

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**



TESIS DOCTORAL

**La creación, formación y desarrollo de grupos
de apoyo mutuo entre estudiantes para la
mejora escolar y social.**

Autora: Antonia Jiménez Toledo

Directora: Dra. D^a María del Carmen Gallego Vega

Sevilla 2017

En memoria de mis queridos abuelos.

A mis padres.

A Diego, mi compañero de vida.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Sevilla, a la Facultad de Ciencias de la Educación y, de manera especial, a los miembros del Departamento de Didáctica y Organización Educativa por contribuir en mi formación a lo largo de estos años.

A los participantes en los congresos *I Congreso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educaçao*, *III Jornadas de Innovación Docente en la Facultad de Ciencias de la Educación: la Innovación Educativa: Respuestas en Tiempos de Incertidumbre* y *V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa "CIMIE 2016"*. Encuentros científicos en los que se presentaron versiones preliminares del trabajo que ahora componen la presente tesis doctoral y que me permitieron mejorar la investigación gracias a sus sugerencias y críticas constructivas.

A todos mis alumnos, por hacerme descubrir lo que el mundo de la enseñanza podía ofrecerme, y de los que he aprendido mucho como docente e investigadora en los pequeños detalles que nos da el día a día de la enseñanza. A todos mis compañeros de trabajo, desde el CEIP Orippo hasta el CEIP Huerta de la Princesa en el que actualmente trabajo.

A los centros educativos CDP Calderón de la Barca (Sevilla), CEIP Europa (Dos Hermanas), IES Prof. J.A. Carrillo Salcedo (Morón de la Frontera) y CEIP Huerta de la Princesa (Dos Hermanas), que me han abierto sus puertas para desarrollar este proyecto y dejarme aprender de su buen hacer educativo; pero sobre todo al profesorado y equipo directivo que han apoyado este proyecto en los centros.

Una mención especial merece el equipo de investigación que ha desarrollado este proyecto base y que me ha permitido aprender de su metodología investigativa: Dra. Margarita Rodríguez, Dra. Carmen Corujo, Dra. Mayka García y Dr. Manuel Cotrina.

A todas las personas que me han apoyado durante el tránsito por este trabajo tanto los que están como los que se fueron pero siguen presentes con nosotros. A todas mis amigas, por sus ánimos y sobre todo a María, por su eterna paciencia en los

momentos de agobio. Mención especial merecen mi familia y la de Diego que tanta ayuda personal y académica me han proporcionado.

De manera muy especial y desde el cariño más profundo a mi directora de tesis e IP de la investigación base, la doctora María del Carmen Gallego Vega por su total disposición y ayuda proporcionada para desarrollar esta tesis. Sin su apoyo, ánimo, guía y sabias orientaciones este trabajo no hubiera sido posible. Eternamente agradecida a ella porque creyó cuando yo no creía que sería posible. Carmen, a ti debo todo lo que he aprendido y mejorado como investigadora durante este proyecto.

Gracias a todos.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: PROPÓSITO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	
Introducción.....	4
1.1. Origen y justificación de la investigación.....	4
1.2. Asunciones de la investigación.....	6
1.3. Propósito y objetivos de la investigación.....	9
1.3.1. Propósito de la investigación.....	9
1.3.2. Objetivos generales y específicos de la investigación.....	10
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Introducción.....	11
2.1 Escuela inclusiva.....	12
2.1.1 Preliminares de la escuela inclusiva.....	13
2.1.2 Educación inclusiva: una escuela para todos.....	16
<i>2.1.2.1 Barreras para alcanzar la escuela inclusiva.....</i>	<i>18</i>
<i>2.1.2.2 Medidas para alcanzar la escuela inclusiva.....</i>	<i>20</i>
<i>2.1.2.3 Investigaciones en pro de la escuela inclusiva.....</i>	<i>24</i>
2.2 La participación del alumnado en el apoyo educativo.....	27
2.2.1 Conceptualización del apoyo en el contexto educativo.....	28
2.2.2 La participación del alumnado, el empoderamiento de su voz.....	32
2.2.3 El apoyo entre iguales.....	39
2.2.4 Experiencias inclusivas: Grupos de Apoyo.....	47
2.2.5 La comunicación como herramienta en los grupos de apoyo.....	53
2.3 Aprendizaje entre iguales.....	55
2.3.1 Colaboración.....	56

2.3.2 Formación del profesorado para fomentar redes de colaboración entre su propio alumnado.....	61
2.3.3 Formación entre iguales.....	67
2.3.4 Estructuras cooperativas.....	70

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción.....	74
-------------------	----

3.1 La investigación etnográfica-participativa.....75

3.1.1. La investigación cualitativa.....	76
3.1.2. La investigación etnográfica.....	78
3.1.3. La investigación participativa: acción conjunta entre participantes e investigadores.....	80
3.1.4 . El método: el estudio de caso.....	82
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	84

3.2 Diseño y desarrollo del estudio.....86

3.2.1. Muestra de la investigación.....	86
3.2.2 Diseño general de la investigación.....	87
3.2.2.1 <i>Fase I de la investigación: revisión de literatura</i>	90
3.2.2.2 <i>Fase II de la investigación: entrada de los centros</i>	90
3.2.2.3 <i>Fase III de la investigación: seminario formativo de GAM y evaluación de las necesidades</i>	91
3.2.2.3.1 <i>Plan de formación GAM</i>	94
3.2.2.4 <i>Fase IV de la investigación: Desarrollo del proyecto GAM en los distintos centros</i>	107
3.2.2.5 <i>Fase V de la investigación: análisis de datos</i>	108
3.2.2.6 <i>Fase VI de la investigación: Evaluación del proyecto</i>	109

3.3 Recogida y análisis de datos.....109

3.3.1 Recogida de datos.....	109
------------------------------	-----

3.3.2 Análisis de datos.....	113
------------------------------	-----

CAPITULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Introducción.....	119
-------------------	-----

4.1 Estudio de caso 1: CEIP Europa.....120

4.1.1 Contexto del centro: un centro abierto a la comunidad.....	121
--	-----

4.1.2 Entrada al centro: hacia la mejora de la convivencia.....	130
---	-----

4.1.3 Experiencia en el GAM entre alumnos: mejoramos nuestro proyecto de mediación de alumnos.....	130
--	-----

<i>4.1.3.1 Seminario formativo: dando forma al proyecto de mediación del centro.....</i>	<i>132</i>
--	------------

<i>4.1.3.2 Fase de publicidad: haciendo visibles nuestros propósitos.....</i>	<i>144</i>
---	------------

<i>4.1.3.3 Desarrollo del proyecto: fusión de los GAM en el aula de mediación.....</i>	<i>145</i>
--	------------

<i>4.1.3.4 Evaluación del proyecto: una mejora en convivencia para el centro.....</i>	<i>163</i>
---	------------

4.1 Estudio de caso 2: CDP Calderón de la Barca.....171

4.2.1. Contexto del centro: un contexto multicultural.....	172
--	-----

4.2.2. Entrada al centro: Hacia la mejora escolar y orientación profesional de los alumnos.....	177
---	-----

4.2.3 Experiencia en el GAM entre alumnos: centrados en las necesidades del centro educativo.....	179
---	-----

<i>4.2.3.1 Seminario formativo: un acercamiento a nuestro camino.....</i>	<i>180</i>
---	------------

<i>4.2.3.2 Fase de publicidad: nos damos a conocer.....</i>	<i>190</i>
---	------------

<i>4.2.3.3 Desarrollo del proyecto: encontrando respuestas.....</i>	<i>191</i>
---	------------

<i>4.2.3.4 Evaluación del proyecto: reflexionamos.....</i>	<i>197</i>
--	------------

4.3 Estudio de caso 3: IES Prof. J. A. Carrillo Salcedo.....204

4.3.1 Contexto del centro: un centro pionero en el barrio.....	205
--	-----

4.3.2	Entrada al centro: dando respuestas a las necesidades formativas.....	211
4.3.3	Experiencia en el GAM entre alumnos: en busca de una mejora de la convivencia <i>escolar</i>	212
4.3.3.1	<i>Seminario formativo: “una imagen vale más que mil palabras”</i>	215
4.2.3.2	<i>Fase de publicidad: nos damos voz al proyecto</i>	221
4.3.3.3	<i>Desarrollo del proyecto: breve desarrollo</i>	222
4.3.3.4	<i>Evaluación del proyecto: formación de los GAM</i>	223
4.4.	Estudio de caso 4: CEIP Huerta de la Princesa.....	229
4.4.1	Contexto del centro: caminando hacia una comunidad de aprendizaje...	230
4.4.2	Entrada al centro: sembrando allá donde vamos.....	236
4.4.3	Experiencia en el GAM entre alumnos: pensando en la mejora <i>escolar</i>	237
4.4.3.1	<i>Seminario formativo: mejor a fuego lento</i>	240
4.4.3.2	<i>Evaluación del proyecto: pensamos sobre el camino que hemos iniciado</i>	251
4.5	Estudio transversal de los estudios de caso elaborados.....	256
4.5.1	Análisis de los contextos.....	257
4.5.2.	Análisis de la entrada, origen y sentido del proyecto en los centros educativos.....	262
4.5.3.	Análisis del proceso formativo y publicidad.....	264
4.5.4	Análisis del desarrollo de los GAM.....	272
4.5.4.1	<i>Análisis de los casos del GAM</i>	277
4.5.5	Análisis de las valoraciones de las experiencias.....	282
 CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES		
	Introducción.....	287
5.1	Conclusiones generales.....	287

5.1.1 Sobre los centros y contextos.....	288
5.1.2 Sobre el sentido del proyecto en los centros.....	291
5.1.3 Proceso formativo de los grupos de apoyo mutuo.....	293
5.1.4 Inicio y desarrollo del proyecto.....	295
5.1.5 Dinámica de trabajo.....	298
5.1.6 Demandas recibidas en el GAM.....	299
5.1.7 Impacto de los grupos de apoyo	301
5.2 Reflexiones sobre el método de investigación.....	308
CAPÍTULO 6: LIMITACIONES Y ALCANCE	
Introducción.....	309
6.1 Limitaciones de la investigación.....	310
6.2 Alcance de la investigación.....	312
CAPÍTULO 7: PROPUESTAS DE MEJORA	
Introducción.....	314
7.1 Propuesta de mejora para la administración educativa.....	314
7.2. Propuesta de mejora para los centros.....	315
7.3. Propuesta de mejora para el alumnado del grupo GAM.....	316
7.4 Propuesta de mejora para el propio proyecto.....	317
7.5 Propuesta de mejora para la investigadora.....	317
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	
Bibliografía.....	320
Referencias en internet.....	341
Referencias legislativas.....	342
Índice de tablas.....	343
Índice de figuras.....	345
Índice de imágenes.....	347

INTRODUCCIÓN

“Vamos a terminar con una pequeña parte de los niños que se sienten tristes en el cole” (Marcos, 8 años)

La educación actual se encuentra en una corriente inclusiva, que hace que los centros se muevan de manera coherente con los cambios que se producen en nuestra sociedad del momento (Gallego, 2002) y por ello, debemos dotar de estrategias a la comunidad educativa y, en concreto, al alumnado, para que puedan dar respuesta a las nuevas necesidades y exigencias que aparecen.

