sí que se gestionan las cosas distintas a otros centros, sería una locura. El año pasado para recoger las solicitudes de comedor, estuvimos 10 días de 15'30 a 18 h., la directora y yo recogiendo papeles para cuñarlos, porque luego la gente dice que te lo ha entregado, que lo habéis perdido y...se hizo con registro de entrada, eso es 550 solicitudes cuñadas una a una y eso no lo hizo la administrativa, no entra en sus funciones. Hay una parte de gestión que es muy complicada porque somos muchos. Y desde que conselleria implanto ITACA, la parte del comedor es una locura que hay que pasar las faltas diarias y con 2 horas para la encargada del comedor se tiene que hacer la gestión, eso es imposible.

¿Entonces qué mejorarías tú de...? Según el número de comensales tendría que haber (yo que lo sufro) una Gestora del comedor quien sea, maestro o no, que la conselleria mandara un gestor: tienes que hacer la gestión de los recibos, el control de los pagos,... todo lo tiene que hacer un maestro!, un maestro que tiene tutoría, que tiene dos horas de atención al público, que tiene que atender a todo el que viene, "mira que este mes no he pagado...,que tengo un problema,...que..." Generalmente de dos horas a la semana siempre hay...mira esta mañana han venido 7 personas, al principio de curso ha habido día, de 22 personas en la puerta esperando y llega un momento que les tienes que decir que yo tengo una clase con los 25 niños que tengo que atender, y eso hace que el funcionamiento... cuando no está la encargada del comedor, está la directora, cuando no... te tienes que quedar después por la tarde. Falta una persona que gestione o un maestro que digan" mire usted no tiene clase o un horario igual que tiene la secretaria o

la dirección, que así y todo en este colegio es insuficiente. La coordinadora del comedor no tiene reducción de horario, sólo tiene 2 horas de atención al público. Ayer yo estuve 3 horas pasando las faltas de 10 días de mayo de los niños del comedor, 550 faltas. Para que el funcionamiento sea eficaz hace falta una persona que se dedique a ello, igual que está haciendo la administrativa de conselleria, otra persona que gestione un comedor tan grande, si tuvieras 50 niños pues... Cuando tienes que reunirte con la empresa, porque las empresas la propuesta la manda al colegio, a la comisión del comedor, luego pasa al consejo escolar y de las propuestas se decide una, se envía a conselleria luego ya la aprueban, y todas esas reuniones las tienes que hacer en el horario que tú tienes, es muy complicada la gestión tan grande.

¿Entonces si tuvieras un gestor eliminarías la mitad de problemas que tienes para coordinar todo y si el espacio físico fuera mayor, entonces.? Si todos pudieran comer al mismo tiempo, dirías hora y media, porque conselleria te dice que como mínimo tiene que haber un intervalo de dos horas entre periodo de mañana y el periodo de tarde con dos horas suficiente, entonces el horario del colegio lo podrías tener como otros colegios, porque el horario del comedor nos obliga a tener 3'30 al mediodía. Necesitamos 3'30 h. para que coman, los lunes que salen a las 13'15 y los viernes, tienen el tiempo. **“Si porque una de las cosa que dicen las familias que hemos entrevistado, en infantil que salen al patio a las 11 0 11'30 y a las 12 '30 ya tienen que comer y no tienen ganita para comer y ese horario es el que ellos...”**Es que tú tienes que darles de comer en el primer turno que es a esa hora, si tuvieras más margen, bueno que coman a las 13'15, no pasa nada porque les da tiempo, pero es que aquí, no paran de comer en el comedor desde que entran hasta el último turno ,también es verdad que los pequeños entre que se lavan las manitas, hacen pipi, se preparan hay un intervalo de tiempo, pero es verdad que han almorzado a las 11 y que comen antes de las 13. Pero siempre ha sido así en este colegio,

no hay otra posibilidad, la otra sería que salieran a las 12 se fueran a casa, y es verdad que hay poco margen de tiempo, pero... **Ya está.**

--Monitora Comedor. Cast.

¿Qué es para ti el comedor escolar?

Qué es para mí, un comedor escolar.? El espacio donde se une la educación de los nenes y no sirve solo para mantenerlos en el cole porque los papás no pueden venir a por ellos, sino que podría ser una continuación de Educación de aprender valores y normas.

La organización del comedor ¿quién la establece, el centro escolar.?

En nuestro caso tenemos un enlace con los coordinadores del comedor del centro y tenemos dos padres del AMPA que generalmente suelen ser las mismas personas o a veces cambiar junto con la empresa y se hacen unas reuniones mensuales donde se establece la forma de trabajar y

¿La persona responsable que sois vosotros los monitores?

las personas responsables al final en el último caso somos nosotros cada monitor tiene una clase de la que se ocupa qué hacemos llegamos a las 12:30 nos ocupamos del aseo de manos y que estén preparados para irnos al comedor y una vez en el comedor educamos.

Educar

Educar a que coman de todo que coman bien a que no sé chilla cositas que hoy en día parece que no sirven para nada pero que sirven para mucho.

¿Los menús nos establecen empresa?

los menús lo mismo es un es una conjunción entre los papás y la nutricionista de la empresa **¿Te parece bien o...?** Si me preguntaran cambiaría cositas tenemos la difícil tarea dar de comer a los nenes esas cosas que no gustan las cosas de cuchara muchísimo pescado con las cosas que los guisados los guisados son las cosas que antes se guisa van y que ahora la gente deja de hacer por falta de tiempo O porque por las noches se hacen otro tipo de cositas más a la plancha más ligera y más saludables entre comillas entonces yo daría de vez en cuando un lujo a los nenes podemos comer patatas fritas y longaniza en vez de pescado, pescado por lo menos aquí 3 días a la semana de pescado sino es el guisado de un principio el segundo y cosas por el estilo y **¿Para el centro os han dicho algo prioritario vuestra programación? o algo por ejemplo el centro necesita que insistáis o no?**

O no una de las cosas que siempre nos han intentado que inculquemos a los nenes es el volumen el volumen de la voz el silencio tenemos una campaña incluso con semáforos que vieran los nenes que sí el semáforo estaba rojo había que bajar el volumen es imposible no hay manera entre otras cosas porque es muy grande somos muchos entran y salen porque son varios turnos y hasta yo chillo para hacerme oír entonces es difícil y **¿Os coordináis funcionamiento con del comedor con las aulas?**

Intentamos ir todos a una vamos, todos los monitores porque para ello tenemos cursillos de formación todos los años, intentamos que todos tengamos los mismos valores las mismas normas y eso es algo que viene del centro y de la presa empresa y

El espacio físico ¿qué te parece?

Es un comedor enorme este año además han hecho una ampliación y me parece una muy buena ampliación porque para los nenes pequeñitos de 3 años han hecho una ampliación en el comedor y ellos es la primera vez que van al cole he terminado de alimentos a lo mejor son la primera vez que lo comen o solo les comerán aquí en el cole entonces porque

tú a un nene le das espaguetis y todos han comido espaguetis o macarrones pero por ejemplo dales un guisado y dales un arroz con acelgas y veremos quién se lo come entonces creo que ese espacio íntimo y reservado con estos nenes más chiquititos que pueden estar asustados pues va genial y

Por ejemplo, aquí tenéis valenciano, tenéis una línea en valenciano ¿cómo os apañáis?

Somos tres clases y de las tres clases dos un línea valenciano y una línea en castellano como la línea en castellano también toca el tema del valenciano entonces no está nada mal porque no tienen problema también es centro que desde la empresa se nos insinúa que incluso yo por ejemplo estoy en línea en castellano pero desde la empresa también se nos insinúa pues que si podemos hablar algo de valenciano igual que también cositas en inglés decirlas no está demás no obstante yo que soy de niña en castellano de línea en castellano intento hablar castellano

¿Y las familias conocen el funcionamiento del comedor?

Si las familias conocen el funcionamiento del comedor se les hacen reuniones incluso no suelo ir a la que forma el AMPA si no la de los profesores que cuando hacen la reunión de principio de curso y están al monitor al educador que comparta la reunión por si quiere para que los papas con el monitor que es el que está a 3 horas y media con sus hijos **¿Se cocinan el centro?**

Se cocina en el centro si se cocinan bien o que no está nada mal la verdad es que los cocineros porque trabajamos yo creo que cinco años con la misma empresa y la verdad es que la plata el plato de cuchara que digo yo, no está nada mal como el menú también lo elaboran nutricionistas, con los papás la verdad es que es un menú bastante equilibrado

no hay de lo que pecamos los padres pues eso por la noche a veces porque es más rápido lo rápido y lo sabes que les gusta y come bien y

La formación que ¿tenéis formación adecuada?

Lo que te decía era eso que tenemos cursillo a los que estamos obligados a ir y luego aparte tenemos reuniones mensuales entonces intentamos ir todos a una y luego depende de cada uno lo que se quiere implicar

O sea, que recibís suficiente apoyo del centro.?

Sí, sí, sí,

Además, estáis considerados como personas.

Sabes que pienso que el profesorado no te ve como parte yo siempre digo que el monitor yo me considero más educadora que monitora y yo me paso 3 horas y media con estos niños enseñándoles todo el rato vigilando le yo no vigilo yo no vigilo que no se caigan del tobogán yo les enseño un juego para jugar con el tobogán

Por ejemplo, entonces siempre hemos pensado que cuando pasa cosas siempre es culpa del monitor siempre ha pasado en la hora del comedor o siempre entonces a veces pues si yo no tengo tu formación de haber ido a la universidad, pero también tengo otro tipo de formación que mi empresa se encarga de que estemos siempre al día entonces a veces sí que echas en falta un poquito más de pues eso de que sepan de que yo también paso muchas horas aquí y también hago mi labor

Sí, que tenéis una función determinada, que no estáis por estar.?

Que no estamos solo para vigilar no es 4 personas en cuatro esquinas para que ningún niño se lástima y más este centro que tiene la gran suerte de que tiene un monitor para cada clase con actividades para todos los días

Por lo tanto, ¿mejorarías?

Qué mejoraría? mejoraría que las directrices las hemos t recibido todos y que no todos seguimos las directrices entonces mejoraría eso que todo realmente todos digo monitores y compañeros fuéramos a la par si yo por ejemplo he dicho que intento enseñarle a los nenes que no tiramos comida no es justo que yo esté diciendo mis peques que nos entra cuando otros están tirando las bandejas de la papelera porque entonces dice bueno y no tiene comida pero la de al lado está tirando la comida entonces si no vamos todos a la par los nenes que son esponjitas se arman un pitote. Entonces yo pues eso mejoraría de eso todos a una **Y... como tenéis responsables coordinadores** pues un poquito más de vigilancia un ojo de vez en cuando y un toque de atención.

Vale pues ya está hemos terminado.

--Monitor del menjador:

¿Què és per a tu el menjador escolar en general el que tu penses?

És un és un lloc on els xiquets tenen que aprendre a valorar el que es fa, el que es posa a valorar l'assoliment, apreciar els aliments que reben i un lloc on hi ha molta gent, hi ha que respectar el entorn

¿Què organitza el menjador escolar?

Hi ha una coordinadora del bloc de l'escola i un altre de l'empresa que se suposa que és per al menjador són els que fan que les coses se complixen i cada u estigui al seu lloc i que compleixi **el responsable ¿qué fa?** se suposa que té que tindre un còmputo els monitors colocarlos a la clase a l'aula que considera i no sé molt més i **¿els menús?** se

suposa que li hauria de fer-lo l'empresa però no sé si ho fa l'ampa empresa **¿no saps si col.labora l'ampa, en fer els menus?** No estic segur comenta que l'ampa és el que fa el menú, a mi em pareix em dona igual però m'interessa és que els xiquets dinen bé, per si fan un plat de macarrons ho de lletilles, que siga això. I que sàpiguen apreciarles receptes que són d'aquesta terra. No ho tinc molt clar però ja veig que fan dinars temàtics menjar marroquí però el cuiner no sap molt bé el que està fent. **Igual té això que vore amb la diversitat familiar, ¿o no?** sí, però si hi han marroquis o... segur que no té que vore amb el menjar que fan a sa casa. **El que vols és que se identifique el que mengen.** i jo vull que si són lletilles que siguin les lletilles que es xiquets estan acostumats a menjar a casa perquè n'hi han molts que jo ho veig així que no saben lo que són lletilles o potaje casa no mengen, no diuen mentira perquè els meus que són xicotets que diuen si mengen o no a casa

¿Què penses tú que per a la programació del menjador és prioritari? ¿El centre li dóna importància en el menjador?

Jo tampoc sé el centre en quines condicions treballa el que veig és que cada vegada tenim menys temps per a que els xiquets mengen el que em sembla que no dóna importància en que els xiquets aprenen el menjar sembla que es premia més que acaben prompte i fora´

¿Les vostres funcions les coordineu en els Mestres?

O què principi no, principal el monitor és el monitor i el mestre el mestre el que dic el que és, el que hi ha bona relació i coordinació depèn dels dos persones, sempre n'hi ha gent que no està en el professor jo he estat amb els tres patis i sóc afortunat perquè jo més relacionat amb els professors que he tingut però de cara als més majors la relació amb el professor no existeix

¿I l'espai físic del menjador com el veus?

A veure l'espai físic està bé, una reforma ho han ampliat enguany, un espai però com el sistema és que els majors entren i eixen i ara no ara no hi han torns com abans ara entren i eixen, **ells en quan acaba un no se'n va al pati** i els més menuts tenen que estar hasta que els monitors es diuen cada monitor els possa el dinar i se senten on es diu el monitor s'entén els menuts tenen que posar-los el seu menjar i servir-los directament.

Estan al mateix espai que els majors?

Estan a un costat els majors més prop de l'entrada i els menús més retirats.

S'organitzen activitats per al temps lliure ¿Després o abans de dinar? ¿Per què?

Normalment és sempre fora del menjador un grup més prompte les activitats les després i si entra més tard les activitats abans la els sempre abans. **¿son colectives les que teniu?** a què et refereixes? **entre menuts no teniu per exemple jocs de taula... a soles individualment l'altre** els monitors normalment organitzem activitats depenent, de totes maneres l'escola és marca unes activitats setmanals, ens dóna el paper i ens diu que aquest curs hi han unes activitats per exemple un dia lectura de conta comtes una altra psicomotricitat, informàtica depèn del nivell, en el meu cas en conjunt després hi han altres activitats que estan organitzades per l'ampa que el pare que vol inscriu el seu fill a l'activitat que vol això a migdia hi han activitats de pago i activitats gratuïtes i

¿Les famílies coneixen el funcionament del menjador?

Pues no ho sé perquè jo a les famílies no em comunica els pares no em pregunten a mi jo els veig el divendres quan els arpleguen però ningú en preguntar i **no se li done el menú?** sí arpleguen el menú sí de veritat jo no sé si són conscients de les activitats que fan així entre setmana **per tant la col.laboració familiar en general en el menjador no existeix?** participació en principi que sabia jo no m'he reunit jo en reunir-se amb els pares

quan un xiquet fa a casa i considerar que n'hi ha algun problema els pares s'han associats i venen demanar explicació ,algun pares i que preguntar com va però...es puntual.