Diariamente el alumnado en los centros desarrolla diferentes tipos de necesidades (tanto educativas como afectivas). El profesorado no es capaz de atender en su totalidad todas las problemáticas y necesidades que su alumnado desarrolla (Sandoval, Simón, Echeita, 2012). En este contexto, deben aparecer estrategias que empoderen al alumnado y doten a los centros de herramientas para que puedan atender las necesidades de su alumnado con sus propios recursos.

Alejados del modelo experto del asesoramiento, la creación, formación y desarrollo del Grupos de Ayuda Mutua (GAM) entre los alumnos¹, posibilita generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones contextualizadas más creativas, donde los alumnos serán los que compartan las problemáticas o necesidades con el GAM (tres de sus propios compañeros) y busquen soluciones en equipo para poder guiar su desarrollo perspectiva de asesoramiento experto para resolver y encauzar problemas (Parrilla y Daniels, 1998, Parrilla y Gallego, 1998; Gallego, 2002; 2013; García, Gallego y Cotrina, 2014). Así como, el estímulo y reconocimiento que se deriva de la participación de cada miembro en el GAM, fomenta la adquisición de competencias interpersonales.

La creación, formación y desarrollo del Grupos de Ayuda Mutua (GAM) entre estudiantes para la mejora escolar y social se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación financiado por el Plan Nacional I+D+I “Escuelas que caminan hacia la

¹ En este trabajo de investigación, siguiendo las recomendaciones de la RAE, se utiliza el uso genérico del masculino basado en su condición de término no marcado.

inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio. (REF. EDU2011-29928-C03-02”).

Este proyecto recoge el desarrollo de dos líneas de actuación. Una de ellas es la línea de ayuda para dar respuesta a las necesidades que aparecen en un contexto escolar; y la segunda línea, es aquella relacionada con promover procesos de mejora en las escuelas partiendo de sus propios recursos.

Por tanto, desde una línea investigadora de procesos de innovación y cambio en la escuela, se tratará de detectar las necesidades del alumnado, y cómo los GAM pueden ayudar a resolver las problemáticas que se desarrollan en la comunidad educativa.

Este trabajo se divide en 7 capítulos que abarcan todo el proceso de investigación del proyecto. En ellos se profundiza en el análisis y discusión de resultados, presentando unas conclusiones sobre los resultados del proyecto.

En el primer capítulo se trata el origen y justificación de la investigación; así como las asunciones en las que se basa este proyecto. Además se recoge el propósito y objetivos de la investigación.

Con el objetivo de dar fundamentación teórica a este estudio, en el siguiente capítulo se desarrolla una revisión conceptual de los avances de la escuela inclusiva, la participación del alumnado en el apoyo educativo y el aprendizaje entre iguales a través de la colaboración.

El tercer capítulo versa sobre el marco metodológico cualitativo de la investigación, en él se presenta el diseño metodológico basado en el desarrollo de 5 fases que recogen desde la revisión de literatura (fase 1), entrada a los centros (fase 2), seminarios formativos (fase 3), desarrollo de los GAM (fase 4), análisis de los resultados obtenidos (fase 5) y de manera transversal a lo largo de todo el desarrollo del proyecto, evaluación (fase 6).

A continuación, el cuarto capítulo recoge los resultados agrupados en los diferentes estudios de caso (CEIP Europa, CDP Calderón de la Barca, IES J.A Carrillo Salcedo y CEIP Huerta de la Princesa) así como una discusión de los mismos que se confrontan con la literatura científica.

En el capítulo quinto se presentan las principales conclusiones que se han elaborado en base a los resultados obtenidos.

El alcance y limitaciones del estudio, así como las implicaciones del mismo se observan en el sexto capítulo de la tesis.

En el último capítulo se recogen algunas propuestas de mejora en relación a la administración educativa, los centros, el alumnado participante del GAM, el propio proyecto y la investigadora.

Capítulo 1

Propósito y contexto de la investigación

CAPÍTULO 1: PROPÓSITO Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

En el este primer capítulo de esta investigación se tratan tres grandes apartados: origen y justificación; asunciones que dan origen a esta investigación; el propósito y los objetivos de la investigación.

En el origen y justificación de la investigación se explica cómo y por qué surge la investigación, cuáles son los referentes que hacen que este proyecto brote y se ponga en marcha en los diferentes centros.

Para dar sentido y guiar el trabajo de este proyecto se declaran unas asunciones de la investigación, serán supuestos en los que basar el estudio.

Para finalizar este capítulo se hace referencia al propósito de la investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar a lo largo del estudio.

1.1 Origen y justificación de la investigación.

En este sentido, el trabajo nace de un proyecto de investigación I+D+i titulado *“Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio. REF. EDU2011-29928-C03-02”*.

Para abordar este trabajo de investigación se han reunido tres equipos de las Universidades de Vigo, Cantabria y Sevilla, pertenecientes a la Red de investigación

CIES (Colaboración para la Inclusión Educativa y Social).

Este estudio, pretendía aportar un nuevo conocimiento teórico; y apoyar las propuestas de mejora en el ámbito escolar desde tres perspectivas: la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo. Con una metodología de investigación descriptiva y participativa se hizo un estudio en este proyecto sobre cómo los distintos procesos desarrollados en los centros escolares y sus comunidades generan aprendizajes y prácticas que conducen hacia la meta inclusiva.

La investigadora principal (IP) de este proyecto base ha sido la Dra. Ángeles Parrilla Latas. Sin embargo, al contar con tres líneas de investigación, la directora del subproyecto de investigación en la Universidad de Vigo ha sido la Dra. Ángeles Parrilla Latas; en la Universidad de Cantabria, la Dra. Teresa Susinos Rada y la dirección del subproyecto de la Universidad de Sevilla ha corrido a cargo de la Dra. Carmen Gallego Vega.

En concreto, la investigación que da título a esta tesis doctoral se centra en el subproyecto de la Universidad de Sevilla, en el que se promovió la mejora a través del estudio del apoyo educativo. Para ello, se utilizó la estrategia de creación, formación y desarrollo del Grupo de Apoyo Mutuo (GAM) para así, alejados del modelo experto del asesoramiento, posibilitar generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones más creativas y contextualizadas en los procesos apoyo y asesoramiento de los centros. El estímulo y reconocimiento que se deriva de la participación de cada miembro en el proceso de cambio, la democratización del proceso de construcción del conocimiento y el reconocimiento y validez de la voz de todos los participantes implicados fomentan una atención a la diversidad flexible y personalizada en los diferentes etapas educativas (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002).

Por otro lado, el estudio se inició ya en un propio Trabajo de Fin de Máster "*Grupo de Apoyo Mutuo: Fomento de las competencias para el empleo y ayuda en la transición de alumnos de último curso de la Educación Secundaria Obligatoria del colegio Calderón de la Barca.*"

El anterior estudio se centró en un solo estudio de caso en un centro con la necesidad imperante de proporcionar asesoramiento a su alumnado de cuarto de la ESO

para trazar un proyecto personal. El Grupo de Apoyo Mutuo, se utilizó para el fomento y asesoramiento de competencias para el empleo y ayuda en la transición; por lo que, a través de diferentes informes como el de la OCDE (2005) y proyecto Tuning (2003), se ha recogido la importancia del fomento y educación en competencias para el empleo, así como, la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo 2006, basa su eje vertebrador del currículo en la adquisición de unas competencias básicas que tienen como objetivo formar a ciudadanos para resolver problemáticas de la vida cotidiana y su inserción social. Además, como Rodríguez (2010) explicita, la manera más común de la formación de estas competencias es a través de dinámicas de grupo y resolución de problemas, y por tanto, la estrategia (GAM) se convirtió en un fuerte referente, ya que se basa en esos principios, de manera que se potencia el apoyo, asesoramiento y gestión de la transición que se desarrollaron.

Partiendo de estas bases y con el ánimo de extender el primer estudio de caso plasmado en el Trabajo de Fin de Máster, centramos esta investigación en la creación de Grupos de Apoyo Mutuo entre estudiantes en diferentes contextos (Educación Primaria y educación Secundaria) para plasmar como mejora educativa el uso de los propios recursos de la escuela, para la escuela.

1.2 Asunciones de la investigación.

Desde el comienzo de esta investigación se han asumido unas determinadas ideas y principios éticos que han guiado y dado sentido al trabajo que se ha realizado. Son estas ideas las que han ido dando forma a la filosofía que ha basado este estudio.

Las asunciones de las que parte esta investigación no son rígidas e inamovibles, son asunciones flexibles que han podido cambiar a lo largo del desarrollo de la investigación para adaptarse al curso que esta ha llevado. De manera explícita se ha informado a todos los centros participantes de cuales han sido los presupuestos en lo que se ha basado este estudio.

Algunas de las asunciones en las que se ha basado este estudio se explican, a continuación, con detalle:

1. Compromiso de la investigación con las necesidades actuales de la sociedad hacia un cambio de escuela inclusiva.

Se asume que la investigación no puede quedarse al margen de las actuales necesidades sociedad y que el conocimiento que se pueda obtener de ella se pone a disposición de esta sociedad.

Se trata de responder a las carencias que surgen en los contextos educativos para incluirlos en su comunidad. De esta manera se proporciona respuesta a toda la diversidad que nos encontramos en los diferentes centros educativos. Centrándonos más en los procesos de inclusión más que de exclusión.

2. Los centros educativos tienen su propia identidad.

Cada centro que ha participado tiene marcada su propia idiosincrasia, cultura, filosofía e historia que dictan cuáles son sus necesidades específicas y el modelo de educación y apoyo que realizan.

Dada esta singularidad de cada centro, se puede decir que las necesidades encontradas y la reproducción del modelo que se pretende desarrollar será diferente en cada uno de ellos, ya que se adaptará para obtener el mayor beneficio.

3. La investigadora como sujeto de ayuda al cambio en las realidades y lectura de necesidades basándose en la escucha activa.

La investigadora es parte en un estudio de corte participativo, por lo tanto, debe ser un agente que propicie la mejora escolar, dotando de un asesoramiento a los centros participantes para que ellos con sus propios recursos (Parrilla y Gallego 1999; 2002), puedan desarrollar el ejercicio de esta mejora.

Esto se basará en una escucha activa, donde la posición de la investigadora sea la de entender y suplir las necesidades que vayan surgiendo a lo largo del desarrollo del proyecto.

4. *La privacidad y confidencialidad de las personas participantes y casos abordados en el desarrollo de los GAM.*

Es un estudio en el que se van a tomar datos personales e íntimos de las personas que formen parte de él. Por ello, se asegurará mantener esta cuestión ética y moral. Para ello se garantiza el anonimato de todos los participantes y los asuntos que se traten en él. La investigación se basa en valores como la honestidad, respeto mutuo, libertad y legalidad. Además se exigirá a las personas que trabajen en los GAM que mantengan este código ético.

5. *Información veraz.*

Todos los datos obtenidos en esta investigación serán reales, aunque dependan de la subjetividad de los participantes, se plasmará los resultados que han ofrecido.

6. *Participantes informados.*

Los participantes serán informados de todas las cuestiones de su interés durante el desarrollo de la investigación. Al comienzo se les expondrá qué es y en qué se basa el proyecto y ellos libremente decidirán participar. A lo largo del desarrollo del mismo, serán informados del tratamiento que van a recibir las informaciones que estos nos han dado, así como, el desarrollo de esta tesis doctoral.

1.3 Propósito y objetivos de la investigación.

En este apartado se abordará el propósito general de la investigación ubicándolo en el contexto de estudio. Seguidamente, se mostrarán los objetivos generales y los objetivos específicos que se persiguen en este proyecto.

1.3.1 Propósito de la investigación.

En la actualidad nos encontramos en un proceso de inmersión de escuela inclusiva. Por lo tanto, debemos encontrar estrategias que hagan caminar a las escuelas hacia esta perspectiva en la que el centro, los alumnos y su comunidad (Ainscow, 2011) se relacionen entre sí en un contexto de confianza, búsqueda de objetivos comunes y ayuda.

En esta escuela inclusiva, cada uno de estos agentes tiene un papel importante en su forma de actuar que se adapta a las necesidades generales y particulares para la mejora común.

Por ello, el propósito general de esta investigación es:

Mejorar el contexto social y educativo de los centros participantes a través de la creación, formación y desarrollo de Grupos de Ayuda Mutua entre los estudiantes.

Por lo tanto, a través de la estrategia de los grupos de apoyo mutuo entre los estudiantes, se busca la mejora común atendiendo a la diversidad del alumnado de los centros educativos con los propios recursos que la escuela puede tener, para empoderar la voz del alumnado como medio de participación y cambio en los centros.

1.3.2. Objetivos generales y específicos de la investigación.

1. Promover, desarrollar y analizar procesos de mejora en centros de Educación Primaria y Secundaria siguiendo la línea de acción convergente elegida: el apoyo para la formación de los agentes educativos en la creación de los grupos de apoyo mutuo. Para ello desarrollaremos los siguientes objetivos específicos:
 - ✓ Impulsar y favorecer procesos colaborativos en alumnos a través de la creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo.
 - ✓ Formar con las herramientas necesarias los grupos de apoyo mutuo para su mayor implicación en el proceso de inclusión educativa y de respuesta a las necesidades del centro.
 - ✓ Explorar y analizar la dinámica de colaboración y participación desarrollada en los grupos de apoyo mutuo entre alumnos.
 - ✓ Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo mutuo y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y necesidades de los centros.
 - ✓ Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo entre iguales y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y participantes: en el contexto/colectivo en el que se desarrolla; en los componentes de los grupos de apoyo; en los profesores y alumnos demandantes.
2. Proponer una aportación conceptual al estudio de la Educación Inclusiva de forma que se ponga de manifiesto la relevancia que tiene la idea nuclear del apoyo en los procesos de mejora orientados hacia la inclusión y la importancia de la formación de los agentes de estos grupos de apoyo mutuo.

Capítulo 2

Fundamentación teórica

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Introducción

Se comienza realizando una visión panorámica que justifica la aparición de la escuela inclusiva, en donde se puede observar como la escuela avanza hacia una perspectiva en la que cada uno de sus estudiantes es importante en ella, sin excluirlos por cualquier condición.

En este capítulo, se describe lo que significa la escuela inclusiva, pero también se hace una revisión de las barreras que dificultan el desarrollo de esta escuela, así como, algunas de las medidas que se han de poner en marcha para alcanzarla. Se realzan los beneficios que esta perspectiva puede aportar a los centros educativos, y se anima hacia unas prácticas e investigaciones educativas que se realizan desde este enfoque.

Continúa con un aspecto importante de la educación inclusiva, el apoyo educativo. Observamos su importancia y cómo la escuela debe asumir este concepto desde una perspectiva más interna e institucional en el que se dote de voz y poder alumnado para ser escuchados y formar parte de procesos inclusivos de los centros.

El apoyo entre iguales es un pilar fundamental para caracterizar este cambio, por ello, se realiza una conceptualización de este término y de sus diferentes tipologías. Por último, se indaga en experiencias inclusivas que se han puesto en marcha anteriormente como son los grupos de apoyo entre profesores, en los que la colaboración, el apoyo entre iguales y una comunicación asertiva juegan un papel principal para su desarrollo.

Para finalizar este marco teórico, se conceptualiza el término de la formación. Una formación inmersa en una cultura de colaboración pero, para ello, se debe exponer el significado de colaboración y la manera en la que se puede realizar entre los diferentes agentes que participan en un centro (colaboración centro-contexto, colaboración familia-profesorado, colaboración alumnos y colaboración profesores-profesores). Por otro lado, se expone cómo realizar una formación del profesorado, qué ámbitos se deben incluir para que esta formación los encamine hacia una cultura colaborativa que fomente las estrategias colaborativas en su propio alumnado, enmarcada en la escuela inclusiva.

De la misma manera, se hace visible como realizar una formación entre iguales, haciendo uso de la cooperación entre estos participantes. Se finalizará, exponiendo estructuras cooperativas que se utilizan durante esta formación entre iguales.

2.1 Escuela inclusiva.

La primera parte de la fundamentación teórica de esta tesis, se centra en una conceptualización teórica del gran reto actual para alcanzar la escuela inclusiva (Acedo, 2008).

Este desafío conlleva una preocupación de cambio hacia una mejora educativa en la que el papel principal de la educación se traduce en una igualdad de oportunidades (Unianu, 2012), desarrollando el máximo potencial de cada uno de los alumnos que forman parte del proceso educativo.

Para entender esta corriente partiremos de su desarrollo histórico, demostrando como la evolución de la ideologías educativas se han desarrollado en paralelo a la sociedad del momento (Parrilla, 2002) para acabar desembocando en la escuela inclusiva como movimiento global en respuesta a exclusión (Waitoller y Artiles, 2013).

Para ello, se van a exponer las medidas que facilitan la inclusión educativa, a través de prácticas educativas (Grande, 2008). En ellas, se enumerará estrategias que consiguen el cambio en el sentido educativo más democrático donde se cumplan los derechos humanos.

Por otro lado, se enunciarán algunas de las barreras históricas que los centros perciben (López Melero, 2011; Martínez-Figueira, 2013), que impiden que la escuela inclusiva puede llevarse a cabo de manera integral.

Finalmente, se expondrán algunas recientes investigaciones y experiencias de escuela inclusiva, en la que se denominará la importancia de la creación de redes de colaboración, entre el centro y comunidad (Ainscow, 2011; Gallego, 2011).

2.1.1 Preliminares de la escuela inclusiva.

A lo largo del tiempo, la educación se ha ido desarrollando junto con los cambios sociales que se producían en las distintas civilizaciones (Parrilla, 2002). Por tanto, las tendencias que se han seguido en educación han ido en consonancia con las ideologías del momento.

Para hablar de la escuela inclusiva, se debe antes entender la evolución que se ha llevado hasta alcanzar este concepto.

Si nos remontamos a épocas anteriores, la educación era considerada un privilegio y no era concebida para todas las personas. Especialmente se excluía a aquellos que poseían algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje y estaban inducidos, de manera inexorable, a la marginación social, apareciendo una negación explícita o tácita del derecho de la educación a estos colectivos (Hernández, 2007; Parrilla, 2002).