¿Es cuina en el centre que té pareix ve o que en general?

Podria millorar. Les ocasions que hi ha hagut katering m'ha agradat menos, així sempre hi ha cuina molts bons cuiners es menja bé sí **també és mestres ¿mengen al menjador?** si anoten i després s'opose que paguen la seva quota.

¿N'hi han responsables paraula dels monitors?

Sí, normalment solen haver cada aula infantil hi han tres aules de tres anys què tenen dos monitors més per de suport, en quatre anys hi han tres monitors més un monitor de suport i en 5 anys els monitors d'aula, després en el pati del mig i ja els nivells es reparteixen entre dos el pati de infantil i els dos i han no sé si hi ha un monitor per aules o dos per aula i van canviant, a primària depèn del nivell de xiquets però pensa que no hi ha un monitor per aula

¿Per a ser monitors per aula, teniu una formació?

Jo el meu cas em vas formar així l'empresa et dóna classes de formació però... jo els cursos que he fet així són d'emergències, formació com per tu quan arribes ací el que tens que fer no. **¿fa falta algo més?** a veure sempre fa falta algo més per què treballar amb xiquets és difícil perquè tu tens que tirar de sentit comú i de vegades no és el correcte **¿depèn de tu? no teniu especifica formació per exemple sobre psicologia infantil, pedagogía.** Aquest any han hagut però jo no he anat perquè treballa en altres llocs, des de que treballa així que fa molts anys és el primer que jo sabia que han fet alguna charla de formació com sempre, el bullying a l'escola, van donar hora per a tots els monitors o... **¿només per als d'infantil?** no això era general per a tots.

¿Penseu que el vostre treball com a monitor està recolzat pel centre?

Jo penso que sí, el que passa és que de vegades a l'equip directiu no té en consideració les nostres opinions **no vos pregunten?**

¿Què milloraries?

a l'horari això és un dia és una hora y altre dia, un altre penso que no és un batiburrillo per xiquets **que vols dir?** pues que un dia és dinar a les 12:15 i altres dies a la una i quart però són ajustes que es tenen que fer per a complir una decisió que s'ha concedit a l'escola per un horari especial. Hauríem d'entrar tots els dies a la mateixa hora una normalitat, jo milloraria a l'horari i ampliaria més rato del dinar un poc més tranquils jo l'estiro tot el que puc però ja no puc més perquè tenen que dinar altres xiquets i sempre ho diuen **clar tú has dit que tenien una un puesto un lloc a part dels menuts però ¿en el mateix espai entre uns altres alumnes? quan els menuts acabem ¿no està reservat només per als menuts?** no reserva no l'espai és per a tots hi ha un espai més menudet que està reservat per als més xicotets és de 3 anys ,espai l'ocupa també quan acaben uns altres no hi ha un espai que tan sols s'utilitza una vegada tots quan acaben tenen que deixar-ho buit perquè vénen altres si entren més majors, en menys temps acaben però els menuts necessiten més temps, comencen que això m'agrada això no que avui no vull dinar pues clar si tu vols ni ho voran, si no varies ja els coneixes, el grupo. **Comences amb tres anys i acabes el cicle en els mateixos alumnes:** sóc partidari de continuar en els mateixos perquè jo he vist xiquets que al entrar a primària i canviar de monitor el comportament dels xiquets en el menjador ha canviat ideal i dinem fatal després que has estat treballant a menys ara tots el perdut però clar això ho dic jo perquè m'empeny massa el que el xiquet valora el seu menjar no menges tot al menos la meitat, menja clara año són molt xicotets **per tant fixa't em dit que l'espai físic era suficient per a infantil si entren els majors ¿vol dir que són d'una mateixa altura?** claro taules estan a l'altura dels majors els més menuts els de 3 anys tenen la taula més menuda, però els altres no. milloraria l'horari,

continuar amb els mateixos xiquets tot el seu estat a l'escola primària no me importaria, perquè ja els coneixes millor ells també de conèixer, et respecten més xiquets quanta veuen ja saben bé el que vols, els canvis de monitores comencen a buscar excuses, en el mateix monitor ja tenen un referent

6.2.2 Transcripción de las entrevistas del C.B.

REC003.WAV

[Transcripción literal]: Maestra

P1: Persona 1

P2: Persona 2

P1: {Aula de cinc anys en valencià}, vale.? {A la mestra}.

P2: D'acord, d'acord.

P1: Ara primer un poc de preguntes sobre l'observat en la classe, l'ambient i tot això que tu fas. Com organitzes els espais de la classe?

P2: Als espais físics, te refereixes?

P1: Sí, sí.

P2: Sí, {pues} abans, en tres i quatre anys tenia organitzada la zona de treball en quatre taules però en una d'elles se m'acumulaven set xiquets i en les altres sis. Com és una classe molt {tanqueta} i és una classe que és molt moguda, enguany, per a que el treball sigui més {sosegat, o almenos} intentar-ho, ho he fet en sis taules a quatre xiquets, {si} en una n'hi ha cinc o sis van canviant. I després hi ha un xicotet espai per a jocs, hi ha

una taula per a quan ve la professora de suport, hi ha una altra taula per quan un no funciona i ha de vindre al meu costat, i després les taules que estan arrimades a les finestres i al final per a posar el material de la classe, que ells saben on està i el que han de fer amb ell.

P1: Vale. Fas, assemblea de clase?

P2: Sí, pels matins, i parlem d'un monton de cosetes: del temps, de passar llista, del rellotge... En fi, de moltes coses.

P1: Això són les rutines, no.?

P2: Sí, les rutines del matí que igual poden durar tres quarts, que mitja hora o que una hora, depèn del dia lo que mos estenem i lo que dona de si el tema.

P1: I tens responsable d'aula.?

P2: Sí, cada dia canviem de responsable.

P1: Molt bé. I tens recolzament per part del centre? Què t'entra de recolzament?

P2: Recolzament tinc quatre sessions de tres quarts d' hora a càrrec de la mestra de suport, enguany Maria José {Mañes}, i mitja hora de suport de la d' anglès, de deu i mitja a onze. Però enguany estan siguen molts casos degut a les faltes de les mestres i a les substitucions.

P1: I les famílies com són de la teva aula.? Són diverses? Cooperants?

P2: No, no són massa diverses, són prou estandarditzades com a família de tota la vida, i sí, solen cooperar, encara que cooperen {menos} de lo que aparentment diuen.

P1: Ja, o sigui que és difícil utilitzar {eixa} diversitat en eixe tipus de famílies que tens tan normaltes, que te participen o que te ajuden.

P2: Hi ha algunes que sí, que molt, però n'hi ha unes altres que, per exemple, no volen saber res que si el xiquet fa lo que li dona la gana. Els ofèn que els ho digues i no col·laboren en absolut en eixe tema. I quant a la banda de l'aprenentatge ho dius, tot el món pareix que es manifesta molt interessat, però després, a l'hora de la veritat, constates que a lo millor has aconseguit que t'ajuden quatre o cinc i que els demés han passat del tema.

P1: Per tant, és difícil que participin en l'aula, no.?

P2: Sí. No massa. Lo únic que solen fer és llegir a casa. Això a tot el món, de tota la vida, els agrada perquè és ràpid i els xiquets també els agrada, però lo que es assentar-se i començar amb raonaments i històries ja no.

P1: Com programes.? La programación, com ho fas.? Per setmanes, al mes, per trimestre? Com la feu?

P2: Mensual perquè com les unitats de l'editorial van per mes i tenim la mateixa programació en les dos aules, encara que siga de castellà i valencià, perquè portem los mateixos llibres i portem lo mateix. La meua companya treballa d'una manera totalment diferent a la meua però, en fi... los objectius són més o menys són los mateixos.

P1: I {ahí}, no maneuen competències i coses d'eixes, que diuen ara.?

P2: No, de moment no.

P1: De moment no.

P2: De moment no.

P1: Vale. I per a tu d'eixes àrees que treballes amb el llibre o sense el llibre, quines són per a tu les més importants per a treballar en classe... O, a quina, li dones més intensitat?

P2: Àrees... Home, en cinc anys jo molta a la lectoescriptura, per a mi és molt important, però, per davant de tot això continuem amb els hàbits. Els hàbits per a mi... la banda d'identitat i autonomia és molt més important que la lectoescriptura, evidentment, perquè si els xiquets no comencen ja a ser autònoms, a ser responsables, a ser conscients que són majorets i de les coses que poden i que no poden, que deuen i que no deuen, etcètera, doncs això per a mi és lo més important. I després, això, la lectoescriptura enguany me preocupa molt, però me preocupa també un raonament, no com en tres i quatre anys que han sigut coses molt mecàniques, sinó que enguany m'agrada que raonin molt les coses.

P1: Clar, és, la raó, perquè estàs en un aula de cinc anys.

P2: Clar, és perquè estic en cinc anys, {entonces}, el raonament per a mi és molt important, no només a nivell lògic-matemàtic, sinó ja en qualsevol nivell ordinari, que aprofites qualsevol situació per a fer-los raonar i ja està. (00:05:02)

P1: I te coordines amb la paral·lela? Amb la teua paral·lela de classe? O què.?

P2: Sí, solem parlar, i per a on vas tú, i què vas a fer avui, i tu vols fer això, jo he pensat fer lo altre... Sí, sí.

P1: I amb la resta del cicle.?

P2: A nivell de coordinació d'activitats no, {van les que són comunes al cicle o a l'escola... no}. La coordinació és per nivells i ja està, ara bé, coses que siguen comunes a tot el cicle sí, evidentment.

P1: I, com diries que és la teva metodologia.? Activa.? No activa.? Passiva?

P2: Home, jo pense que activa, que els xiquets participen molt. Els xiquets participen molt en tots els tipus d'explicacions, que jo introduïx i després ells ixen, ells col·laboren, ells afegeixen, se {menexen} molt per a que no s'avorrixquen... És que passiva en un xiquet de cinc anys és impossible.

P1: I quant al centre escolar, les activitats que munta el centre escolar, per exemple: el dia de tal, el dia de no sé què i, no sé quantos. Té implicacions en el teu treball? T'implica el canvi o la programació o algo?

P2: No... no, perquè una cosa la pots fer més a pressa, més espai... no... I a més aprofites si són activitats que consideres que són interessants o que estan vinculades en lo que estàs fent, hi ha vegades que les aprofitem molt i hi ha vegades que la veritat només eixim a lo que es el acte col·lectiu i ja està. Depèn de lo que siga.

P1: Per tant, no té {força} fer una sèrie de coses...

P2: No... no.

P1: {No tens programa}.

P2: No, no, no, no.

P1: I els serveis col·lectius del centre, el menjador, l'ampa, l'orientador i tot això.

P2: Home, l'ampa col·labora.

P1: Te serveix d'ajuda, o d'inconvenient {estes} coses.?

P2: L'ampa és col·laboradora, és que no tenim cap problema, sinó al contrari, que tenim ajuda si la necessitem. El menjador, és un engorro, suponc que com tots els {puestos}, no perquè la gent ho faci a mal, però per exemple, el dilluns i el divendres, l'última sessió se queda mitja hora perquè els del menjador en lloc de vindre a la una i quart, quan eixim, venen a la una. Si jo tinc vint-i-cinc xiquets i se me n'emporten vint, els altres quatre jo no puc fer res més que deixar-los jugar... És que no... eixe quart d'hora es perd i si eixa sessió damunt no és teua sinó que per exemple és d'anglès, és que no aprofita per res. {Entonces}, el menjador, és un {estorb} en eixe sentit i en molts més, perquè quan arribes

per la vesprada els que venen de casa estan més predisposats a treballar, venen més nets, venen més contents... i els que venen del menjador venen bruts i cansats. És normal.

P1: I per exemple, per ara, per estar més a gust a l'aula o disfrutar més del que estàs fent, te faria falta més algun tipus de formació o de curs en especial o que te pareix a tu...? O no.?

P2: Home, jo és que, la veritat, per a uns mesos que me queden... què vols que te diga?
[riure]

P1: No, no, clar, lo que tú consideres.

P2: Jo, a estes altures, després de portar trenta-sis anys treballant en lo mateix, {pues} els cursos que mos han donat, jo crec que ningú hem tret res en clar.

P1: Teniu {formacions centres}, no.?

P2: Sí, tenim {formació centres}, enguany no és res de tot això perquè està tot vinculat en la {fil}, però sí que hem tingut cursos de competències que han sigut, no en opinió meua sinó de tots, que han sigut un autèntic tostó, que tampoc mos han aprofitat per a res... Hem tingut cursos d'informàtica en els que la majoria no hem après res, i aixina auxina. [riure]

P1: Però, cursos de formació específics per a infantil no eren.?

P2: No, no, no, no, eren generals, eren generals, eren per a tots, sempre han sigut per a tots. Els únics cursos de formació que vàrem fer per a infantil i no varen ser com a tal, sinó que va ser... no recorde com estava catalogat, va ser per elaborar els bolletins que ara porten d'infantil.

P1: Ja. que són els que mana la Conselleria, o són elaborats pel centre?

P2: No, són elaborats per nosaltros. Jo no sé si tu no estaries... serien encara d'abans. Serien d'abans d'arribar tú, tal vegada. Que després els hem hagut d'anar actualitzant a mesura que han canviat les coses perquè, per exemple, hi ha hagut que afegir l'anglès, hi ha hagut que variar les àrees perquè abans les matemàtiques estaven en, estaven... estaven [sospir] en els llenguatges grec i ara les han posat en el medi.

P1: Ah...

P2: {Entonces}, hi ha hagut que variar dos o tres vegades els bolletins des que els vàrem fer, però són coses molt genèriques i que encara que se facen de diferent manera, tot el món fem això i estem d'acord en fer eixos bolletins perquè són coses que totes treballem (00:10:04). El com ho treballem ja és una altra història, és una altra història, però els bolletins, no són de conselleria, conselleria. Si tu volgueres fer el programa {Itaca}, només apareixen les tres àrees i punt, no especifiquen res més, i clar, això a nosaltres mos pareix totalment insuficient.

P1: Que no informa...

P2: No, no, en absolut... perquè posar allí... no res... és que no... l'únic que fem a final de curs és un informe qualitatiu en {Itaca}, que allí sí que hi ha dos requadres, un per a posar això, explicar quin a sigut el procés del xiquet i en quines condicions ha acabat, i un altre requadre per a proposar propostes de millora respecte el xiquet en les deficiències que tinga.

P1: I, de les propostes de millora, què t'agradaria a tú canviar de l'escola?

P2: Què m'agradaria que canviara.?

P1: Sí, lo que tú te pareix que falta... o lo que tu proposaries canviar. Tant d'infantil com del centre. Lo que tu opines, eh.