Sin embargo, en la segunda mitad del siglo XX, concretamente en la década de los 70, se extiende por toda Europa y América del Norte, el concepto de la *normalización*, lo que supone el paso de una educación segregadora a otra con un marcado carácter integrador.

Sobre este concepto se sustentará el informe Warnock (1978), que a su vez acuñará el ya conocido término de necesidades educativas especiales (NEE), el cual se recogió legislativamente por primera vez en la ya derogada LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, General del Sistema Educativo) y es actualizado por necesidades específicas de apoyo educativo en la ley de educación LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y refundada por la actual LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa).

Por el contrario en España, durante la época de los años 70 la Educación Especial es concebida como sistema paralelo al ordinario, llegándose a crear en 1975 el Instituto Nacional de Educación Especial (Ferreira, Prado y Cadaviero, 2015).

Durante los años 80, se dispuso una transformación del sistema educativo en favor de las nuevas corrientes que se desarrollaban, impulsados por el cambio político que se

produjo en el país (Parrilla, 2008). Estos cambios se apoyan en la promulgación de la Ley Social de Minusválidos en 1982 y el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial en 1985, los cuáles favorecieron la introducción del término de integración y normalización.

El informe Warnock (1978) la define como la conducción de nuestras prácticas educativas hacia unas corrientes más humanistas en las que se recogen, incluso, indicaciones prácticas para los alumnos que no alcanzan los objetivos marcados (Ferreira, Prado y Cadaviero, 2015).

El proceso de integración, infunde aún más valor al profesorado para desarrollar esta normalización, potenciando la colaboración entre los distintos profesionales que forman parte del acto educativo y se otorga carácter institucional al proceso de la integración (Parrilla, 2008) con el que se puede remarcar su importancia en el cambio del modelo educativo hasta el momento.

No obstante, el proceso de integración no abarca todas las dimensiones de los alumnos, se necesita un empujón final que proporcione un matiz integral de la educación para dar respuesta a todas las necesidades de la sociedad. Esto se alcanzará con la educación inclusiva.

A partir de los años 90, comienza a sonar el término de la educación inclusiva, pero es tomado con cautela por el sector educativo (Parrilla, 2002; 2008).

Se fomenta en los diferentes congresos internacionales como el de la UNESCO (1994) y AEDES (Asociación Española de Educación Especial) en donde se configura el germen de la educación inclusiva.

Se debe señalar como referente para alcanzar la educación inclusiva, la Declaración de Salamanca (1994) para el desarrollo de políticas educativas con orientaciones inclusivas, en la que se reconoce que cualquier alumno experimenta dificultades a lo largo de su escolarización, de esta manera, los sistemas educativos deben estar diseñados para tener en cuenta estas dificultades, así como las características personales de cada alumnado, y dar respuesta a ellas para alcanzar el máximo potencial de cada uno de ellos (Ferreira, Prado y Cadaviero, 2015; Parrilla,

2004), se asiste a una primera definición de la actual corriente de atención a la diversidad.

La inclusión se acoge legislativamente en las actuales leyes orgánicas (LOE, 2006; LOMCE, 2013) que establecen como derecho esencial la educación para todos, recogiendo según Ferreira, Prado y Cadaviero (2015, p 46) los siguientes matices para favorecer la atención a la diversidad en estas leyes:

- Compromiso social de los centros con la educación, pues deben realizar una escolarización sin exclusiones respondiendo a los principios de calidad y de equidad.
- Una respuesta trazada en la normativa y desarrollada desde el principio de autonomía de los centros.
- Medidas que responden a todo el alumnado en el marco de todo el sistema educativo mediante el principio de la inclusión.
- Las administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los presentes objetivos establecidos en las leyes orgánicas vigentes de educación.

Por ello, la evolución educativa hace visible un paso desde un concepto de exclusión total, a una segregación en escuelas “ordinarias” y escuelas “especiales” de los alumnos, hacia una integración de los alumnos en una misma escuela que finalmente desemboca en una reestructuración en la educación inclusiva (Parrilla, 2002), que va más allá de la integración y alcanza todos los compontes evolutivos de los alumnos como puede ser el ámbito laboral.

Sin embargo, en un principio la educación inclusiva fue concebida como una “alternativa” a la educación especial (Spratt, Florial, 2015) pero como señala su propio nombre es incluir a todos en una misma escuela, mejorando la calidad educativa.

2.1.2. Educación inclusiva: una escuela para todos.

¿Qué se entiende por inclusión? El concepto de inclusión es un término más amplio que la integración, ya que abarca diferentes ámbitos que van más allá del educativo, se puede hablar del social, laboral, el de la salud, etc. (Carrión, 2001). La escuela inclusiva, concibe a todos los alumnos en un único sistema educativo, proporcionándoles programas apropiados que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades, además de cualquier apoyo y ayuda que necesiten tanto los alumnos como el profesor. Es una negativa a la segregación, ya que trabajando con compañeros se alcanza el máximo desarrollo de las competencias (Stainback y Stainback, 1999; Ainscow, 2000; Arnáiz, 2003).

Posteriormente, Ainscow (2003, p24) define la educación inclusiva como una búsqueda interminable de las formas más adecuadas de responder a la diversidad. Supone la recopilación y evaluación de información de fuentes muy diversas con el objeto de planificar mejoras y estimular la creatividad y la resolución de problemas poniendo una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

Es reconocer la singularidad de todos, aceptando y con una actitud positiva ante las diferencias en la que se promueva la igualdad de posibilidades en un contexto para dar respuestas a todo el alumnado sin exclusión (Ferreira, Prado y Cadaviero, 2015; Unianu, 2013)

Un análisis de investigaciones internacionales realizado por Ainscow (2006, p45) muestra una tipología de cinco concepciones de la inclusión:

- a) La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
- b) La inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias.
- c) La inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión.
- d) La inclusión como promoción de una escuela para todos.

e) La inclusión como Educación para Todos.

Parrilla (2008) anuncia que el término de inclusión puede hacer referencia a un “*concepto paraguas*”, al abarcar tantas perspectivas y referirse a todos los agentes del proceso educativo. Y por ello, es interpretado y entendido de manera distinta, incluso, hasta contradictoria según colectivos e instituciones.

No obstante, en todas ellas debe existir un denominador común: cambio hacia una mejora educativa de una escuela de calidad para formar a todos los ciudadanos. En la que según Unianu (2012):

- Todos los alumnos deben estar escolarizados en el mismo centro.
- Reconocer un currículo flexible.
- Reconocer la interactividad de todos los agentes educativos.

Se pone de manifiesto el alcance del término de inclusión para abarcar los ámbitos de la comunidad educativa, de la misma manera que ya Vygotski (1978) reconocía que los alumnos aprenden en interacción con el medio y que no solo influyen los factores innatos. Por ello, la pedagogía inclusiva fomenta la colaboración entre los iguales, en un sentido de comunidad que mejora la sociabilización, la justicia social y el individuo como ser activo (Spratt, Florian, 2015).

Esta escuela circunscribe unos principios como no ceñirse solo al ámbito educativo, enfatiza la igualdad por encima de las diferencias, haciendo hincapié en los grupos de riesgo de exclusión; pretende alterar la educación en general basada en una nueva ética de valores como la igualdad, respeto y tolerancia; suponiendo un enriquecimiento cultural y educativo en la que se identifiquen y quiten barreras para que todos tengan presencia y participación para el éxito común. (Parrilla, 2002; Ainscow, 2005; Ainscow y Miles, 2008). Caracterizándose, por tanto, en ser una escuela comprensiva, creativa e integradora que trata de contribuir al desarrollo físico, psíquico, afectivo y social de los alumnos para integrarlos en la sociedad como miembros activos y participativos dejando atrás aquella escuela “transmisora”. Está destinada a fomentar la participación de cada uno de los agentes que intervienen en el proceso educativo para conseguir su última finalidad, el desarrollo armónico del alumno y su inserción social (Davis, 2013; Hernández, 2007).

Se aboga por la defensa de la escuela pública, un neoliberalismo educativo con un currículo y enseñanza democrática, crítica, ética, justa y equitativa en la no exista la lógica de los méritos, ni la rentabilidad, si no que, se incluya una corriente de no desigualdad respaldada por políticas que frenen las formas de marginación (Escudeiro y Martínez, 2011; Osberg y Biesta, 2010; Thomazet, 2009)

Es decir, una función social (Pujolàs, 2010) para dotar a todos los ciudadanos sin excluir a nadie por ninguna cuestión, de una formación integral a máximo de sus capacidades personales, intelectuales, sociales y afectivas.

Esta perspectiva, por tanto, introduce nuevas oportunidades para el avance de las políticas y prácticas inclusivas que buscan alcanzar los procesos de aprendizaje de la comunidad educativa (tanto docentes, como alumnos y padres/madres), cambio y mejora institucional (Ainscow y Miles, 2008).

Definida en qué consiste la educación inclusiva, el lugar que ocupa actualmente en los planteamientos escolares y cuáles son sus beneficios y líneas de actuación para conseguirla, en la actualidad a nivel nacional e internacional, es una cuestión de primer orden en la mejora educacional, al tiempo que se convierte en una prioridad en las agendas de las políticas educativas de diversos países. Numerosos informes y declaraciones internacionales lo ponen de manifiesto (XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, 2010; UNESCO en la reunión de Dakar de 2000 y, posteriormente, en Ginebra en 2008) habiéndose ratificado 2015 como fecha para alcanzar la Educación Inclusiva.

2.1.2.1 Barreras para alcanzar la escuela inclusiva.

En la escuela inclusiva debemos realizar un análisis, a priori, con el objetivo de saber cuáles son las barreras que producen los procesos de exclusión para reconducir hacia una inclusión educativa, por ello, los agentes educativos deben ser conscientes de estas barreras para reconocerlas y eliminarlas. (López Melero, 2011; Ainscow y Miles, 2008; Ainscow, 2005; Parrilla, 2002)

Según Ainscow (2004) el concepto de barrera educativa hace referencia a la falta o limitación de recursos, experiencia, métodos de enseñanza, actitudes inadecuadas que pueden limitar la presencia en la participación de cualquier alumno en el proceso educativo.

López Melero (2011), establece una serie de barreras que impiden la participación, convivencia y aprendizaje, estas son en diferentes ámbitos (Tabla 1):

Barreras que impiden la escuela inclusiva

Políticas	Normas contradictorias como leyes que hablan de <i>Una educación para todos</i> (UNESCO, 1990). Sin embargo, se permiten centros de educación especial. El apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas inclusiva y dotarse a los centros de los recursos necesarios para poder implementarlas, por ejemplo, si hablamos de apoyo en el aula (Orden 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad en Andalucía), debemos dotar a los centros de personal suficiente para realizar esos apoyos en el aula.
Culturales	Cultura generalizada de que existen dos tipos de alumnado: “el normal” y el “especial”. Y este último debe requerir todas las estrategias diferentes de enseñanza. Se ha empleado mucho tiempo y esfuerzo en una clasificación diagnóstica que su fin último es el etiquetaje. Debemos centrarnos en el potencial de nuestros alumnos, no en su déficit.
Didácticas	<p>Existen varias:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo. Cuando el aula no es considerada como una comunidad de convivencia y de aprendizaje. - El currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto, no basado en un aprendizaje para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana. - La organización espacio-temporal: la escuela sin exclusiones requiere de una organización de acuerdo a la actividad a realizar. - La necesidad de re-profesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad. - La escuela pública y el aprender participando entre familias y profesorado.

Tabla1. Barreras que impiden la escuela inclusiva.
Fuente: elaboración propia basada en López Melero (2011).

Además, existen barreras que se manifiestan en forma de actitudes, prácticas sociales, circunstancias materiales, económicas, etc. que dificultan la puesta en marcha de la escuela inclusiva (Parrilla, et al. 2012; Martínez-Figueira, 2013).

En las investigaciones realizadas por Martínez-Figueira (2013, p194), el profesorado reconoce como barreras:

- Los horarios de los alumnos no son flexibles.
- El profesorado no dispone de formación específica.
- No se cuentan con materiales y recursos necesarios.
- La dificultad de la implicación de las familias.
- La no implicación de la administración.

El análisis de las barreras y los obstáculos, ha de acompañar todo el proceso de cambio que pretenda realizar un centro para garantizar la igualdad de oportunidades y participación de los alumnos para alcanzar la escuela inclusiva (Parrilla, et al. 2012; Martínez-Figueira, 2013).

2.1.2.2 Medidas para alcanzar la escuela inclusiva

Las escuelas, desde la perspectiva inclusiva, son el lugar donde se aúna la colaboración y el diálogo para lograr un acercamiento que estimule la creatividad infundiendo estructuras de flexibilidad, a la vez que potenciando los sistemas de apoyo y relaciones colaborativas donde se permite la participación de toda la comunidad educativa para dar respuesta a aquellas necesidades del entorno cotidiano que la escuela recoge (Davis, 2013) potenciando al máximo las características y competencias individuales del alumnado.

Por ello, se recogen factores comunes que articulan unas medidas para alcanzar un sentido de escuela inclusiva.

Una primera medida se trata de la necesidad de reflexión sobre la práctica diaria de los agentes educativos (Kozleski, Yu, Satter, Francis y Haines, 2015; Ainscow y Miles 2008; Grande, 2008), esta visión nos ayuda a dar un enfoque constructivista para conocer las características del grupo, las expectativas y experiencias (Canovas, 2007) y poder adaptar nuestra práctica docente de manera flexible a cada obstáculo e inconveniente que se presente en el día a día, sirviendo con ello para plantearnos una preocupación hacia dónde ir y cómo conseguirlo, a través de esta detección de necesidades y barreras (Grande, 2008). Sin embargo, esta reflexión debe ampliar su espectro y realizarse por toda la comunidad educativa (Ainscow y Miles, 2008).

De esta misma forma, se debe acentuar en el enfoque inclusivo la presencia de todos los agentes en la escuela, es una filosofía en la que se ha de reconocer la singularidad de todos, aceptando y valorando de manera positiva las diferencias (Ainscow y Miles, 2008; Ainscow, 2012) y sabiendo que cada uno tiene un papel fundamental para alcanzar objetivos comunes de una misma cultura que se debe formar. De esta misma manera, ya existen investigadores, pedagogos y maestros que son promotores de esta educación que valoran e incluyen a todos en este proceso educativo (Ferreira, Prado y Cadaviero, 2015).

Para reconocer a todos estos agentes en la escuela, se debe facilitar medidas de colaboración, en la que se creen y sostengan redes sociales entre escuela, familia, comunidad, equipos de orientación educativa, universidad y los ayuntamientos (Parrilla, 2005; Ainscow y Miles 2008; Ainscow, 2011; Grande, 2008), en los que la redes que se establezcan se produzcan de manera bidireccional en entornos colaborativos y de discusión (Waitoller y Artiles, 2013). Esta red colaborativa (Figura 1) la recoge Ainscow (2005), donde muestra cómo deben llevarse las relaciones entre los diferentes agentes de la escuela.



Figura 1. Red de comunicación para el desarrollo inclusivo.
Fuente: Ainscow (2005).

En ella se pueden ver como elementos para el desarrollo inclusivo los principios generales que se establecen en un centro y el proceso de evaluación (reflexión); el ministerio de educación como promotor de legislación y orientaciones que impulsen la escuela inclusiva y la comunidad como parte integradora de la escuela.

Estos principios planteados deben estar en consonancia con la legislación marcada desde el Ministerio de Educación, de ahí la importancia de plantear políticas y prácticas que puedan fomentar la inclusión educativa en los centros (Ainscow, Booth y Dyson, 2005; Parrilla, 2005).

De esta manera se ha debido elaborar un currículo flexible, es decir, que sea de y para todo el alumnado. Pujolàs (2003) utiliza la metáfora de “*el invitado a cenar*”. El currículo no debe ser un menú prefijado que no acepte ningún cambio, sino, un menú general en el que todos puedan comer de él haciendo las adaptaciones pertinentes.

Por otro lado, los principios deben ser coherentes con la comunidad en la que la escuela se encuentra, ya que la comunidad, es el contexto en el que la escuela realiza su actividad docente. Y esto establecerá lazos que permitan la creación de redes que satisfagan las necesidades tanto de la escuela como de la comunidad alcanzando el fin último de la educación, la inserción social de nuestro alumnado como ciudadanos competentes. Además, con este compromiso establecido entre los centros y la comunidad se ofrecen garantías ciudadanas (Parrilla, 2005). Exigiendo de los centros según Kozleski, Yu, Satler, Francis y Haines (2015) una autonomía de gestión, responsabilidad individual y colectiva.

En cuanto a la evaluación, se entiende como un proceso de reflexión entre las políticas aprobadas y las relaciones entre la escuela y comunidad. Según Grande (2008), esta evaluación debe realizarse de manera sistematizada por parte de todos los agentes involucrados en la escuela inclusiva, desarrollando un gran esfuerzo en la detección de necesidades para poder redactar objetivos que se deban alcanzar tras esa evaluación.

Esta colaboración entre los distintos agentes significará compartir y transmitir buenas prácticas, experiencias y conocimientos (Waitoller y Artiles, 2013; Ainscow, 2011). Trabajar con distintas formas y compartir diferentes experiencias puede ser un motor eficaz para alentar a los docentes a desarrollar más prácticas inclusivas (Ainscow, 2012).

En educación inclusiva, al entenderlo como un proceso de creación de redes de colaboración, el fracaso escolar no solo está relacionado con características individuales de los alumnos y su contexto familiar, se realiza un análisis con un enfoque holístico, en el que es necesario poner de manifiesto todas aquellas barreras que se ponen para poner en marcha los procesos de participación en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Ainscow y Miles, 2008; Ainscow, 2011).

Otra medida que la educación inclusiva debe alcanzar es fomentar un liderazgo en el equipo directivo para que sea capaz de crear y mantener estas redes colaborativas desde el funcionamiento interno de los centros, con el fin de fomentar la cultura inclusiva en sus escuelas. Este liderazgo debe estar marcado por compromisos e implantación de cauces de comunicación entre los alumnos, docentes y familias (Kozleski, Yu, Satler, Francis y Haines, 2015; Ainscow, 2012; Escudeiro y Martínez, 2011; Grande, 2008).

En el liderazgo, se fomenta la visión de la capacidad, es decir, cada persona debe sentirse capaz de realizar una acción. Esta libertad de hacer un planteamiento propuesto, fomenta la motivación intrínseca. Por ello, esta capacitación debe aplicarse en un liderazgo tanto del equipo directivo como los docentes (Sánchez y López, 2005; Toson, Burello y Knollman, 2013).

No podemos olvidar que esta escuela pretende incrementar la participación de los estudiantes, estos no deben ser espectadores pasivos, si no los protagonistas constructivos del proceso de enseñanza/aprendizaje, facilitando su participación activa en el centro (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Susinos, 2012). Por ello, los profesores deben apoyar y proveer caminos a los estudiantes para que puedan alzar su voz, realizando prácticas inclusivas en el aula a través de la dinamización de todos los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras de participación y el aprendizaje (Ainscow, 2012; Ainscow y Miles, 2008).