P2: {Pues} home, a mí me pareix que hi ha moltes coses abandonades, perquè... que estigues diguen que un xiquet ve a replegar-lo una persona que té una ordre d'allunyament i que no se faça res i que tal i que... No, no... en la banda d'infantil mos sentim com molt abandonats, que així pareix que hi ha mestres de primera, de segona i de tercera... Que el que va darrere la direcció eixe té totes les benediccions i el que només troba que inconvenient, {pues amachaca} amb ell, és.... Lo primer és que fora un més equitativa i un poquet més democràtica, per molt que es repetisca que és tan democràtic, no és veritat perquè la majoria de coses que fan mos enterem que les han fet després de fer-les, no hem tingut opció a res, no hem tingut opció a res... com per exemple ha passat amb l'aula {fil}.

P1: {Claro, que això no s'ha discutit ni en el consell escolar de l'aula...}

P2: Se va demanar al claustre una opinió de si estava molt en contra de l'aula {fil}. {Entonces}, doncs jo la gent que conec crec que pensem igual, si és que mos la posen per decret llei {pos... pos} està posada, però si des de dins s'haguera pogut evitar, pensem que hi haguera pogut fer tot lo possible per evitar-ho, perquè no ha creat més que problemes i continua creant-los.

P1: Ja...

P2: Creant-los en les aules que entren, creant-los a nivell de centre creant-los en el pati.. Després enguany també se consenteixen coses que estem fartes en infantil, com és que al mateix temps que estiguen els xiquets d'infantil isquen els de gimnasia per fer gimnasia amb els majors pel pati, mos parezca totalment improcedent. I ho vàrem dir en setembre, mos varen dir que en octubre no, i estem en novembre i mos ha tornat a passar...

P1: {La cosa és que hi ha que raonar de veritat i opinar tots...}

P2: Després també que els de gimnasia, fa anys, entraven en infantil de quatre i cinc anys a fer una sessioneta a la setmana perquè els xiquets s'anaren introduint. El perquè ara no

es fa doncs no ho sé... no ho sé perquè hi hagué un temps amb menos personal, però ja hi torna a haver més personal {i no hi ha cap de gimnasia que estiga en el equip directiu}, però infantil no res... I damunt s'ha demanat una persona de infantil que vinguera per anglès, {a fi que no entrara la d'anglès}, amb la qual cosa encara tenim menys temps del que teníem, perquè antes teníem dos de suport completes, i a banda entrava una de les mestres que tenien habilitació d'anglès a donar sessions d'anglès encara que nosaltres no eixirem de la classe, perquè estàvem dins, però era una altra cosa perquè hi havia dues persones de suport. Però ara no, ara n'hi ha una i un trosset de l'altra perquè tot lo demás és anglès. I clar, això s'ha eliminat, estem pitjor del que estàvem, cada vegada hi ha més xiquets amb problemes i menos hores d'atenció, perquè en quan te falta una persona, la persona de suport se posa a substituir i com l'altra dona anglès no hi ha suport, el suport desapareix. De fet això, el suport desapareix.

P1: Clar. I te entren la d'anglès, la de religió i la de suport, no.?

P2: Sí.

P1: Tres persones. Quantes hores d'anglès tens? Són tres dies?

P2: Eh... Sí, tenim tres sessions de tres quarts en cinc i en quatre, i en tres només n'hi ha dos.

P1: Dos... Vale, doncs ja hem acabat, Concha.

P2: Ja.?

P1: Ja està. Veus que fàcil?

1512650445- REC005**[Transcripción literal]**

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total 0:08:25

P: Pregunta

R: Respuesta

P: (Inaudible 00:01) ¿De dónde sois? ¿La familia?

R: Ehhh... la familia; mi marido de Gijón y yo de Valencia.

P: Entonces... eh... ¿Cuál es tu trabajo?

R: Mi trabajo ahora estoy de profesora de Ciclos Formativos Superiores de Formación Internacional.

P: ¿No habláis valenciano en casa?

R: En casa, no. Habla el abuelo con el nene.

P: ¡Ah! O sea que el niño, tien... está familiarizado, ¿no? con la lengua y eso...

R: Sí, sí, sí.

P: Vale. Muy bien.

- R: Por parte de mi padre, del abuelo....
- P: (inaudible 0:31)
- R: Porque la abuela es de Cuenca. Jejeje.
- P: Tiene variedad, no hay problema, ¿eh?
- R: Tiene variedad.
- P: ¿Trabajáis los dos, el padre y la madre?
- R: Sí, trabajamos los dos.
- P: Es familia completa, ¿no?
- R: Sí.
- P: Padre, madre... y todo eso...
- R: Sí. Madre...
- P: ¿Tenéis ayuda por algunos miembros de la familia de los abuelos o eso, para atender a los niños?
- R: Los abuelos...
- P: Los abuelos.
- R: Los abuelos míos... de la madre. Porque los otros están en Gijón, en Asturias.
- P: Sí, pero muy a menudo o casos puntuales.
- R: No, no muy a menudo porque trabajo, entonces se lo llevan a comer, lo recogen y cosas así.
- P: ¿(Inaudible 01:01) en el comedor?
- R: No.

P: No se queda. Vale... eh... ¿participáis en los programas que pone el centro? El centro los programas que haga para los padres y todo eso ¿participáis?

R: Sí. Mjm.

P: Sí. ¿Por qué? (inaudible 01:13)

R: Porque me gusta estar enterada en todo lo que hace mi hijo. Y por... la... si hacen actividades, que se integre él en el colegio... es donde va... está más tiempo.

P: Y... el curso... en el centro. El centro ¿eh?, no la clase, ¿ofrece cursos de formación para los padres?

R: El AMPA, sí.

P: El AMPA, sí.

R: Está... de vez en cuando, ofrece alguna charla... Ahora hay de alimentación.

P: De alimentación. Y piensas entonces, si no ofrece cursos de formación el centro, ¿piensas que el centro conoce las necesidades de las familias?

R: Yo creo que sí. Que está bastante... por ejemplo, el AMPA, la asociación de padres y madres, está bastante comprometida y se mueve mucho.

P: Pero el centro, no... no programa cursos...

R: El centro como actividades... {¿a los padres?}

P: Para los padres. No.

R: No. Eso es sobre todo más el AMPA.

P: Vale. El AMPA.

R: Con colaboración, a veces tiene que pedir permiso al centro.

- P: {Hombre} ya. Por... por disciplina, ¿no?
- R: Por disciplina, jajaja.
- P: Digo yo, sí. Normal, claro, si estamos utilizando...
- R: Normal, (inaudible 02:14)
- P: ¿Asiste a las reuniones que convoca el centro o la maestra?...
- R: Sí.
- P: ¿Asistís (inaudible 02:20) {regularidad}?
- R: Sí.
- P: ¿Por qué?
- R: Hombre, porque nos tenemos que enterar qué pasa con el pequeñajo. Jejeje.
- P: Y en las actividades extraescolares ¿participa en alguna actividad extraescolar?
- R: Sí. “Ven al jardín musical”
- P: ¿Le gustaría que fueran distintas o con las que hay está bien?
- R: Está bien, pero lo que pasa es que hay algunas que me interesaría, pero son en horario de comedor; como el ajedrez o lego, es en horario de comedor y como el mío no se queda pues viene a... a lo que puede.
- P: A lo que puede.
- R: Sí, porque también va otras extraescolares fuera. Porque le gusta la piscina, entonces...
- P: Ya. Claro, a todo no...
- R: A todo no llegamos. Aquí solo va a jardín musical.

- P: Y el horario del centro, en general, ¿le parece bien o le gustaría que fuera distinto?
- R: No. Yo lo veo bien.
- P: ¿No hay problema con el horario del centro?
- R: No, por ahora... Jajaja... Nos arreglamos.
- P: (Inaudible 03:09) eh... a ver... ¿Piensas, que hay coordinación entre los docentes y la familia, entre los maestros y la familia? ¿Hay coordinación?
- R: Yo creo que sí. Yo, por lo menos, con la profesora que tiene mi hijo, que la lleva... la lleva los tres años, sí que hay coordinación.
- P: ¿De qué forma os coordináis? ¿Cómo... cómo es esa coordinación?
- R: Pues...
- P: ¿Con reuniones, con charlas, o qué?
- R: Con reuniones que hacen; y si hay algún problema pues ya te llaman a tutorías individuales, o tú mismo, le puedes preguntar en cualquier momento, con la profesora; no hay ningún problema.
- P: ¿Y recibes información del centro de la maestra?
- R: ¿Cómo del centro?
- P: Sí recibes información de cosas... eh... de fuera del aula, o de la escuela o del aula, o tal... información... ¿recibís información, por escrito o por *whatsapp* o por cosas de estas?
- R: Del centro, pues algunas circulares. Pero yo recibo información porque estoy en el Consejo.

- P: ¡Ah! Está en el Consejo Escolar, también.
- R: En el Consejo Escolar.
- P: Entonces, ¿estás bien informada?
- R: Sí, sí.
- P: ¿Te sientes bien informada?
- R: Sí, sí. Pero porque estoy... jejeje... metida en el Consejo Escolar.
- P: Porque estas en el Consejo... jejeje. A ver... las tareas, por ejemplo, que propone la profesora para casa, ¿las hace él?
- R: Sí.
- P: Y cuando las trae, ¿piensas que la profesora lo... lo mira, o lo contempla, o lo tiene en cuenta lo que habéis dicho?
- R: Sí. Porque ahora están con la lectura y todos los días, David, repasa, que le encanta, {y esto...}
- P: Y, luego la profesora...
- R: Y la profesora repite la clase y le pasa las hojas.
- P: Entonces recibes información del AMPA y del consejo escolar, ¿no?
- R: Sí.
- P: Y, sabes lo que son, ¿no.?
- R: Sí, sí. Jajaja.
- P: Claro. Si participas en el consejo... jajaja.
- R: Sí.... Jajajaja.... Estoy metida.... Jajaja.... Ahí {andamos}.

- P: ¿Participas en el AMPA o no?
- R: Eh... estamos asociados; pero no participo.
- P: No. En la junta (inaudible 04:49).
- R: No. En la junta y eso, no.
- P: {De} organización y todo eso, no.
- R: No. Ahí, a tanto no llego.
- P: Claro, el Consejo Escolar, sí que... (Inaudible 04:57)
- R: El Consejo, sí. Con las reuniones que hacen y si hay algún problema... que ha habido, yo qué sé algún... **(00:05:00)** pues, una clase que... como el año pasado... infantil {se hundía} pues nos hemos metido más y el consejo lo ha movido, y el AMPA también; o sea, está coordinado.
- P: Eh... ¿Participas en las excursiones que promueve el centro?
- R: Si va mi hijo, sí.
- P: Sí participas. ¿Y das ideas de nuevas excursiones o de nuevas cosas, o no?
- R: Pues, en principio, no, porque como son pequeños.
- P: ¿Dando ideas o así?
- R: Dando ideas...
- P: No.
- R: No ha surgido. No.
- P: Y a lo mejor, en la preparación de la excursión, buscando autobuses o cosas de esas.
- R: No, porque de esto se encarga el AMPA. Los autobuses y todo...

- P: Aja.
- R: Sí que he participado cuando eran pequeños con otras mamás (inaudible 05:40) que, a veces, ha pedido la profesora si algún padre quería hacer algo, sí que participamos a hacer una obra de teatro...
- P: Ya.
- R: De marionetas para los nenes, en primer año de infantil.
- P: Entonces, tienes... A ver... ¿Y se promueven... a ver como... jornadas de convivencia con otros colegios? Este colegio ¿piensas que tiene relación con otros colegios del barrio de... alrededor?
- R: Se monta... Yo lo único que he ido, que he visto más relación con otros colegios son las Trovadas...
- P: Las Trovadas de (inaudible 06:14)
- R: En valenciano que se hacen...
- P: Sí.
- R: Y hemos ido los dos años. Cada colegio monta su stand, cada AMPA de cosas que hacer y los niños van pasando por todos.
- P: (inaudible 06:23) por medio del AMPA ¿no? (inaudible 06:26)
- R: Pero por medio del AMPA.
- P: Vale. ¿Y otros medios de participación del centro en el barrio, conoces? Que no sean desde el colegio.
- R: No. En principio...
- P: La Junta Municipal del Distrito, ¿sabes lo que es?

- R: ¡Ah, bueno! La Junta Municipal le dieron un premio al cole.
- P: Mjm. Sí lo he visto ahí (inaudible 06:41)
- R: Sí, que me entere y como estaba al lado de mi casa, que es Abastos y salíamos, lo lleva el nene.... Jajaja... Había muy poquita gente. Es que no lo sabía. Luego lo dijeron y mandaron un *email* a todos los papás diciendo que había recibido el cole un premio.
- P: Un premio. Pero no sabes entonces, qué es la Junta Municipal o qué...
- R: La Junta Municipal se supo... Es la de los vecinos de Abastos, de la zona de Abastos...
- P: Sí.
- R: Que hacen actividades y cosas... Sí lo sé porque... no estoy metida...jejeje; pero sí que lo sé...
- P: No. Pero lo conoces ¿no?
- R: Sí que la conozco, sí.
- P: Sí, porque van representantes de colegios...
- R: Exacto, sí.
- P: De AMPA, de asociación de vecinos y todo eso.
- R: Y hacen cosas para el barrio; luego hacen un día la junta de vecinos, una tarde para los niños en Abastos con hinchables y todo...
- P: Muy bien.
- R: Y cosas para los vecinos de Abastos.

- P: ¿Y qué te parece que podría mejorar? ¿Qué... qué te gustaría que mejorara o, que cambiara {o algo}, del centro? En teoría.
- R: ¿En teoría? Yo que sé.
- P: No sé. (Inaudible 07:30) algo que...
- R: Ahora.... Jajaja... (Inaudible 07:33)
- P: No, si no (inaudible 07:34)
- R: No. En principio, por ahora todo muy bien. El chiquillo viene muy contento... No lo sé, pues algunas actividades en otros horarios... Pero bueno, eso, es que hay muchas actividades. Todos no nos podemos...
- P: Las actividades extraescolares.
- R: Extraescolares, hay muchas...
- P: Que hubiera más oferta... más (inaudible 07:50)
- R: Más oferta a lo mejor... después, pero es que las clases son las que hay. No hay más {aularios}, entonces....
- P: Ya.
- R: Es lo que pasa, que a veces, “jardín musical” van muchos niños. Se ha llenado en seguida...
- P: Claro.
- R: Hay actividades que se llenan muy pronto. O estás atento o ya no las coges...
- P: Ya no tienes espacio.
- R: Exacto.
- P: O sea, porque falta... falta espacio {en el colegio...}

- R: Falta espacio; sí, sí.
- P: Para organizar todo esto.
- R: Sí. Se ha quedado pequeño el cole. Mira que es grande. Jajaja.
- P: Con lo grande que es, ¿no?
- R: Sí, por eso... jajaja.
- P: Son dos líneas ¿no? casi (inaudible 08:18) Valencia (inaudible 08:18) bastante espacio.
- R: Son dos líneas, sí, sí.
- P: Bueno, pues nada más. Ya está.
- R: ¿Ya está?
- P: ¿Ves, que corto?
- R: Pues mira.
- P: Venga.