Aun así, Morilla (2010, p112) sintetiza que la educación inclusiva no se está desarrollando de la misma manera en todos los países y se pueden extraer diez líneas de actuación para desarrollar prácticas educativas en el movimiento inclusivo:

1. La diversidad como una oportunidad. Aprender y valorar las diferencias, construyendo en el alumnado una visión amplia de la realidad en la que conviven. Mostrando valores de respeto, igualdad, tolerancia y responsabilidad.
2. El apoyo colaborativo y curricular.
3. El liderazgo compartido.
4. La colaboración entre el profesorado. El profesorado no son islas aisladas, se ha de trabajar en red compartiendo experiencias y buenas prácticas.
5. La investigación y reflexión del profesorado, entendida como análisis de necesidades y para reelaborar nuevos objetivos.
6. La formación inicial y permanente en colaboración centrada en la inclusión.
7. Las redes de escuela. Incluir a la escuela en una comunidad y trabajar en colaboración con diferentes escuelas.
8. El compromiso con la comunidad educativa.
9. El sentimiento de comunidad.
10. El aula como comunidad social y de aprendizaje. El aula es la contextualización del mundo del alumnado, aprovechar ese espacio para que trabajen habilidades sociales.

2.1.2.3 Investigaciones en pro de la escuela inclusiva.

A lo largo del recorrido de la escuela inclusiva, numerosos centros han realizado experiencias e investigaciones a favor de esta corriente.

En 2015 Spratt y Florian realizaron un proyecto en el que se investigan si las prácticas inclusivas favorecen a todo el alumnado del centro. En ellas se crearon ambientes de aprendizaje en los que se incluían a todo el alumnado sin discriminación

(tanto alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y alumnado que no presentase ninguna). Se llegaron a conclusiones como que estas prácticas disminuyen la categorización entre los diferentes grupos, se reconocen todos como un solo grupo formado por diferentes personas en que existe una base común que es el respeto de las diferencias individuales. Es decir, se asume una cultura colaborativa. Además, estas prácticas ayudan a los alumnos a redefinir las problemáticas que encuentran y realizar una búsqueda de soluciones de manera colaborativa, asumiendo el problema en equipo.

En relación al concepto de la visión de capacidad, Tonson, Burello y Knollman desarrollan en 2013 una investigación en la que analizan esta capacidad de liderazgo en cinco profesores. Sus resultados reflejan que aquellos que desarrollan una menor visión de capacidad son los que establecen alumnos con diferencias insalvables. Por otro lado, el resto de profesores que desarrollan la visión de capacidad, están abiertos a repensar respuestas individuales para atender las dificultades de su alumnado, con el objetivo de dar más oportunidades a los estudiantes para incluirlos en una sociedad de manera autónoma.

Siguiendo la visión del profesorado, en Castilla y León se realiza una investigación en 2013 por parte de González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela; en la que el propio profesorado reconoce y prioriza la falta de formación metodológica para impulsar la escuela inclusiva y transformar el currículo de manera más flexible.

Por otro lado, Uniau (2013) en su investigación sobre la percepción y comportamiento de los profesores ante la escuela inclusiva marca la confusión que existe en este colectivo entre los conceptos de inclusión e integración, no sabiendo manifestar las diferencias entre los dos. La colaboración con el orientador del centro, se reconoce que se utiliza como estrategia individual para cada alumno pero se debería ampliar la visión y utilizar esta figura de manera más amplia. Además, por su parte, manifiesta que los profesores reclaman la falta de formación y tiempo para abordar la escuela inclusiva.

Ya en 2012, Uniau había reconocido la importancia de la actitud de los profesores y comunidad educativa para la implantación de la escuela inclusiva.

Es en 2011, cuando Ainscow realiza de “Greater Manchester Challenge” en la que se replantearon estrategias para la mejora inclusiva a través de la participación en redes de colaboración entre familia, escuela y autoridades locales. Permite crear canales para la innovación y transmisión de buenas prácticas. El mayor impacto fue en el alumnado que se sientes incluidos trabajando en las redes colaborativas de su ciudad. Los profesores mejoraron su confianza, en relación a un liderazgo con visión de capacidad (Toson, Burello y Knollman, 2013). Además, según Ainscow (2011) se fomentó:

- La confianza para las mejoras educativas a través del uso de los propios recursos de los centros.
- Lazos de colaboración entre diferentes escuelas.
- Colaboración entre varias áreas, no solo la educativa. Esto permite un salto a la sociedad del alumnado.
- Liderazgo compartido.

Ruijs, Van der Veen y Peetsma (2010), en sus estudios en Holanda reconocen los efectos positivos para el alumnado sin necesidades específicas de apoyo educativo en formar parte de la escuela inclusiva, ya que realizan avances en los aspectos socio-emocionales de confianza, empatía y mejora de las relaciones con sus iguales.

Hamilien y Javinen (2008) analizan el caso de la educación finlandesa en relación a la escuela inclusiva y reconocen que el éxito de este país es la apreciación y valoración que se realiza hacia la educación, al igual que su determinación para crear estructuras que prevengan la exclusión, facilitando actividades de inclusión a través de políticas que garanticen el éxito de todos como:

- Fomento de valores de empatía, tolerancia y solidaridad.
- Apoyo al profesorado.
- Importancia de formación del profesorado en competencias y trabajo en red.
- Adaptaciones del currículo.

Por último, Klwayva y Taskiris (2007) en su investigación sobre las actitudes de los profesores serbios en relación a la escuela inclusiva, se vuelve a reconocer la necesidad de una formación sobre qué es y cómo trabajar la escuela inclusiva, así como, la importancia de implementar un sistema educativo que favorezca las buenas prácticas y la flexibilización del currículo. Se muestra como los profesores con alumnos de varias etnias están abiertos al trabajo de educación inclusiva, son más tolerantes.

Es el caso del trabajo realizado actualmente en el Polígono Sur en Sevilla en el que, ejecuta una activa implantación de estrategias para la inserción social del alumnado de la zona, a través del trabajo de comunidades de aprendizaje como el CEIP Andalucía (Tostado y Pérez, 2014; Ramón y Trujillo, 2010).

2.2. La participación del alumnado en el apoyo educativo.

Los sistemas de apoyo, tal y como se están desarrollando en los centros educativos, han quedado demostrado que son insuficientes para responder a la diversidad. Se trata de un apoyo individualizado que se desarrolla en espacios diferenciados y categóricos lo que conlleva hablar de segmentación y diferenciación de los alumnos para dar respuesta a sus necesidades. Hablamos de desarrollar un apoyo mucho más amplio y sistémico, tratándose de una propuesta más coherente con la perspectiva de la educación inclusiva que se ha presentado. Por lo tanto, con la falta de este apoyo comunitario, no es de extrañar que los agentes educativos no se sienten apoyados frente a una demanda de gran calado e implicación, lo que acabará por conseguir una falta de competencia y motivación para hacer frente a esa demanda (Sandoval, Simón, Echeita, 2012; Gallego, 2011, Escudero y Martínez, 2011; Echeita et ál., 2009; Ainscow, 1998;).

Se utilizará como estrategia de apoyo comunitario el asesoramiento entre iguales basado en el respeto mutuo y la cooperación de los participantes (Cowie y Fernández, 2006).

Como respuesta a esta situación, se presenta una experiencia inclusiva basada en los grupos de autoayuda (Cabanas y Chacón, 2003). Son los grupos de apoyo mutuo basados en estructuras colaborativas y alejados de la perspectiva de asesoramiento experto para resolver y encauzar problemas (Parrilla y Daniels, 1998, Parrilla y Gallego, 1998; Gallego, 2002; 2013; García, Gallego y Cotrina, 2014).

En esta estrategia, la comunicación juega un papel fundamental para el apoyo y la resolución colaborativa de un problema (Ceberio, 2006).

Finalmente, caracterizaremos a los alumnos como agentes protagonistas de iniciativas para mejorar las prácticas educativas, haciendo escuchar y empoderando su voz a través de la participación educativa (Susinos, 2009; Nieto y Portela, 2007).

2.2.1 Conceptualización del apoyo en el contexto educativo.

Los modelos de apoyo tradicionales, impiden que se desarrollen procesos de educación inclusiva, son modelos centrados en un solo sujeto que nos aleja de la visión compleja de la escuela (García, Gallego y Cotrina, 2014; Morilla, 2010, Parrilla, Gallego y Moriña, 2010; Susinos, 2009).

Se define un apoyo inclusivo según Aretxga (2014) como todo aquello que facilita el aprendizaje, colabora en la transformación de los centros y la eliminación o superación de barreras que potencien la participación del alumnado.

El apoyo inclusivo, no es una forma de asesoramiento restringida a los profesionales (especialistas), es una perspectiva más amplia y sistémica, basada en una necesidad de inmersión en la cultura del centro y creación de espacios y estrategias de participación (Booth y Ainscow, 2015; Simon, Gine y Echeita, 2016).

En la siguiente tabla (Tabla 2), se pueden observar las grandes diferencias que existen entre el apoyo tradicional y el inclusivo.

Apoyo tradicional	Apoyo inclusivo
- Trabaja con solo un alumno, centrado en sus dificultades.	- Apoyo individual y a grupo clase.
- El centro tiene un problema que no sabe asumirlo, por eso utiliza a un experto.	- Cooperación entre agentes educativos, alumnos y familia.
- Especialistas diseñan programas como expertos.	- Apoyo al profesorado para que puedan poner en marcha diferentes medidas.
- El apoyo genera “dependencia” y no autonomía profesional.	- Es flexible.
- Profesorado apenas se responsabiliza del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).	- Fomenta interacción y trabajo conjunto.
- Aula de apoyo, como aula de segregación.	- Favorece el éxito de todo el alumnado.
	- Centrados en las potencialidades.

Tabla 2. Diferencias entre apoyo inclusivo y apoyo tradicional.
Fuente: elaboración propia, basado en Aretxaga (2014).

Gallego (2011, p 99) enumera las problemáticas para la implantación de un apoyo inclusivo:

- Dominio y limitaciones del modelo de apoyo individual-tradicional.
- Condiciones culturales, organizativas e institucionales del apoyo en los centros, como por ejemplo, la diferenciación de espacios que categorizan a nuestro alumnado.
- Perfil del profesional del apoyo vs el perfil del profesor tutor. La responsabilidad del apoyo recae en todos los agentes educativos.

Desde esta perspectiva inclusiva, mejorar el apoyo que precisan los centros para elevar la calidad de sus procesos inclusivos pasa, en primer lugar, por promover y facilitar una cultura educativa y unas estrategias de colaboración que creen alianzas entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (docentes, profesores de apoyo, personal de administración y servicios, alumnos, familias, etc.) y entre los centros de una misma localidad. De esta manera, se fomenta la red natural de apoyo del centro entre alumno-alumno, profesor-profesor, familias-comunidad educativa (Parrilla, 2009; Ainscow, 2011; Gallego, 2011; Aretxaga, 2014; Simon, Gine y Echeita, 2016).

Reconociendo la respuesta a la diversidad y atención de las necesidades de los alumnos como una responsabilidad compartida de todos los agentes involucrados (Morilla, 2012).

Supone un asesoramiento en coordinación que complemente y tenga compatibilidad con los diferentes enfoques en un problema. Además, supone formación de los diferentes agentes involucrados en metodologías cooperativas (Torres y Castillo, 2016).

Gallego (2011) señala que la visión compartida de los problemas supone la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones creativas; estimula y reconoce la participación de cada miembro en el proceso. No obstante, este hecho reclama establecer una cultura colaborativa en los centros educativos que requiere el esfuerzo conjunto de todos los agentes educativos, estableciendo cauces y tiempo para colaborar.

El modelo de apoyo que se precisa es el conocido como el apoyo comunitario que potencia la capacidad de cambio en el entorno, evitando el aislamiento de cada agente del proceso educativo, siendo vinculado a valores solidarios, de compromiso y acogidos en los derechos humanos, donde se toman decisiones de manera democrática y participativa con el fin de crear una comunidad ética (Rodríguez Romero, 2006; Bauman, 2003).

Ofrece una perspectiva distinta y abierta a la comunidad sobre el apoyo, estableciendo y fomentando redes de apoyo entre distintos profesionales y agentes educativos, cambiando el objeto de intervención desde la persona o colectivo en necesidad de ayuda; a la persona o colectivo que puede ayudar, pudiendo abrir nuevas líneas prácticas de acción e intervención escolar en las que intervenir ante los problemas detectados. Además, supone la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones más creativas y contextualizadas, así como, el estímulo y reconocimiento (*empowerment*) que se deriva de la participación de cada miembro en el proceso de cambio; la democratización del proceso de construcción del conocimiento, y el reconocimiento y validez de la voz de todos los agentes implicados. Estos beneficios asociados a los procesos de apoyo, cambio y mejora en las instituciones educativas quedan sin contenido y se desvirtúan si no los vinculamos con procesos de

transformación educativa hacia el movimiento de escuela inclusiva (Gallego, 2011; Davis, 2013).

Gallego (2011) implanta diferentes niveles de intervención del apoyo comunitario según su ámbito de actuación que se encuentran recogidos en la siguiente tabla (Tabla 3).

Niveles de intervención del apoyo comunitario	
Intervenciones en la comunidad	Cambiar creencias e ideologías de alguna situación problemática o desventaja social en la comunidad. Ej.: Campaña de prevención de accidentes de tráfico.
Intervenciones en el sistema social	Influir en el contexto físico y sociocultural en el que se mueve una persona.
Intervenciones grupales	Abordar, analizar y tomar decisiones conjuntas de los miembros de un grupo que lo conforman y plantean.
Intervenciones diádicas	Persona solicitante de apoyo vinculada a una persona de su entorno o a otra desconocida pero que entiende su situación para encauzan un problema.
Intervenciones individuales	Dirigidas a una sola persona, centradas en adquirir o incrementar habilidades sociales, mejora de autoestima, etc.

Tabla 3. Niveles de intervención apoyo comunitario.
Fuente: elaboración propia, basado en Gallego (2011).

En las intervenciones grupales se conforman los grupos de ayuda mutua, basados en los grupos de autoayuda (Cabanas y Chacón, 2003). Esta estructura se basa en la reunión de un número reducido de personas que están pasando o han pasado por una misma situación o experiencia. En el campo educativo, se han formado los grupos de ayuda para el profesorado (GAEP) tanto en Primaria como en Secundaria para resolver y encauzar colaborativamente estas dificultades (Gallego, 2002; Parrilla y Gallego, 1998; Parrilla y Daniels, 1998).

Este modelo de apoyo implica la coexistencia de dos sistemas de apoyo, uno es el formal (compuesto por los profesionales con formación en atención a la diversidad) y otro el informal (en el que el apoyo no recae en ninguna estructura de apoyo en concreto, sino que se responsabiliza el profesorado, familia, alumnado, comunidad, etc.) (Morilla, 2012).

2.2.2 La participación del alumnado, el empoderamiento de su voz.

La participación del alumnado en su entorno es una corriente de desarrollo basado el movimiento de la "voz del alumnado" que es un término que ha ido tomando fuerza en estos últimos tiempos, conviene reconocer que este tipo de experiencias educativas son herederas del movimiento de mejora escolar, de la más reciente educación para la ciudadanía (Martínez, 2005) o promoción de los derechos del niño, en los que se les reconoce como ciudadanos de plenos derechos que deben ser escuchados (Rudduck y Flutter, 2007; Susinos, 2012; Fielding, 2004; 2011; 2012).

Sin embargo, el término de "la voz del alumnado" es un término muy empleado sin llegar a explicitarse su significado (Nieto y Pruano, 2008). Por un lado, Cruddas (2006), habla de la voz del alumnado como una metáfora sobre la participación. Susinos y Rodríguez (2011), la enuncian como una voz para ser autorizada, escuchar y dar participación al alumnado.

Siguiendo la misma línea, Susinos y Ceballos (2012) caracterizan la voz del alumnado como acciones dirigidas a aumentar el protagonismo del alumnado en la toma de decisiones sobre el diseño, la gestión y la evaluación de cualquier aspecto escolar.

Estas definiciones se centran en un punto en común, la participación del alumnado (Nieto y Pruano, 2008; Rudduck, 2007; Susinos, 2009).

Esto se traduce en una participación activa de nuestros alumnos en la vida escolar del centro. Por su lado, Hart (1993), define el término de participación desde tres perspectivas. En una primera perspectiva se asume que el alumnado aporta y coopera para el progreso común del centro. En un segundo lugar, la participación implica generar en los niños confianza en sí mismos; y por último, los ubica como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones ante los asuntos que les competen en la familia, escuela y comunidad.

Doval (2015, p 69) realiza una síntesis en la que se muestra las consideraciones más importantes de la definición de la participación Infantil:

- Un derecho de la infancia, un principio fundamental de la convención sobre los derechos del niño².
- Una condición para el fortalecimiento y legitimación de la democracia en la sociedad, por ello, la opinión de los niños debe dejarse permanecer como ciudadanos y ciudadanas que son.
- La participación es una condición para construir espacios y escuelas realmente inclusivas donde todos aportan algo a la mejora escolar.
- La participación es una competencia de nuestro alumnado que se ha de desarrollar, por ello, se debe promover la adquisición de conocimientos, actitudes y destrezas sociales (como confianza, el respeto, la igualdad, la colaboración) que la fomenten desde edades tempranas.

No debemos caer en la en la según llamada metáfora de *"la acústica del centro educativo"* (Bernstein, 2000) en la que solo se escuchan algunas voces. Se debe realizar una reflexión sobre el sentido y alcance de las experiencias que mejoren la participación de todo el alumnado (Ceballos y Susinos, 2014).

La participación del alumnado según Rudduck (2007, p 592) se puede basar en mantener conversaciones o discusiones, invitarlos a que comenten y propongan diferentes formas de resolución de conflictos o incluso a evaluar las prácticas docentes o las políticas del centro.

Apud (2001) ofrece una clasificación de la participación Infantil en la que considera tres niveles básicos en los que los niños pueden participar. Estos niveles son el nivel familiar, el nivel escolar y el nivel local.

Desde el nivel familiar, se debe educar a nuestro alumnado en la democracia, comunicación y diálogo, dando responsabilidades asequibles en los que el alumnado pueda participar.

En el nivel escolar, la participación de nuestro alumnado incluye colaboración, implicación activa en los diferentes proyecto que se estén llevando a cabo en el centro y el reconocimiento por parte de otros de la implicación de este alumnado (Booth, 2002).

² <http://www.unicef-irc.org/>

Además, Duval (2015) señala que involucrar no es una participación significativa. Debemos dar un paso más en el que el conocimiento y aportaciones de nuestro alumnado sea considerado y tomado como válido al igual que el de los adultos.

Fletcher (2006) reconoce que es una participación significativa de los niños cuando:

- Son aliados y socios con los adultos en mejorar las escuelas y no son unos entes pasivos que reciben todas las decisiones de los adultos.
- Se enfrentan al liderazgo y resolución de problemáticas en la escuela siempre con el apoyo de un adulto.
- Colaboran niños-adultos de manera sostenible y sistemática para alcanzar una escuela transformadora.

Por último, en el nivel local enunciado anteriormente por Apud (2009), esta participación promueve que la educación cívica.

En 1992 Hart (Figura 2) recogió como pueden ser los niveles de realización de esta participación del alumnado, en forma de escalera. En ellos vamos de los niveles de no participación, hacia los niveles más superficiales como es la petición de información hasta la participación en los que el liderazgo es llevado por los alumnos y apoyado por adultos (Fletcher, 2006).