1512650446-REC 009

[Transcripción literal]

LEYENDA	
[]	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de compresión o claridad en el audio
En cursiva	Palabras en las que se hace hincapié

Tiempo total 0:09:39

P: Pregunta

R: Respuesta

P: ...Simplemente, ¿vale?

R: Bien.

P: ¿De dónde sois vosotros, di?

R: Ehhh.... Yo soy de Bolivia.

P: Sí. ¿La pareja también? O sois una pareja...

R: Sí. Sí, sí.

P: Formáis una familia convencional, marido... hombre o mujer y tal.

R: Sí.

P: Sí. ¿De qué...? ¿Trabajáis en casa o fuera de casa? Tu trabajo.

R: Yo trabajo en una casa, cuidando dos personas enfermas.

P: Ya. Enfermas.

R: Sí, y...

P: Y tu marido ¿también.?

R: Bueno, él en una obra. Bueno, hace reformas...

P: Bueno... Sí.

R: Lo que le salga.

P: Lo que le sale.

- R: Sí.
- P: Vale. Muy bien. Eh... ¿Cuántos cursos está...? ¿Quién es un niño o una niña, tu hijo? ¿Un niño?
- R: Un niño, sí.
- P: Un niño. ¿Cuántos cursos está...? ¿Desde los 3 {han idos}, aquí?
- R: Sí, sí. Desde que entré...
- P: Ya.
- R: Bueno, tengo también una nena.
- P: Tienes una nena, también.
- R: También tengo una nena de siete años, sí.
- P: ¿Es mayor?
- R: Mjmm.
- P: (Inaudible 00:44) ¿Tienes... tienen ayuda de otros miembros de la familia de los abuelos o de los tíos...?
- R: No.
- P: ¿Para recoger a los niños o esto? No.
- R: No. No.
- P: Estás... vosotros os apañáis.
- R: Si no soy yo, pues mi pareja. Pero por ahora paso yo. (Inaudible 00:58)
- P: (Inaudible 00:58)
- R: Sí. (Inaudible 01:01)

- P: ¿Participáis en los programas que monta el centro educativo, el colegio, programas de formación, de charlas o de...? ¿O no hay programas...?
- R: Ehh... pues...
- P: Que tu sepas.
- R: No, la verdad es que, como trabajo, poco tiempo tengo.
- P: {No tienes para participar} Pero...
- R: Sí.
- P: ¿Tampoco tienes conocimiento de si hay o no hay cursos o eso? No.
- R: No poco me informo.
- P: No. Tampoco.
- R: No.
- P: {Vale} No. Cada...
- R: Mjm.
- P: Lo que tu pienses ¿eh?
- R: Mjm.
- P: Ehh... Entonces... eh. Si no... si no sabes si montan cursos tú piensas que la dirección del centro, conoce las necesidades que tenéis las familias, de ayuda, de cursillos o de formación. ¿Conoce las necesidades vuestras el colegio o... qué te parece?
- R: Eahhh...
- P: Lo que te parezca ¿eh?
- R: Pues no sé.

- P: ¿No lo sabes?
- R: No lo sé. No tengo ni idea.
- P: ¿No crees que os conocen, cómo sois y lo que necesitáis y todo eso, el
- R: No creo, la verdad.
- P: No.
- R: Mnm. Yo creo que si no solicitamos nosotros las ayudas pues... no sabrán...
- P: No lo saben.
- R: Cómo van las cosas. Sí.
- P: Vale. Sin ningún problema, ¿eh? Si lo piensas que no, es que no; y si piensas que sí, que sí...
- R: Mjm.
- P: No hay... No pasa nada. En las reuniones que convoca la... el colegio o la maestra, ¿sueles acudir a las que convoca la maestra? ¿Acudís?
- R: Eh... Depende del horario.
- P: Ya.
- R: Si es fuera de mi hora de trabajo, sí puedo venir. Pero si es dentro de la hora, pues si puedo enviar alguien que me reemplace...
- P: ¿Sí?
- R: Le envió.
- P: {Te vienes}
- R: Sí. Por ejemplo, si mi pareja no está trabajando pues viene él.

- P: Claro.
- R: Pero... si no, pasa, que, como trabajo con dos personas enfermas, no las puedo dejar solas.
- P: Claro. Depende del horario ¿no?
- R: Sí, depende del horario.
- P: De las reuniones
- R: Por ejemplo, con mi nena las reuniones suelen ser a las cinco, cinco y media; entonces yo puedo venir.
- P: Aja.
- R: Sí.
- P: Entonces, sí.
- R: Aja. Pero si ocurren dentro de la hora de mi trabajo, pues no.
- P: No puedes, claro. Normal.
- R: Mjm.
- P: Y las actividades extraescolares, ¿acuden los dos hijos a las actividades?
- R: Sí, sí.
- P: ¿Sí?
- R: Sí. Los tengo en ajedrez.
- P: ¿En ajedrez los tienes?
- R: Sí.
- P: ¿Te gustaría que fueran distintas o te parecen...? (inaudible 03:18)

- R: Pues me parece que están aprendiendo bien.
- P: ¿Sí?
- R: Sí. Bueno, si pudiera {ponerles}... si pudiera ponerlas a más actividades pues les pondría, pero por el dinero no puedo.
- P: Ah.
- R: Claro.
- P: ¿Porque son {pagando}? ¿No son gratuitas?
- R: (Inaudible 03:29)
- P: ¿No son gratuitas?
- R: No son gratuitas.
- P: No son gratuitas.
- R: Sí.
- P: Ya. ¿Y el horario del centro, te parece eficaz? ¿Te parece bien?
- R: Sí, sí.
- P: ¿Sí?
- R: Está muy bien.
- P: Porque ya sabes que hay discusión, que si un horario, que si otro, pues ¿a ti que te parece?
- R: No, está muy bien.
- P: ¿Sí? {¿Está normal?} Vale. Ehhh... Hay... En el aprendizaje de casa, por ejemplo, ¿te coordinas con la maestra? ¿Tienes relación con la maestra de...?

R: Sí.

P: Si tienes algún problema con la niña o ella ve eso, ¿os comunicáis bien?
(inaudible 04:01)

R: Sí. Yo siempre le voy preguntando...

P: ¿Sí?

R: Cómo va mi... como van los dos. Bueno...

P: Muy bien.

R: Sí, en el... en el caso del niño yo siempre le pregunto cómo va...

P: Sí.

R: Si necesita que yo le refuerce algo en casa. Por ejemplo...

P: Sí.

R: Sí, por ejemplo, unos días que ha faltado, pues me ha enviado las tareas de él y yo le he ayudado en casa, que las haga.

P: Muy bien.

R: Así se mantenía su nivel.

P: Bueno, o sea que no hay ningún problema de comunicación, ni coordinación con ella y eso. No.

R: No. No creo.

P: Y... y, por lo tanto, la maestra te pregunta en que puedes ayudar ¿no? para... para que vaya mejor tu hijo o para la clase o eso ¿no?

R: Sí, yo le pregunto o ella me dice...

P: Mjm.

- R: Tu niño se está portando así, o necesita esto... pues...
- P: Claro. ¿Te sientes que te informas?
- R: Sí.
- P: ¿Estás bien informada de todo eso?
- R: Sí. Sí, sí. Sí; también con las monitoras, les pregunto.
- P: ¿Llevas, llevas acaso las... a casa las tareas que te mandan la maestra que hagas con el niño? ¿Las haces?
- R: Sí.
- P: ¿Sí?
- R: Con él, sí.
- P: Y piensas que cuando devuelve las tareas hechas a la escuela, **(00:05:00)** la maestra las tiene en cuenta, las mira y las...
- R: Mmm.
- P: Piensas que las mira o que no.
- R: Pues... Jejeje... No sabría decirle.
- P: Lo que tú pienses. No lo sabes. No tienes...
- R: No lo sé. Por ejemplo, ahora que estuvo mal pues... le hice hacer las tareas en casa...
- P: Mjm.
- R: Y se las traje.
- P: ¿Sí?

- R: Sí, se las traje, para bueno, si ella quería verlas ¿no?...
- P: (inaudible 05:22)
- R: Se las traje, sí.
- P: ¿Y crees que las mira y eso, o no lo sabes?
- R: Supongo que sí.
- P: No... no tienes comunicación de eso. A lo mejor...
- R: Es que no... no la he vuelto a preguntar, la verdad.
- P: No le has vuelto a preguntar.
- R: No la he vuelto a preguntar. Sí.
- P: Ya.
- R: Bueno, debería ¿no? haberlas visto, pero no sé.
- P: (Inaudible 05:36)
- R: Puede que sí.
- P: O a lo mejor te las enseña cuando acaba el mes, o antes, o... ¿no?
- R: Sí. Devuelve los libros, ella. Devuelve los libros siempre corregidos.
- P: ¿Sí? Entonces, es cuando....
- R: Mjm. Los devuelve.
- P: Ya. Vale. Muy bien.
- R: Pero, en este caso, pues no sé si los habrá visto, la verdad. Yo creo que sí, la verdad.

- P: Ehh.... Información del AMPA o del Consejo Escolar ¿recibís alguna información? ¿Recibes...?
- R: Sí.
- P: ¿Sí?
- R: Sí, siempre nos entregan unas “boletas”.
- P: {Te dirán} para ir... {Y el Consejo Escolar, también}
- R: Sí, nos entregan.
- P: ¿Sí?
- R: Nos entregan.
- P: Si hay reuniones o convocatorias y todo eso.
- R: Sí. Nos los ponen en las mochilitas.
- P: ¿Participas en el AMPA?
- R: Los ten... Sí, estoy inscrita.
- P: ¿Sí?
- R: Sí. Estoy inscrita.
- P: Muy bien. ¿Y el del Consejo Escolar, sabes lo que es, o..?
- R: Ehh... Me parece que son unas votaciones y eso ¿no?
- P: Sí.
- R: Mmmm. Pero, no; no he votado.
- P: No. Pero, aunque no hayas votado. Pero sabes lo que es ¿no? No. Un poquito.
- R: Erhh... No.

- P: No tienes mucha información del Consejo Escolar.
- R: No, la verdad.
- P: No.
- R: Mmmm.
- P: En el Consejo Escolar hay un representante de alumnos, de padres, de los profesores... Todo eso.
- R: Sí, (inaudible 06:40)
- P: Es lo que gobierna el colegio.
- R: Sí.
- P: Vale. Pero no recibes mucha información de todo eso.
- R: Bueno, me la envían, la leo... pero...
- P: {(inaudible 06:49) tampoco}
- R: No le do... no le doy mucha importancia, la verdad.
- P: Y las excursiones que hace el colegio o el centro, ¿participas?
- R: Sí.
- P: ¿Sí??
- R: Sí, sí (inaudible 06:58)
- P: ¿Y das ideas? A lo mejor, me gustaría que fueran a ver no sé qué... ¿o qué?
- ¿O no?
- R: No. Porque... eh... los paseos pues ya los tienen organizados...
- P: Mjm.

- R: A principios de año...
- P: ¿Sí?
- R: Hay una reunión donde dicen: “Vamos a ir de paseo en tal fecha a tal sitio, luego a este sitio y luego a aquel...”
- P: Ya.
- R: O sea ya lo tienen organizado.
- P: O sea que no... las ideas que se puedan aportar, como ya está organizado no... ¿no? ¿O qué?
- R: Yo creo que nunca nos han pedido las ideas. Jajaja.... Pues...
- P: ¡Ah! Bueno, vale. No (inaudible 07:30)
- R: Jejeje. A las reuniones que he venido, si... nos han dicho a qué lugares ya van a ir.
- P: Muy bien.
- R: Como que ya lo tienen organizado.
- P: Lo tiene organizado.
- R: Sí.
- P: ¿Y sabes si el colegio participa en reuniones con otros colegios, con otros niños de otros centros por aquí del barrio o eso? ¿O no?
- R: No tengo ni idea.
- P: ¿No? No tienes información de todo eso.
- R: Creo que no. No sé.

- P: Vale. Y... ¿Y otra forma de... de participar en... en el funcionamiento del colegio, con el entorno? Por ejemplo, ¿sabes lo que es la Junta Municipal de Distrito?
- R: Ehh... No.
- P: En todos los barrios de la ciudad, hay una Junta Municipal de Distrito...
- R: Mjm.
- P: Donde están representados los colegios, las AMPAS...
- R: Ya.
- P: Las asociaciones de vecinos... y en cada... en cada distrito...
- R: Mjm.
- P: Hay una Junta Municipal donde se reúnen periódicamente, para ver las necesidades del barrio, lo que opina la gente que vive en ese sitio {y todo eso}
- R: Ya, ya.
- P: Eso existe. No, no os han informado de todo eso.
- R: Ya, {como yo no soy de acá}, pues.... Jajaja.
- P: No, pero es... No, pero... pero podías saber...
- R: Ya, sí, sí
- P: Por otro sitio, por otra cosa.
- R: Sí. Lo he escuchado, lo escuchado.
- P: ¿Sí? (inaudible 08:42)
- R: Sí, lo he escuchado.

- P: Muy bien.
- R: Pero... no, no he participado en nada de eso.
- P: No has participado.
- R: No.
- P: ¿Qué te parece que podría mejorar del centro? ¿Algo? ¿Qué te parece a ti que podía estar mejor, o qué...?
- R: Ehhh...
- P: ¿O qué?... Lo que tú veas ¿eh?, lo que tú opines.
- R: No sé.
- P: Según tu experiencia, claro (inaudible 09:04)
- R: Mjm.
- P: ¿O no? ¿O está todo (inaudible 09:08)?
- R: Pues lo llevan muy bien.
- P: Mjm.
- R: Lo llevan muy bien, sí. Que no sé, quizás al... al respecto algunos niños problemáticos.
- P: Ya.
- R: Mmm. (inaudible 09:22)
- P: Y por lo de participar o no participar en el centro, en todo eso, te parece normal ¿no? ¿O qué?
- R: Sí.

P: ¿Sí?

R: Pues está muy bien, la verdad. Se organizan bien.

P: Pues ya está.

R: Mjm. Mjm.

P: Ya hemos terminado. Ha sido corto, ¿no.?

R: Pues sí, cortísimo.

P: Muy bien. Pues muchas...

1512650446-REC013

[Transcripción literal]

LEYENDA	
□	Notas del transcriptor
{ }	No se ha comprendido con claridad
(Inaudible)	Omisión por falta de comprensión o claridad en el audio

Tiempo total: 12:41

P: Pregunta.

R: Respuesta

P: Y ya está. Dirección del centro, ¿vale?

R: Buenos días.

P: Buenos días. A ver, me, yo, sobre la estructura física del centro me tienes que decir números de aulas, la capacidad que tenéis, el mobiliario, si hay espacios educativos suficientes, lo que tú veas que... ¿La estructura del centro cómo la tienes? ¿Muchas aulas?

R: Tenemos 19 clases, 19 unidades, y a eso hay que añadirle otro... otra dependencia para PT, otra dependencia para AL y para varios despachos. Entonces en este momento estamos más bien justos de clases, pero podemos permitirnos el lujo de tener un aula de Religión, un aula de Compensatoria. Estamos justos, pero (Inaudible 1:00).

P: Espacios (Inaudible 1:01) suficientes, ¿no?, para... Bueno. ¿Y el horario cómo lo... cómo lo lleváis? ¿Horario continuo?, ¿media jornada?, ¿cómo lo tenéis?

R: En este momento tenemos el horario de tarde formativa, que es el normal de todo el mundo, es decir, sesiones de mañana y sesiones de tarde, pero los viernes hacemos tarde formativa y acaban los niños las clases por la mañana.

P: Bueno. ¿Y el personal del centro, los docentes, tienen un nivel académico suficiente, una antigüedad de profesión, son jóvenes? ¿Cómo son?

R: El nivel académico es estupendo en todos, excepto una persona que no tiene la capacitación de valenciano suficiente. Solamente hay un caso en los 32 compañeros.

P: 32 sois.

R: El resto, todo el mundo tiene su capacitación y el resto cada vez va aumentando más su nivel de inglés, aunque ahí sí que se nota que estamos por formar.

P: En inglés, ¿no?

R: En inglés, sí.

P: Claro, normal. ¿Y apoyo?, ¿personal de apoyo tenéis?

R: Sí, sí, el personal de apoyo tenemos personal extra plantilla, gracias al plan de actuaciones para la mejora por todo lo que hemos solicitado de alumnado con compensatoria, alumnado con problemas de convivencia, y se nos ha concedido una persona más en total que resuelve estos temas.

P: Vale, muy bien. ¿Y en los órganos de toma de decisión? Por ejemplo, ¿el equipo directivo de echo qué etapas procedéis: de Infantil o de Primaria?

R: De Primaria.

P: De Primaria.

R: En este momento coincidimos los tres de Primaria. Ha habido otra época en que alguno era de Infantil, pero en este momento llevamos bastante tiempo que son todos de Primaria.

P: ¿Y en el Consejo Escolar están cubiertos todos los representantes de...?

R: No.

P: ¿No?

R: En este momento con las últimas elecciones lo vamos a poder cubrir, pero hemos pasado dos años que ha habido vacantes por falta de personal que se... que se presentara a las elecciones para suplir las bajas. Y como ha habido bajas y no había suplentes, ha habido dos huecos que no se han cubierto.

P: ¿De qué?

R: Ahora, ahora sí. Con las últimas elecciones están todos.

P: ¿De... de profesores? ¿No se han cubierto...?

R: De profesorado.

P: Sí, ya.

R: El resto está cubierto.

P: ¿Y el AMPA qué, funciona, hace actividades?

R: El AMPA es una de las más inquietas de Valencia, tiene cada vez más actividades y la lástima es no disponer de más espacios para poder practicar todo lo que a ellos les gustaría. El patio no es muy grande y eso dificulta todas las actividades que ellos quieren hacer.

P: ¿Hay muchas familias apuntadas al AMPA o todas prácticamente?

R: Muchísimas. El 80% de los alumnos están apuntados al AMPA.

P: Muy bien. ¿Y las etapas? ¿Entre distintas etapas de Primaria, de Infantil y tal hay coordinación? ¿Cómo lo lleváis?

R: En las etapas hay más coordinación oficial con reuniones, con calendario entre Primaria y Secundaria que entre Infantil y Primaria, solo que entre Infantil y Primaria funciona mucho la coordinación informal de maestro con maestro. Por ejemplo, entre Primaria y Secundaria puede haber unas cinco, seis reuniones al año, y entre Infantil y Primaria puede haber dos oficiales.

P: Y el paso de Infantil a Primaria, ¿hay algún protocolo establecido o alguna norma que tengáis para cuando pasan los niños de Infantil de cinco años a primero? ¿Hay algo establecido o...?

R: No hay nada establecido. Lo único que tenemos establecido es una reunión de grupos de cinco años, vamos, Infantil con echo primer ciclo, y luego las reuniones individuales de tutor a tutor. El resto, no es... no hay nada establecido.

P: No hay nada establecido. ¿Y la información, por ejemplo, del centro de las actividades del centro o del AMPA cómo llega a los docentes? ¿Llega a todos los docentes de todos los ciclos? ¿Cómo lo hacéis?

R: ¿La información del AMPA?

P: Del... de las actividades del AMPA, las actividades del centro. ¿Cómo pasáis la información a los treinta y tantos que tenéis?

R: Pues el AMPA en su plan de actividades lo pasa por el claustro cuando se aprueba la PGA, pero antes ya ha tenido que haber una coordinación con los espacios que necesitan y eso no se comunica a nivel general de claustro, se comunica individualmente a cada profesor lo que... que tu clase va a ser utilizada de este... en este periodo y para esta actividad.

P: ¿Tenéis página web o alguna cosa de estas? ¿Sí? ¿Hay página web del colegio?

R: Sí. Sí, sí. Está la página web entrando en “mestreacasa”, “Teodoro Llorente” y aparece.

P: Y aparece.

R: Y ahí se van colgando todas las actividades importantes y toda la información que deben saber la sociedad, independiente de la página web del AMPA, que también funciona.

P: También tiene. Muy bien. ¿Y la participación familiar o los carteles de información a las familias cómo... cómo lo lleváis? Los carteles, por ejemplo, ¿hay diversidad familiar? El Mestre casa lenguaje utilizado, ¿cómo lo hacéis?

R: Sí, tenemos... tenemos un... un protocolo en el que por el plan de normalización lingüística y luego por el plan de convivencia, por los dos, está establecido

que hay que cuidar el tema del castellano y valenciano, pero también que hay que cuidar el tema del lenguaje sexista y cuidar todas las opciones que existen de familia. Entonces por sistema, aparte de cuidar que todos los documentos salgan en castellano y en valenciano, también se cuida el lenguaje sexista para no poner “maestros” sino poner “profesorado”, por ejemplo, utilizando palabras que no incluyan la discriminación. Y luego en los encabezamientos de las notificaciones, en lugar de poner “a los padres”, pues ya se suele poner “a los padres”, “madres”, “tutores”, “tutores legales” y a veces simplemente “a las familias”.

P: A las familias.

R: Y buscamos los términos menos discriminadores en este sentido.

P: Ya, o sea que...

R: Tanto a nivel de diversidad de tipos de familia, porque en el centro hay familias de dos padres, de dos madres, de... de niños que están en un piso de acogida, de...

P: Entonces, ¿la Mestre casa realidad familiar y sus necesidades crees que Mestre casa por lo menos procuráis que “estigan”, que estén...

R: Sí, sí, sí. Lo procuramos

P: Atendidas. Procuramos.

R: a estiran nivel de claustro, y luego a nivel oficial en todos los papeles que salen, y luego el objetivo de la coeducación y de la diversidad de... familiar y... va siendo objetivo de centro, de forma que todo el centro a la vez se pone de acuerdo para que ese año se ponga especial interés en estos temas, en estos valores.

P: Ya. Y el centro con respecto al barrio, ¿tenéis alguna relación con algún centro escolar de por aquí o la asociación de vecinos o algo?

R: Con varios. En primer lugar, está un centro llamado Sed-Vies, que recoge por las tardes, cuando acaba el horario lectivo, a todos los niños que tienen algún tipo de problema y hacen actividades de refuerzo y Bies lúdicas con ellos. Puede atender a unos veintitantos. Pero luego se intenta que la asociación del... de Abastos esté presente y todas las entidades que hay alrededor del centro intentar utilizarlas al máximo posible, tanto las bibliotecas como las pistas de atletismo del río, como los teatros que tenemos cerca. El año pasado, por ejemplo, la asociación de Abastos dio un premio al Bies centro por su labor de Bies solidaridad con el centro.

P: Vale. Muy bien. ¿Y con la Junta Municipal de Distrito participáis o estáis representados o qué?

R: No, pero a nivel de padres, sí.

P: Ya.

R: En esa junta, incluso en la directiva tenemos familias que están, que son de aquí, del centro, y sirven de puente entre el centro y la...

P: Y la junta.

R: Y la junta, sí.

P: Ya. Y, no sé, ¿algunas mejoras que Bies te parece que hacen falta o...o qué? ¿Qué te parece?

R: Pues el en aspecto del colegio es antiguo y oscuro. Entonces estamos intentando darle un toque de color y estamos haciendo visible, puertas afuera, que aquí hay un centro escolar, porque la gente pasa por la calle y no es consciente de que esto es un colegio. Y intentamos que ya desde que atraviesa la puerta se note que es un colegio lleno de vida, lleno de valores y lleno de color. Pero cuesta, cuesta. Al estar en el centro de Valencia, está muy limitado a nivel de instalaciones. Y el Ayuntamiento de Valencia

va haciendo todo lo que puede a nivel de mantenimiento, pero siempre hay cosas más generales de más envergadura que *Conselleria* todavía no ha acometido y que esperamos que en breve las acometa porque hacen falta.

P: Es que el centro tiene más de 50 años, ¿no?

R: Sí, el centro es del... del 50. Justamente en este momento tiene 60, 67 años.

P: Ya. Vale, pues ya está, ya hemos terminado, ¿vale?

R: Muy bien. Pues muy agradecido y tienes aquí tu casa.

6.3. Respuestas, coincidentes de cada centro por separado.

Las respuestas coincidentes de cada centro por separado y agrupadas según sean de las maestras, las familias y los monitores, están representadas en las tablas siguientes. Las referentes a la Dirección y los Coordinadores del comedor al ser uno por centro los mostraremos en apartados siguientes.

MAESTRAS: (C.A)

AMBIENTE APRENDIZAJE	DIVERSIDAD FAMILIAR
-Espacio asamblea	-Diversas
-Rutina	-Raras
-Espacio trabajo	-Bandos
-Mesa de juegos	-Vocabulario
-No responsable de aula	-No participan

<ul style="list-style-type: none"> -Apoyo en aula -Pt., Al. -Trabajo colectivo 	<ul style="list-style-type: none"> -Cumpleaños, sí
PROGRAMACIÓN	CENTRO ESCOLAR
<ul style="list-style-type: none"> -Proyectos -Trimestral -Hojas de competencias -Libertad personal -Idea global -No coordinación -Los cinco años condicionan -No libros de texto 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades del centro influyen en el trabajo del aula -Demasiados especialistas en el aula -Inconveniente del comedor: sobre- excitados por actividades -Personal del comedor: Bien -AMPA: nada -Formación: está todo inventado y el niño no ha cambiado -La formación para los padres, por su permisividad
PROPUESTAS DE MEJORA	
<ul style="list-style-type: none"> -La ratio -Espacio 	

FAMILIAS: (C.A.)

FAMILIA	CRIANZA
<ul style="list-style-type: none"> -Monomarental -Homomarental -Convencional (3) -Con 3 niños y 2 niñas. -Con ayuda familiar esporádica -Con lengua vehicular, 2 en castellano y 3 en valenciano. 	<ul style="list-style-type: none"> Del AMPA (2). -Poca participación en el AMPA -No hay formación para padres -Se desconocen las necesidades de la familia
COMUNICACIÓN	VOLUNTARIADO
<ul style="list-style-type: none"> -En las aulas hay comunicación por las reuniones -No hay mucha información -Existe un grupo de WashUp -Se responde al requerimiento de la maestra Sobre información del centro, no. 	<ul style="list-style-type: none"> -A las actividades extraescolares, no participamos., sólo los niños -Con el aula sí colaboramos -Sobre las actividades del Consejo Escolar y del AMPA, no participamos. -Sobre el horario continuo a tres les parece que sí al resto indiferente.
APRENDIZAJE en CASA	TOMA de DECISIONES

<p>-Les resulta indiferente</p> <p>-Hay carteles en las puertas de las aulas para informar</p> <p>-Si preguntas la maestra informa</p> <p>-El centro no informa, aunque hay una página Web.</p> <p>-Tareas para casa no hay, pero a veces las tienen en cuenta y otras no.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No conocen ni saben qué hace el Consejo Escolar - Del AMPA, pagan cuotas, pero no asisten - Reciben algunas hojas informativas del AMPA
COLABORACIÓN CENTRO	MEJORAS
<p>-Excursiones de centro no hay</p> <p>-Se participa en “Les trobades”</p> <p>-No podemos dar ideas</p> <p>-Con centros del barrio no saben</p> <p>-La Junta Municipal la conocen, pero no por el centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Actividades para padres/madres -Cambiar las extraescolares -El horario del mediodía regularlo. -LA metodología demasiado pasiva -Tener en cuenta la diversidad familiar -La relación de Infantil con Primaria -Las actividades del mediodía.

COMEDOR: (C.A.)

DEFINICIÓN	ORGANIZACIÓN
-Es un espacio educativo	-La organización corresponde a la empresa y el centro -Responsable / aula: monitor -El menú, también la empresa -Prioridad dentro del comedor, un poco de silencio y la rapidez -La coordinación con las aulas de Infantil sí que se hace. -Espacio físico está bien -Las actividades son colectivas.
FAMILIAS	PERSONAL
-Las familias, conocen el menú -Colaboración familiar no existe.	-Se cocina en el centro -Hay un responsable por aula -La empresa convoca algunos cursos y hay reuniones mensuales. -Se coordina con las maestras, pero con el equipo directivo no.
MEJORAS	

<ul style="list-style-type: none"> -Conseguir que el horario sea siempre el mismo -Los menús más familiares, sin experimentos. -El tiempo suficiente para comer -Un espacio único para los pequeños. -Continuidad de los monitores con los alumnos. -Reconocimiento de la labor educativa de los monitores. 	
---	--

Tablas correspondientes al Centro B:

MAESTRAS: (C.B.)

AMBIENTE DE APRENDIZAJE	DIVERSIDAD FAMILIAR
<ul style="list-style-type: none"> -Espacio de asamblea -Rutinas -Mesas: trabajo colectivo e individual -Responsable/día: aula y equipo -Apoyo de Infantil y Logopeda 	<ul style="list-style-type: none"> -Cultural: medio-alto (pocas), nivel bajito (muchas) -Difícil participación por sus horarios de trabajo. No se les pide que vengan al aula.

<p>-Trabajo: colectivo + individual</p> <p>.....</p> <p>Mesas: trabajo, juego, apoyo de Infantil, advertencia</p> <p>-Rutinas</p> <p>-Responsable/día</p> <p>-Apoyo: Infantil, e inglés.</p>	<p>-Participan en cumpleaños y con los cuentos para leer en casa.</p> <p>.....</p> <p>-No son muy diversas</p> <p>-Cooperan poco</p> <p>-Sólo leen en casa la cartilla.</p>
PROGRAMACIÓN	CENTRO ESCOLAR
<p>-Por trimestres y por meses.</p> <p>-Libros de texto + talleres</p> <p>-Importancia, todo: el grafo, escuchar, hablar, lecto-escritura.</p> <p>-Olvido el paso a Primaria como prioridad.</p> <p>-No hay coordinación, sólo en temas generales.</p> <p>-Los 5 años presionan en lecto-escritura sobre todo por el centro.</p> <p>-Prioritario, llevar a cabo actividades vivenciales y experimentales.</p> <p>-Hay libro de texto, que complementa.</p>	<p>-No molestan las actividades del centro.</p> <p>- Más el comedor, por su horario y las actividades que realiza que son repetitivas y al volver al aula, están cansados.</p> <p>-Necesitaría cursos sobre nuevos métodos de aprendizaje.</p> <p>-Por ejemplo, la inclusión, no sé cómo llevarla a cabo.</p> <p>.....</p> <p>-No fuerzan las actividades del centro</p> <p>-El AMPA colabora</p>

<p>-La escritura en cursiva, con el “libro del nombre”</p> <p>-Metodología: activa, socializadora, individualizada, respeto a los ritmos, lúdica, manipulativa.</p> <p>.....</p> <p>Mensual</p> <p>-La lecto-escritura, más, también la autonomía, el razonamiento.</p> <p>-Llevamos los mismos libros. Coordinamos por niveles y las comunes con el ciclo.</p> <p>-Metodología activa (por ser de cinco años)</p>	<p>-Tal vez el comedor, vienen cansados después.</p> <p>-Los cursos de la tarde de formación han sido inútiles. Son generales, no parar Infantil.</p> <p>-Hemos elaborado el boletín de información a los padres.</p>
PROPUESTAS DE MEJORA	
<p>-La jornada continuada sería mejor.</p> <p>-Mejorar el comedor.</p> <p>.....</p> <p>-La recogida de los niños con orden de alejamiento.</p> <p>-La escuela debería ser más democrática</p>	

-No se tiene en cuenta la opinión del profesorado.	
-Y el horario de las especialidades que entran en el aula.	

FAMILIAS: (C.B.)

FAMILIA	CRianza
-Fuera de Valencia son tres -De Valencia, dos -Amas de casa, dos -Convencional, cuatro -Monomarental, una -Ayuda por algún familiar, no.	-No hay programas para las familias. -convoca algunas charlas el AMPA -El centro no conoce las necesidades de las familias.
COMUNICACIÓN	VOLUNTARIADO
-Información por parte de la maestra. Sí -Asistimos a las convocatorias.	-Participamos en el Consejo Escolar dos madres del aula

<p>-Los niños participan en las actividades del AMPA</p> <p>- Si que respondo a las propuestas de la maestra</p> <p>-La información es por circulares</p>	<p>-En las excursiones no se puede participar. Van el apoyo ó el director.</p>
APRENDIZAJE en CASA	TOMA de DECISIONES
<p>-La coordinación con la maestra, sí que existe. Por parte de las familias</p> <p>-Nos comunica información por circulares</p> <p>-También con las reuniones trimestrales</p> <p>-Las dos aulas no tienen deberes para casa. (Una tan sólo la cartilla)</p> <p>-La maestra si tiene en cuenta lo hecho en casa.</p>	<p>-El AMPA y el Consejo Escolar informa por correo electrónico</p> <p>-No conozco el Consejo (¿?)</p> <p>-En el Consejo Escolar, está todo muy marcado</p> <p>-Al AMPA estamos inscritos, pero no participamos.</p>
COLABORACIÓN con el CENTRO	PROPUESTAS DE MEJORA.
<p>-Las excursiones ya están programadas desde el principio de curso y son para los niños.</p> <p>-Con otros centros no lo sé.</p> <p>-A la asociación de Abastos, van los niños</p> <p>-Tenemos un panel de información en el centro.</p>	<p>-La coordinación entre la Consellería y el Centro.</p> <p>-Se debe preguntar la opinión de las familias (problema con los libros)</p> <p>-Falta espacio libre de aulas</p> <p>-Los horarios de las actividades extraescolares</p>

<p>-La junta de Abasto, dio un premio al centro y nos enteramos cuando ya había pasado.</p> <p>-El representante del municipio no asiste a las reuniones del Consejo Escolar</p>	<p>-La Web</p> <p>-Los horarios de cada día del centro</p> <p>- Que puedan acudir los padres al centro a ver alguna actividad.</p>
--	--

6.4. Respuestas coincidentes de los dos centros: CA+CB

DIRECCIÓN: (C.A.+C.B.)

DIRECCIÓN	
<p>ESTRUCTURA FÍSICA DEL CENTRO</p>	<p>-Misma dotación de aulas.</p> <p>-Tarde formativa.</p> <p>-No quedan aulas vacías.</p>
<p>PERSONAL DEL CENTRO</p>	<p>-El profesorado tiene formación suficiente.</p> <p>-Profesorado de apoyo: Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL).</p> <p>-Extraplantilla para el aula de CIL.</p> <p>-Psicóloga/o como orientador.</p>

<p>ÓRGANOS DE “TOMA DE DECISIÓN”</p>	<p>-Equipo directivo compuesto por: Primaria + Infantil en el C.A. y sólo Primaria en C.B.</p> <p>-En el Consejo Escolar falla la asistencia</p> <p>-El AMPA participa en el C. Esc.</p> <p>-Distintas comisiones dentro del Consejo.</p> <p>-Hay vacantes en el C Esc. Por parte del profesorado</p>
<p>ETAPAS</p>	<p>-La coordinación es difícil, a veces inexistente.</p> <p>-No hay protocolo de transición entre Infantil y Primaria</p>
<p>INFORMACIÓN</p>	<p>-Se pasa la información al profesorado responsable del ciclo.</p> <p>-También con la Web del centro, se informa a las familias y al resto de la sociedad de aquello que debe saber.</p> <p>-Reuniones periódicas.</p>
<p>DIVERSIDAD FAMILIAR</p>	<p>-Cuidamos la información de los paneles con lenguaje respetuoso con la diversidad.</p> <p>-La información es bilingüe.</p> <p>-En los dos centros hay diversidad familiar: Familias convencionales, separadas, reconstituidas, homomarentales, monomarentales y familias con niños de acogida.</p>
<p>EL CENTRO Y EL BARRIO</p>	<p>-Un centro asiste a seminarios, con otros equipos directivos. Y a la Junta Municipal de distrito.</p>

	-Al Consejo Escolar, el representante del Ayuntamiento no asiste.
REFLEXIONES:	-Volver a ilusionar al claustro.
MEJORAS	-Las instalaciones.

COMEDOR: (C.A + C.B.)

COORDINADORA		
DEFINICIÓN	ORGANIZACIÓN	FAMILIAS
-Espacio educativo -Servicio de asistencia	-Normativa oficial -La empresa y el Centro -El menú: la empresa -Es prioritario que coman el mayor número posible - Coordinación por aula -Espacio físico es insuficiente. El número de comensales: CA: de 250 pasó a 550 CB: sobre 340 -Turnos. -Actividades colectivas	-Conocen el menú. -Web y circulares. -Padre coordinador por aula -El 20% son becados. -El AMPA: actividades de pago -El resto son gratuitas. Panel -Registro semanal de lo que han comido.

	PERSONAL	MEJORAS
	<p>-Se cocina en el centro.</p> <p>-No hay regulación sobre la formación de los monitores, sólo “manipulador de alimentos”.</p> <p>-Cursos por la empresa fuera del horario de trabajo.</p> <p>-Hay administrativa de centro.</p> <p>.....</p> <p>-No administrativa</p>	<p>Crear el puesto de “gestor de comedor”.</p> <p>-Reducir horario lectivo para la coordinación, en la actualidad son dos horas semanales</p> <p>-Dar más contenido a las actividades.</p>

COMEDOR:

MONITORES: (C.A. + C.B.)		
DEFINICIÓN	FAMILIAS	ORGANIZACIÓN
-Espacio educativo / Servicio de asistencia	-Conocen el menú. -No intervienen las familias	-Empresa y centro -Responsable /aula -Responsable, según ratio.

		<ul style="list-style-type: none"> -Cuidar hábitos -Actividades colectivas -Espacio suficiente -Turnos. -Coordinación?
PERSONAL	MEJORAS	
<ul style="list-style-type: none"> -Se cocina en el centro. -Formación: “manipuladores de alimentos”. -Reciben apoyo del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mismo horario. -Menú más familiar -Disponer de tiempo suficiente. -Espacio sólo para los pequeños -Continuidad de los monitores por aula. -Reconocer la labor educativa de los monitores. -El mobiliario. 	

MAESTRAS. (C.A. + C.B.)

AMBIENTE- APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> -Espacio de asamblea. -Mesas de trabajo -Rutinas -Apoyo: P.T., A.L. 	<ul style="list-style-type: none"> -Colectivo e individual -Responsable de aula y por equipo -Mesa de advertencia -Apoyo: inglés
DIVERSIDAD FAMILIAR	<ul style="list-style-type: none"> -Diversas. -No colaboran. -No se les pide 	<ul style="list-style-type: none"> -Cartilla de lectura, trabajo en casa.
PROGRAMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -Proyectos -Trimestres -No hay coordinación, sólo las actividades generales de centro. -Los cinco años sí que condicionan. 	<ul style="list-style-type: none"> -Libros de texto. - ¿Algunos talleres?
CENTRO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> - No fuerzan al aula - El comedor porque acuden cansados al aula -El AMPA colabora. 	

	-En la tarde de formación los temas no sirven a Infantil	
PROPUESTAS DE MEJORA	-La jornada mejor continua. -La ratio -El comedor y sus actividades.	-La recogida de los niños con orden de alejamiento, ha de tenerse en cuenta. -Transformar la escuela en más democrática. -Tener en cuenta la opinión del profesorado. -El horario de las especialidades y el apoyo. -Necesitamos cursos de formación para el profesorado.

FAMILIAS: (C.A. + C.B.)

	COINCIDENCIAS
FAMILIA	-En el primer centro las familias que han asistido a la entrevista son más variadas. -En el segundo varían más por su trabajo. -Ayuda por algún familiar esporádica.

CRIANZA	<ul style="list-style-type: none"> -Los programas para padres los organiza generalmente el AMPA. -La mayor participación es de las madres. -El centro no conoce las necesidades de las familias.
COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> -No hay mucha información por parte del centro. -La maestra sí que informa de su aula. -Hay un grupo de Wash Up. -Participan los alumnos. -Se responde al requerimiento del centro o de la maestra. -Circulares.
VOLUNTARIADO	<ul style="list-style-type: none"> - Tres participan en el Consejo Escolar. -En las actividades del aula se participa. -En la programación de excursiones u otro tipo de actividad, no. Está todo programado. - Las extraescolares, replantearse.
APRENDIZAJE EN CASA	<ul style="list-style-type: none"> -Coordinación familia escuela, irregular. -Se informa con carteles en la puerta. -Con circulares -Reuniones trimestrales - Deberes para casa en un centro sí, en el otro no.

	<p>-Si hay tareas para cas la maestra a veces lo tienen en cuenta.</p>
TOMA DE DECISIONES	<p>-El AMPA y el Consejo Escolar, informan, pero a las familias no llega la información con la suficiente claridad.</p> <p>-Las decisiones del Consejo están muy marcadas.</p> <p>-Inscritos en el AMPA, pero no asisten.</p>
COLABORACIÓN CON EL ENTORNO	<p>- Las excursiones son para los niños, los padres no participamos.</p> <p>-Se participa en “Les trobades” pero como AMPA.</p> <p>-Hay un panel de información.</p> <p>-No se escuchan las propuestas de las familias.</p> <p>- La junta de distrito el centro no participa</p> <p>-El representante del Ayuntamiento no existe y no sabemos para qué sirve la Junta.</p>
PROPUESTAS DE MEJORA	<p>-Actividades para que puedan acudir las familias.</p> <p>- Mejorar la coordinación Conselleria y centros.</p> <p>-Los horarios de las actividades extraescolares.</p> <p>-La Web.</p> <p>-Escuchar a las familias.</p>

6.5. Resumen de las entrevistas de los dos centros.

ENTREVISTAS	CATEGORIAS
DIRECCIÓN	DIVERSIDAD FAMILIAR
	<p>1. Dir.-CA: <i>“...A veces son muy exigentes y en muchas ocasiones, aunque a mí me parece bien, a veces no entiendo el límite entre la participación y la ayuda”. “Hay padres muy formados con unas expectativas...” “La gran mayoría de los casos los grupos que están escolarizados en valenciano tienen mucho mejor rendimiento, per es que vienen de familias más potentes.” “Hay muchos que se tienen que quedar en casa porque los padres no son capaces de hacer una aportación de unos cuantos euros para ir a la Albufera”.</i></p> <p>2. Dir.-CB: <i>“tenemos que cuidar el lenguaje sexista y cuidar todas las opciones que existen en la familia” “En las notificaciones, en lugar de poner-a los padres- se suele poner –a los padres-madres-tutores-, tutores legales y a veces simplemente –a las familias-.” “En el centro hay familias de dos padres, de dos madres, de niños que están en pisos de acogida, de... Hay mucha variedad.” “A nivel del claustro y luego a nivel oficial en todos los papeles que salen... se procura la realidad familiar”</i></p>
	FAMILIA Y ESCUELA

	<p>1. Dir.-CA: <i>“Yo creo que es una escuela pública y un perfil de privada en determinadas áreas y determinados grupos” “La jefa de Estudios, si que traslada la información inmediata a los padres y de forma extensiva si es necesario a todos los padres de la clase” “La lengua principal desde siempre es el valenciano y las comunicaciones las ponemos en las dos lenguas”.</i></p>
	<p>2. Dir.-CB: <i>“La información con comunicaciones y página Web”.</i></p>
	<p>PARTICIPACIÓN FAMILIAR</p>
	<p>1. Dir.-CA: <i>“En el consejo Escolar están todos representados... pero se descuelga mucho” “Se ha relajado la participación en el Consejo Escolar” “No siempre acude todo el mundo...” “Siempre surgen mil historias, para no acudir”. “Los padres porque trabajan, los profesores que se relajan y pasan del tema, me parece preocupante”. “El AMPA es muy dinámica y participativa” “El AMPA resuelve algunos problemas económicos de las familias sobre las excursiones”</i></p>
	<p>2. Dir.-CB: <i>“No están cubiertos todos los representantes en el Consejo Escolar, por bajas” “Bajas del profesorado” “El AMPA es muy activa, el 80% de los alumnos están apuntados”. “El curso pasado la asociación de ABASTOS dio un premio al Centro por su labor de solidaridad.” “Los padres participan en la Junta Municipal de Distrito”</i></p>

	<p>PRÁCTICA EDUCATIVA</p> <p>1. Dir.-CA: <i>“Antes si había un tipo de comedor educativo, pero ahora ya no es posible por falta de espacio, de personal. Todo está muy condicionado”. “El profesorado de apoyo, cambia todos los años y eso es un problema para el seguimiento de los alumnos. “Hay especialistas que hacen la función de tutores” “En Infantil se trabaja por proyectos o semiproyectos y ya se pasa a Primaria con libro de texto y el estudio memorístico” “...yo tiro por ahí y tú...” “Tenemos buena relación con otros dos centros públicos...hemos montado un equipo de trabajo...” “...puede ser que algún profesor no sea tan sensible a la diversidad familiar, yo lo he visto, cuando hablamos del modelo de familia de padre y madre y eso ha cambiado y debemos ser sensibles para que nadie se sienta molesto”</i></p> <p>2. Dir.-CB: <i>“Hay más coordinación oficial con reuniones, con calendario entre Primaria y Secundaria que entre Infantil y Primaria.” “Está la coordinación informal de maestro con maestro”” No hay protocolo establecido” “El AMPA pasa la información al claustro después de ser aprobada por el Consejo” “Hay información por la página Web” Tenemos un protocolo en el plan de normalización lingüística” “Cuidamos el lenguaje sexista” “El centro se relaciona con varios centros del barrio de actividades fuera del horario escolar”</i></p>
	<p>FORMACIÓN PROFESIONAL</p>

	<p>1. Dir.-CA: <i>“Tienen la formación que se les requiere” “La directora dice que es una maestra, hago lo mejor que se y puedo, pero dirigir al personal, no tengo la formación ni capacidad de liderazgo”</i></p>
	<p>2. Dir.-CB: <i>“El nivel académico es estupendo, excepto una persona que no tiene la capacitación de valenciano suficiente”</i></p>
	<p>MEJORAS</p> <p>1. Dir.-CA: <i>“A mí me gustaría que estuvieran allí de forma presencial (Consejo Escolar), dicen cosas, pero en el despacho y ese no es el lugar donde hablar las cosas.” “Aquí hay muchas exigencias que no podemos resolver porque no está en manos de la dirección, es caso de personal, caso de Consellería...”. “No sé deberíamos implicarnos más (el patio)” “...hay que montarlo de alguna forma...” “En el consejo Escolar debería estar representado el Ayuntamiento y no hay nadie, ni ahora ni antes” “los patios deberían adecuarse para que no haya insolaciones... no hay ningún árbol...” “Mejorar las instalaciones a nivel de nuevas tecnologías, volver a ilusionar y lo que hemos dicho antes cuidar el lenguaje, la diversidad familiar” “cambiar los nombres de los grupos ABC... por otro orden alfabético”</i></p> <p>2. Dir.-CB: <i>“Mejorar la capacidad lingüística en inglés”</i> <i>“Hacer visible al exterior que detrás de la puerta hay un centro escolar” “cuestiones de envergadura que le corresponden a Consellería”</i></p>

COMEDOR: CC	PRÁCTICA EDUCATIVA
	<p>3. C.c.-CA: <i>“En este centro es prioritario que coman el mayor número de alumnos del centro porque la demanda es brutal.”</i></p> <p><i>“Siempre se ha considerado que era un comedor educativo “el horario del centro está acoplado al horario del comedor” “El contacto directo es todos los días” Hay turnos primero los de 3 años, segundo los de primero de Primaria. Todos los de Infantil en el primer turno”. Actividades antes y después. La historia es que no se junten todos los niños en el patio al mismo tiempo...”</i></p> <p><i>Actividades colectivas</i></p>
	<p>4. C.c.-CB: <i>“El comedor escolar es un servicio, para que se tengan una asistencia de comida al mediodía y actividades de ocio...”</i> <i>“La organización corresponde al centro y la organización diaria, tanto a la encargada como al director”</i></p> <p><i>“Organizo a los monitores, las actividades, las cuentas, el tema de beca, los pagos” “Los menús los establece la empresa”.</i></p> <p><i>“...que los niños tengan el tiempo suficiente para comer...”</i></p> <p><i>“Nos coordinamos con los monitores, con las maestras, no”</i></p> <p><i>“los monitores con cada tutor” “No hay espacio suficiente, se establecen dos turnos, primer infantil y primero de Primaria y luego...”</i> <i>“Actividades colectivas” “Se cocina en el centro”.</i></p>
	PARTICIPACIÓN FAMILIAR

	<p>3. C.c.-CA: <i>“El AMPA siempre ha tenido alguna actividad al mediodía, es una actividad pagada, las otras son gratuitas y tienen 3 de una clase y 4 de otras. “La información en la página Web del colegio, circulares, coordinadores de aula de padres y a través de él se habla con el resto. “Los padres vienen a hablar al centro, no tienen ni más ni menos ayuda está integrado en el funcionamiento del centro”</i></p>
	<p>4. C.c.-CB: <i>“Los padres no participan en el menú” “Las familias se ofrecen para traer, por ejemplo: juegos, materiales que ya no necesitan para utilizarlos en el centro”</i></p>
	<p>DIVERSIDAD FAMILIAR</p>
	<p>3. C.c.-CA: <i>“Hace 30 años no había necesidad, ahora los padres necesitan, hay una proporción de un 20% de niños becados considerable”</i></p>
	<p>FORMACIÓN PROFESIONAL</p>
	<p>3. C.c.-CA: <i>“No hay regulación, aquí unos tienen cursos de actividades de tiempo libre” “otros llevan muchos en el comedor como monitor” “Los cursos son según disponibilidad” “Fuera del centro” “La asistencia es un poco escasa. En uno de “resolución de conflictos” sólo catorce personas” “El de manipulador de alimentos al principio de curso, es intensivo, de un día”</i></p>

	<p>4. C.c.-CB: <i>“El cursillo de manipulador, para todos, un curso para ejercer bien su función de ocio, tiempo libre y demás, por parte de la empresa que los contrata”</i></p>
	<p>MEJORAS</p>
	<p>3.C.c.-CA: <i>“La gestión es muy complicada porque son muchos...pasar las faltas diarias y con dos horas para la encargada del comedor se tiene que hacer la gestión, es imposible” “Tendría que haber una Gestora, quien sea, maestro o no, que la consellería mandara un gestor. Un maestro sólo tiene dos horas...” “La persona coordinadora del comedor tendría que tener reducción horaria” “El margen horario para comer “</i></p>
	<p>4. C.c.-CB: <i>“El espacio físico del comedor que no es suficiente” “Dotar de contenido a las actividades del comedor...ampliar la oferta”.</i></p>
MONITOR/A	PRÁCTICA EDUCATIVA
	<p>5.Mt.-CA: <i>“És un lloc on els xiquets tenen que aprendre a valorar el que es fa” “El responsable ha de tindre un còmputo dels monitors, colocalos a la classe a l’aula que considera” “La prioritat sembla que és premia més que acaben promte i fora” “en principi no hi ha coordinació, el monitor és el monitor i el mestre el mestre” “Amb els menuts hi ha relació</i></p>

	<p><i>amb els mestres però, amb els més majors la relació amb els professors no existeix” “Quan acaben els menuts tenen que estar al menjador hasta que els monitors es diuen” “L’escola és marca les activitats setmanals” “Hi han activitats que están organitzades per l’AMPA hi han activitats gratuïtes i de pago” “hi a ha per als de tres anys dos monitors per aula, als de 4 tres monitors i un de recolzament i als de 5 anys un per aula” “L’equip directiu no té en consideració les nostres opinions”</i></p>
	<p>6. Mt.-CA: <i>“En el comedor se une la educación de los nenes y no sirve sólo para mantenerlos en el gratuitos organización la establece los coordinadores del centro y dos padres del AMPA y se hacen reuniones mensuales donde se establece la forma de trabajar” “Cada monitor tiene una clase de la que se ocupa” “Prioritario el volumen de la voz” “Tenemos un espacio íntimo y reservado con estos nene más chiquitos que pueden estar asustados pues va genial” “El profesorado no te ve como parte, ...cuando pasa cosas siempre es culpa del monitor, siempre ha pasado en la hora del comedor” “que yo también paso mis horas aquí y también hago mi labor”</i></p>
	<p>7.Mt.-CB: <i>·”Prioritario, que coman” “la organización entre IRCO y el centro la coordinadora y el director” “Nosotros recogemos a los niños del aula, les lavamos las manitas y hemos de procurar que coman, que no se hagan daño que se sienten bien” “higiene en el comer” “que coman un poquito de todo” “lo supervisa todo el director” “Para el centro es importante</i></p>

	<p><i>seguir un horario y unas normas” “Con las aulas la coordinación es más o menos” “Reuniones con el director, con las maestras menos” “Espacio suficiente y comen por turnos” “Actividades después de comer” “La empresa da un formato de actividades, aunque nos da libertad”</i></p>
	<p>PARTICIPACIÓN FAMILIAR</p>
	<p>5.Mt.-CA: <i>“Pues no sé si coneixen el funcionament perquè amb les famílies no em comuniquen, els pares no em pregunten a mí, jo els veig el divendres quant els arrepleguen, però ningú em pregunta”. “Participació que sapiga jo no m’he reunit, ...és puntual”</i></p>
	<p>6.Mt.-CA: <i>“las familias sí que conocen el funcionamiento del comedor” “El AMPA hace reuniones y también las maestras en la primera reunión estamos los monitores”</i></p>
	<p>7.Mt.-CB: <i>“No conocen el funcionamiento” “Los viernes informamos a las familias” “No se promueve la participación de los padres”</i></p>
	<p>DIVERSIDAD FAMILIAR</p>
	<p>5.Mt.-CA: <i>“Diversitat de menús per la diversitat de famílies”</i></p>
	<p>FORMACIÓN PROFESIONAL</p>
	<p>5.Mt.-CA: <i>“La empresa et dona classes de formació, així són d’emergències” “Un altre sobre el Bulling”</i></p>

	<p>6.Mt.-CA: <i>“tenemos cursillos de formación todos los años, a los que estamos obligados a ir”</i></p>
	<p>7.Mt.-CB: <i>“Sólo el de manipulador de alimentos”</i></p>
	<p>MEJORAS</p>
	<p>5.Mt.-CA: <i>“Haurien d’entrar tots els dies a la mateixa hora i ampliar més el rato del dinar per anar un poc més tranquil”</i></p> <p><i>“Continuar amb els mateixos xiquets des de infantil i continuar en Primaria”</i></p>
	<p>6.Mt.-CA: <i>“Debería ser la continuación educativa, para aprender valores y normas”</i> <i>“Dar de vez en cuando un lujo dando a los niños un menú más familiar como patatas fritas y longanizas”</i> <i>“Más coordinación entre los monitores”</i></p>
MAESTRAS	DIVERSIDAD FAMILIAR
	<p>8.M.-CA: <i>“Son muy diferentes, son muy raras”</i> <i>“difícil relación, está el clan de los rumanos ... y luego los otros”</i> <i>“la diversidad, cada uno tiene lo que tiene en casa y no pasa nada”</i></p> <p><i>“Si que influye en el aula, porque con cada cosa que dices tienes que tener mucho cuidado con el vocabulario con las expresiones como esto es para los papás y las mamás...cada uno tiene una familia diferente...vamos a hacer un regalo para la familia...”</i></p>

	<p>9.M.-CA: <i>“com en botiga, hi ha de tot” “en el mural apareix de tot, polaco, polonés el romanés un pare nigerià, en euskera, perquè jo vaig dir en la península tal i qual superbé”</i></p>
	<p>10.M.-CB. <i>“pues hay de todo, gente de nivel cultural-alto, pero un tanto por ciento muy bajito, un tanto por cien bastante alto y otro con nivel cultural, ya no digo social, bajito”</i></p>
	<p>11.M.-CB: <i>“són prou estandaritzades com a família de tota la vida” “algunes tenen ordre d’allunyament”</i></p>
	<p>FAMILIA Y ESCUELA</p>
	<p>8.M.-CA: <i>“con el AMPA yo no tengo relación y con la orientadora la verdad que este año no lo sé, pero los dos últimos nada, el año pasado fatal porque no te apoyan”</i></p>
	<p>9.M.-CA: <i>“Hi ha certa lluita entre la família i l’escola pe’ls videos jocs i en la tablet” “l’AMPA no ajuda gens”” les families són una permissibilitat total, se delega, és un consentiment supino”</i></p>
	<p>PARTICIPACIÓN FAMILIAR</p>
	<p>8.M.-CA:” <i>“No participan porque no quieren” “en algún taller participan puntualmente, tal vez porque las que tienen interés están trabajando”</i></p>
	<p>9.M.-CA: <i>“Si, participen en un taller sobre els aniversaris...si alguna es vol despenjar, no la deixes” “alguna mare participa en una activitat del AMPA, la biblioteca tutoritzada”</i></p>

	<p>10.M.-CB: <i>“Pues es muy difícil que participen...porque están trabajando” “el cumpleaños de cada uno...” “los cuentos que leen en casa” “dentro del aula, no.”</i></p>
	<p>11.M.-CB: <i>“col.laboren menys del que diuen” “ajuden quatre o cinc i els demás han passat del tema” “l’únic que solen fer és llegir a casa” “L’AMPA és col.laboradora”</i></p>
	<p>PRÁCTICA EDUCATIVA</p> <p>8.M.-CA: <i>“espacio para asamblea” “rutinas, aunque a veces yo me las salto” “No tengo responsables de aula” “Tengo apoyo como la educadora, las profesoras de PT y AL”</i></p> <p><i>“Actividades a nivel colectivo” “el trabajo un poco caótico, no me gusta seguir la pauta de ahora toca esto, ahora toca otro...”</i></p> <p><i>“La programación trimestral, partiendo de la general” “Lo más importante es tener la idea global de lo que quieres. “No nos coordinamos, yo voy a lo mío y ella a lo suyo” “por proyectos”</i></p> <p><i>“Las personas del comedor no me incomodan”</i></p> <p>9.M.-CA: <i>“a mí m’agrada més la col·lectivitat i compartir-hi que no destaquen...” “La programació, dia per dia...jo tinc la meua llibreta personal” “Hi ha una programació aportada pe’l CEFIRE amb competencies” “coordinem amb Marisa i Filo per fer les mateixes després cadascuna depen de la classe”</i></p> <p><i>“procurem que les activitats comuns els projectes” “Els cinc anys...jo faig un aprenentatge progressiu” “No portem llibre de text mai”, “la pràctica educativa cada vegada és més (no li</i></p>

	<p><i>diguis no, en casa no escolta aquesta paraula, perquè després somnia per la nit)</i>”</p>
	<p>10.M.-CB: <i>“en las mesas es donde se realiza el trabajo en equipo o el trabajo individual y luego una zona de trabajo común” “todos los días asamblea de aula” “las rutinas diarias” “hay responsable de aula y cada equipo tiene un responsable” “tengo apoyo de Logopeda” “No monto las actividades para que participen mucho” “La programación trimestral y por meses” “llevamos libro de texto” “Añado talleres, donde se trabaja de todo “La lectoescritura es una tarea más, no le doy tanta importancia como otros” “Con la paralela no hay coordinación” “hacemos algunas actividades generales” “Si noto la presión de la lectoescritura” “Libros de texto como recurso de orientación” “el libro del nombre lo trabajo para la lectoescritura” “Colaboramos con las actividades del centro” “El comedor no aporta nada, hacen actividades que ya hacemos en el aula”</i></p>
	<p>11.M.-CB: <i>“grups en taules, un xicotet espai per a jocs i un altra taula per quan un no funciona” “asamblea de clase pel matins i les rutines també” “cada dia canviem de responsable de aula” “de suport quatre sessions amb la mestra de suport, i anglés” “La programació mensual” “porte llibre de text” “Done molta importancia a la lectoescriptura i als hàbits i també al raonament” “Coordine amb la paralela. Solem parlar</i></p>

	<p><i>i amb el reste del cicle no, tan sols per nivells” “metodologia activa, és que passiva en un xiquet de cinc anys és imposible”</i></p> <p><i>“Les activitats del centre hi ha vegades que només eixim a lo que és el acte col.lectiu i, ja està o força l’activitat de l’aula”</i></p> <p><i>“El menjador és un engorro” “vénen molt cansats i bruts”</i></p>
	<p>FORMACIÓN PROFESIONAL</p>
	<p>8.M.-CA: <i>“Todo está inventado”, cambian los instrumentos, las tecnologías, los niños son los niños con las mismas etapas y problemas con las mismas discusiones, los niños son siempre igual, entonces formación...”</i></p>
	<p>9.M.-CA: <i>“necesitaria receptes per a mí, per a situacions que de vegades me sobrepassen”</i></p>
	<p>10.M.-CB: <i>“conocer nuevos métodos de aprendizaje, por ejemplo, las matemáticas” “cursos sobre educación emocional, inclusión...no sé cómo actuar”</i></p>
	<p>11.M.-CB: <i>“Els cursos que ens han donat al centre no hem tret res clar” “No éren cursos per a Infantil” “La elaboració dels butlletins no els elaborem nosaltres”</i></p>
	<p>MEJORAS</p>
	<p>9.M.-CA: <i>“Escuela de pares”</i></p>
	<p>10.M.-CB: <i>“aplicar la jornada continua”</i></p>
	<p>11.M.-CB: <i>“La relación del centre amb les peculiaritats de les famílies, per exemple: si venen a arreplegar a un xiquet una</i></p>

	<p><i>persona que té una ordre d'allunyament i que no es faça res”</i></p> <p><i>“l'escola més democrática, de la majoria de coses ens enterem quant ja les han fet, no tenim opció a res” “Els horaris d'ocupació del pati”</i></p>
FAMILIAS	DIVERSIDAD FAMILIAR
	<p>12.Fam.-CA: <i>“madre soltera” “Con ayuda de la abuela”</i></p>
	<p>13.Fam.-CA: <i>“familia homomarental” “hay diversidad de familias y diversidad de personalidades y ...cada uno a su manera, hay diversidad y hay niños que han nacido en una familia que no es lo habitual y con una apertura de miras de mi familia es así y otra es de otra manera” “Ayuda puntual de los abuelos”</i></p>
	<p>14.Fam.-CA: <i>“Convencional” “somos de fuera de Valencia” “jo de Terrassa i ella del Salvador i mestressa de casa” “No tenim ajuda”</i></p>
	<p>15.Fam.-CA: <i>“Convencional” “A casa no es parla valencià però, el fill va a valencià” “Els dos treballen fora de casa”</i></p>
	<p>16.Fam.-CA: <i>“Los dos son de fuera de Valencia, uno de Cáceres y ella francesa” “la familia es bilingüe y pensamos que todos los idiomas adicionales son buenos, dan cultura y posibilidades” “Sin ayuda familiar”</i></p>

	<p>17.Fam.-CB: <i>“Convencional” “el padre trabaja fuera de casa y ella es ama de casa” “ayuda puntual”</i></p>
	<p>18.Fam.-CB: <i>“Monomarental, Madre soltera por decisión propia” “con trabajo fuera de casa”</i></p>
	<p>19.Fam.-CB: <i>“Convencional” “los dos de fuera de Valencia” “los dos trabajan fuera de casa”</i></p>
	<p>20.Fam.-CB: <i>“Convencional” “Son de Sudamérica, con trabajo los dos fuera de casa” “sin ayuda familiar”</i></p>
	<p>21.Fam.-CB: <i>“Reconstituida” “Ama de casas y él fuera de casa” “sin ayuda familiar”</i></p>
	<p>FAMILIA Y ESCUELA</p>
	<p>12.Fam.-CA: <i>“ la institución escolar hace a todos iguales” “la escuela es poco participativa...” “me parece que sí que hay comunicación con la maestra” “muchas familias les da igual al colegio que vayan, aparcan a sus hijos” “no tengo problemas con las tareas escolares porque mi hijo es muy inteligente” “las tareas de casa creo que la maestra no las mira” “2los libros de lectura para casa no tiene control, a veces los repite porque lo eligen los niños” “las actividades el AMPA le interesan a la asociación” “La relación con la directora no es cordial”</i></p>
	<p>13.Fam.-CA: <i>“El centro no conoce las necesidades de las familias” “la escuela informa a las familias poniendo un cartel en la puerta de cristal del aula” “Las actividades de dentro del aula no las conocemos” “si la familia cuestiona algo, entonces</i></p>

	<p><i>hay una barrera” “No existe un feedback, no sabemos si tiene en cuenta lo trabajado en casa” “la información es por el correo electrónico” “Sabemos lo que es el Consejo Escolar pero no conocemos lo que hace” “La Junta Municipal de Distrito la desconocemos”</i></p>
	<p>14.Fam.-CA: <i>“El centro no conoce las necesidades de las familias, a nosotros nunca nos han preguntado” “Poca información del Consell Escolar” “No sabem què és la Junta Municipal”.</i></p>
	<p>15.Fam.-CA: <i>“Hi ha més informació a Infantil que a Primaria” “no coneixen la part formativa que necessiten les families” “la mestra sí que mira les tarees fetes a casa” “No hi ha informació del Consell Escolar” “No sé qué fa la Junta Municipal”</i></p>
	<p>16.Fam.-CA: <i>“El AMPA ofreció cursos sobre el “acoso escolar” pero el centro no ofrece” “Si hay información sobre las actividades” “en Infantil hay bastante coordinación, hay contacto directo” “Sí que mira las tareas que hace en casa” “Sabemos qué es el Consejo Escolar pero no tenemos información de lo que hace” “Si sabemos lo que es la Junta Municipal”</i></p>
	<p>17.Fam.-CB: <i>“Si pido información, la tengo” “Hay coordinación entre la maestra y las familias” “Tenemos</i></p>

	<p><i>reuniones trimestrales” “no hay tareas para casa” “Las necesidades de las familias el centro no las conoce”</i></p>
	<p>18.Fam.-CB: <i>“El centro no conoce las necesidades de las familias a nivel global” “A nivel personal sí que hay coordinación” “por parte de la maestra sí que hay voluntad para que funcionemos mejor, pero, a veces a los padres nos cuesta escuchar o reconocer... unas veces lo entendemos más y otras menos” “por parte de la maestra sí que tengo información” “página Web, Facebook y correo electrónico” “Sí que conozco la Junta Municipal, pero no sé exactamente como corta el bacalao”</i></p>
	<p>19.Fam.-CB: <i>“si yo creo que sí conoce las necesidades de las familias, por ejemplo, el AMPA está bastante comprometida y se mueve mucho” “con la profesora de mi hijo sí que hay coordinación” “creo que sí tiene en cuenta las tareas que hace en casa, están con la lectura y pasa las hojas (llevan cartilla de lectura)” “Conozco la Junta Municipal”</i></p>
	<p>20.Fam.-CB: <i>“No creo que el centro conozca las necesidades de las familias” “Me siento informada” “no sé si mira las tareas que hace en casa” “El Consejo Escolar, sé que son unas votaciones, pero no sé qué es ni lo que hace” “la Junta Municipal no sé qué es”</i></p>
	<p>21.Fam.-CB: <i>“No sé si el centro conoce las necesidades de las familias” “la información la da la maestra en sus reuniones”</i></p>

	<p><i>“están las tutorías” “Con la maestra tengo coordinación” “otra cosa es que los padres quieran recoger la información que te está dando la profesora de tu hijo” “me siento informada” “sí que repasa lo leído en casa” “el Consejo Escolar lo conozco”</i></p> <p><i>“No conozco la Junta Municipal”</i></p>
	<p>PARTICIPACIÓN FAMILIAR</p>
	<p>12.Fam.-CA: <i>“La verdad es que no me interesa las cosas del AMPA” “sobre la jornada continua, tendría que haber votado en septiembre y no nos han dado nada. No nos han dicho nada”</i></p> <p><i>“No recibo información sobre el Consejo Escolar” “de la Junta Municipal tampoco sé nada, no estoy metida en ningún rollo”</i></p>
	<p>13.Fam.-CA: <i>“No participamos en la marcha general”</i></p> <p><i>“Asistimos a todas las reuniones” “Considero fundamental que las familias participen somos comunidad educativa” “Tiene que haber una conexión entre el centro y las familias, pasan muchas horas en el centro, si no hay coordinación al niño se le cruzan los cables” “pienso que este colegio, al contrario, nonos dejan entrar, el colegio está poniendo barreras, porque las familias cuestionan cosas. Es el propio colegio que pone una barrera, no deja entrar” “Pagamos la cuota del AMPA, pero no participamos” “Lo único que sabemos que participa el colegio en “les trobades” “Sé lo que es la Junta Municipal pero aquí no sé lo que hacen”</i></p>

	<p>14.Fam.-CA: <i>“Intemtem participar però no tenim una actitud pro-activa, la meva dona més” “Dins del centre no estem informats” “Assistim a les reunions que convoca la mestra” “la informació per la pàgina web, no és molt bona” “participem en coses puntuals, les festes de Nadal, Carnestoltes,...” “al centre es prenen decisions no molt raonades amb els pares, tal vegada no han comunicat prou bé” “jo crec que les escoles necessiten de la família o sigui quan més participació en un sentit positiu millor” “No rebem informació, tan sols uns fulls impresos i poca cosa més” “amb un substitució no hi hagué cap informació, no sabíem si vindria o no la substituta” “estaria bé participar però no participem amb l’AMPA” “No tenim constància de quines decisions es prenen en el Consell Escolar” “Potser que alguna informació la penjen a l’internet però...” “De la Junta Municipal no tenim informació”</i></p>
	<p>15.Fam.-CA: <i>“Hi han propostes del centre, en algunes participem i en altres no, per exemple la biblioteca tutoritzada” “a les reunions de l’aula sí, a les de l’AMPA i del Consell no” “casi totes les activitats en les que es pot participar són del’AMPA, a Infantil es participa més, a Primària no” “Som socis de l’AMPA però, no participem activament” “Les excursions són per als xiquets, els pares no participem”</i></p>
	<p>16.Fam.-CA: <i>“Participo en la Biblioteca tutorizada” “asistimos siempre a la convocatoria de la maestra” “aprovechamos ahora porque en Primària ya no se participa”</i></p>

	<p><i>“Participamos en actos puntuales, las fiestas.” “sabemos lo que es la Junta Municipal pero no participamos y tampoco sabemos si el centro participa”</i></p> <p>17.Fam.-CB: <i>“No he participado nunca en nada, sobre todo a nivel de centro” “no recibimos suficiente información, es que a nivel de centro no se organiza nada. Los padres no participan” “Es todo puerta cerrada” “Las excursiones son para los niños, nosotros sólo damos la autorización “Intentamos participar a las de l’AMPA” “A las reuniones del aula sí que asistimos” “El AMPA manda circulares” “Sabemos que es el Consejo Escolar, que hay votaciones, pero no tenemos información” “No sabemos quién forma el Consejo” “Las excursiones están decididas y no hay nada más que decir” “También sabemos lo que es la Junta Municipal, pero creo que el centro no participa” “la norma general es que vienen los niños les damos clase y a las cinco se marchan y...y cada uno en su casa que se apañe un poco” “El centro si vas al director y tienes un problema presupuestario te intentan ayudar, eso sí que los sé”</i></p>
	<p>18.Fam.-CB: <i>“Todavía no he participado, es que no nos han convocado” “Estoy en el Consejo Escolar ...pero he tenido días complicados y no he podido asistir” “Asisto a las reuniones de la maestra” “a veces nos han ofrecido si queremos participar dentro del aula en alguna actividad, Navidad... “Del Consejo Escolar, estoy con lo cual tengo información y del AMPA nos mandan correos” “Las cosas está muy marcadas y por</i></p>

mucho...A ver ni los padres ni los maestros, no es una decisión... tal vez por falta de presupuesto” “a las excursiones no vamos” “Están programadas, dentro del aula a veces la maestra nos pide ideas...” “No conozco si el centro participa con otros centros ni desde el Consejo Escolar tampoco lo sé” “Si sé lo que es la Junta Municipal, pero no cómo funciona” “Al Consejo Escolar nunca viene el representante el Municipio”

19.Fam.-CB: *“Participamos en lo programado en el centro, por el AMPA” “Asisto a las reuniones de la maestra” “Participamos en las reuniones de tutorías individuales convocadas por la maestra” “Del Consejo Escolar si tengo información porque estoy en él” Asociados al AMPA pero no participamos” “A las excursiones van los niños, de la logística se encarga el AMPA” “Alguna actividad puntual, marionetas, trovades...” “Participamos por medio del AMPA” “La Junta Municipal dio un premio al colegio y nos enteramos cuando ya había pasado”*

20.Fam.-CB: *“No participo, no tengo información” “A las reuniones depende del horario dentro del horario de mi trabajo, no vengo” “En las actividades no participo porque son caras, no son gratuitas” “La maestra ante una pregunta sobre mi hija, me informa” “Tenemos información, nos dan unas boletas” “soy socia, pero...” “El Consejo Escolar sé que son unas votaciones, no he votado, porque no tengo información” “Las*

excursiones participan los niños, nunca nos han pedido ideas”

“No conozco la Junta Municipal”

21.Fam.-CB: *“No participo en los cursos que propone el centro, porque he de estar con mi hija” “A las reuniones de la profesora sí que asisto, las pone al mediodía y por eso puedo”*

“No recibimos ninguna información del centro” “a las excursiones no nos dejan ir, se arreglan con la profesora de apoyo o el director” “Si pides una tutoría puedes dar ideas”

“Estoy en el Consejo Escolar” “En el AMPA no participo” “En las actividades puntuales del aula, Navidad...” “No sé qué es la Junta Municipal”