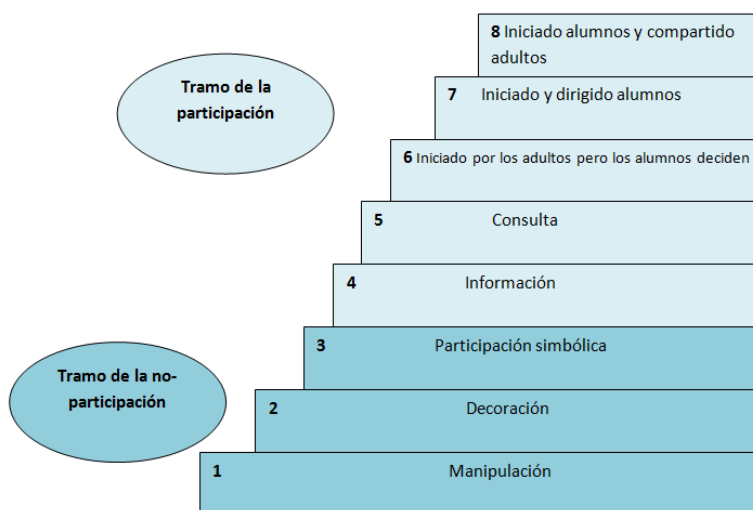


Figura 2. Escalera de la participación de Hart (1992).

De la misma manera, Nieto y Pruano (2008), recogen lo que Hart (1992) expone. Fielding (2001), Flutter y Rudduck (2004), establecen los siguientes niveles para dar voz y participación al alumnado en:

- Ausencia de consulta al alumnado.
- Escuchar al alumnado.
- Alumnado como participantes activos.
- Alumnado como investigadores.
- Alumnado como plenos participantes activos e investigadores.

Fielding (2012, p50), sintetiza los pasos de cómo incluir a los alumnos para darles participación en la comunidad educativa en:

- Estudiantes como fuente de información.
- Estudiantes como participantes activos.
- Estudiantes como creadores de conocimiento.
- Aprendizaje interrelacionado y democrático.

Por otro lado, como estrategia de inclusión que se ha recogido es la consulta a los alumnos (Flutter y Rudduck, 2004, Fielding, 2012). De esta manera, MacBeath y otros (2003, p152), enuncian diferentes tipos de consulta al alumnado como:

- Consulta directa.
- Consulta inducida, en la que se anima a expresarse al alumnado a través del uso de estímulos sin una pregunta o acción directa.
- Consulta mediada, ayudados a expresarse, a los menos acostumbrados a hacerlos, utilizando las técnicas de realización de pósters, dramatizaciones, etc.

Todas estas estrategias buscan dar voz al alumnado y participación a través de modelos dialógicos, es saber que su voz será escuchada y tomada en serio a través del

diálogo, siendo más fuerte y haciendo que democraticen el proceso de enseñanza/aprendizaje, permitiendo obtener centros abiertos a la comunidad (Susinos, 2009; Bragg y Manchester, 2012; Rodríguez Romero, 2008).

El bienestar docente debe estar ligado al de los estudiantes, ellos se sentirán bien al estar incluidos en la participación democrática de las instituciones y apoyar la inclusión de las instituciones en la participación de los centros es fomentar una escuela conectada con la sociedad (Rodríguez Romero, 2008; Rodríguez Romero, 2006).

La participación y voz del alumnado es un elemento de mejora educativa ya que entiende que el alumnado es fuente del saber, estos deben ser elementos activos dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje; y para ello, se debe compartir el aprendizaje y cuidar el clima del aula para que se lleven a cabo relaciones fructíferas (Calvo y Susinos, 2010). Es devolver el poder al alumnado para reducir la desigualdad y promover una justicia social a través de intercambios mutuos, recíprocos y despiertos en la riqueza de la persona (Fielding, 2011; Rodríguez Romero, 2012).

La inclusión de nuestro alumnado según Susinos y Ceballo (2012) supone la mejora de la organización y gestión del centro al llevarse a cabo procesos más democráticos y con más visiones generales. Una mejora del currículo, los alumnos son capaces de motivarse para conseguir los objetivos planteados en este. Las relaciones entre el centro y la entorno se hacen más favorables al crear redes colaborativas.

Sin embargo, en este campo existen una serie de barreras como (Ceballos y Susinos, 2014; Susinos y Ceballo, 2012; Fielding, 2012):

- Falta de cultura de procesos de participación en algunos centros.
- Falta de formación en el profesorado para poner en marcha procesos de participación en el alumnado.
- Romper con el miedo de que los alumnos tomen la palabra.
- Incluir a los alumnos marginados, se debe escuchar la multiplicidad de todas las voces.

Esto exigirá la clarificación del concepto de participación y voz del alumnado, el cambio de la formación de los profesionales hacia un diálogo con el contexto y un nuevo modelo de asesor y orientador en el que se entienda a estos agentes con capacidad de apoyo en los procesos y no como figuras que resuelven las dificultades (Ceballos y Susinos, 2014). Se deberá incrementar la participación porque reduce las barreras para la escuela inclusiva (Booth y Ainscow, 2015).

Como se había comentado anteriormente, entre las líneas de inclusión para dar más participación al alumnado se recogía la de convertir al alumnado en investigadores (Rudduck y Flutter, 2007), con ella se pretende que nuestro alumnado tome protagonismo a la vez que adquiera una serie de competencias profesionales investigadoras.

Rojas, Haya y Lázaro-Visa (2012), realizan una investigación en la que exploran la voz del alumnado convirtiéndolos en investigadores. Ya que dando poder al alumnado, se le reconoce como agente de cambio (Fielding, 2011).

Esta investigación trata de la formación a los profesores y alumnos de cómo poner en marcha un proyecto investigador. A los profesores se les forma en habilidad para escuchar y saber delegar el poder en su alumnado.

Entre los resultados que recogen se encuentran que Rojas, Haya y Lázaro-Visa (2012):

- Se asumen de manera mejorada el control y la responsabilidad.
- Se reconocen las fortalezas y las debilidades.
- Mejora el sentido de responsabilidad, autoría y empoderamiento del alumnado.
- Experimentación como agentes de cambio.
- Colaboración y trabajo liderado por los niños.
- Los adultos ofrecen apoyo en las decisiones de los niños desde el respeto por las diferencias.

¿Y si esta estrategia se utilizara en el asesoramiento? Llevaríamos a cabo un asesoramiento comprometido (Rodríguez Romero, 1996) en una línea de cambio hacia los grupos silenciados para dar voz a los menos escuchados (Rodríguez Romero, 2008).

Es de instrumental contribución incluir a los alumnos en este asesoramiento, que propiciará una transferencia de recursos para ayudar en el desarrollo o mejora de la educación mediante sus recursos, experiencias, conocimientos y perspectivas (Nieto y Pruano, 2008).

Para ello, los docentes deben ayudar al alumnado para clarificar y expresar sus opiniones, experiencias y sentimientos para que fueran incluidas y comprometidas en la toma de decisiones. Este asesoramiento supone hacerles conocer los derechos y obligaciones a los estudiantes y ayudarles a luchar por ellos. No debe ser una presencia nominal, si no inclusiva de todo el alumnado. Para ello el profesorado debe escuchar al alumnado en un clima de confianza (Rodríguez Romero, 2008).

Para incluir la voz y participación del alumnado en este asesoramiento comprometido se debe realizar a través de su participación dialógica. No obstante, primero hay que reflexionar sobre los problemas procedentes de hablar sobre otros problemas ajenos. Después de aquellos problemas procedentes de la situación seleccionada para ser oídos por los estudiantes; y finalmente, los problemas procedentes de hablar por otros (Michael Fielding, 2004).

Esta tarea contribuye a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje y en relación de su entorno (Nieto y Pruano, 2008), siendo los alumnos mediadores entre los agentes educativos (Bragg y Manchester, 2012).

Para que este asesoramiento se pueda llevar a cabo, Nieto y Pruano (2008) y Alderson (1995), establecen una serie de condiciones y principios que han de cumplirse:

- Principio de inclusión, todo el alumnado sin discriminación alguna debe participar.
- Principio de elección, derecho al alumnado y familias a decidir y participar en las tareas educativas, se relaciona con el principio de la información.
- Principio de confidencialidad, protección del contexto y circunstancias.

- Principio de vulnerabilidad, se debe asumir que los alumnos están más expuestos al riesgo y tienen menos capacidad de prever consecuencias.

Todas estas acciones se realizan para la mejora de la implicación escolar (González, 2010) que según Simons-Morton y Chen (2009) es el grado en que los alumnos están implicados y comprometidos con la escuela.

2.2.3. El apoyo entre iguales.

La escuela es un agente transmisor de valores (Fernández y Oraldini, 2001), por lo tanto, debe dotar de estructuras que ayuden a la resolución de conflictos de sus agentes participantes.

El apoyo entre iguales según De la Cerda Toledo (2013, p36) es la práctica pedagógica que impulsa la creación de vínculos entre personas que comparten un mismo estatus pero que, al mismo tiempo, presentan una diferencia que permite a una de ellas asumir un rol educativo intencional respecto a otra.

Cowie (1998, p56) ya la define como el asesoramiento y ayuda entre iguales que resultan eficaces a la hora de prevenir conductas sociales, a través de la resolución de conflictos, promoviendo valores sociales como la participación, confianza y reciprocidad por medio de un trabajo cooperativo.

De la misma manera, Cowie y Fernández (2006, p291) la definen como la estrategia que impulsa y facilita la toma de decisiones que afectan a sus vidas, ayudando a resolver unas dificultades.

Estas definiciones inciden en envolver a los participantes en procesos de asesoramiento que sirven para poder establecer criterios de resolución de manera autónoma, en los que el profesor es un guía (Harris y Brown, 2013). Además, la tendencia de buscar el apoyo de otras personas y particularmente en ciertas situaciones ha caracterizado al ser humano durante toda su evolución. Por ello las redes sociales que

se forman de manera natural brindan a sus componentes no solo apoyo emocional sino ayuda para alcanzar diferentes metas u objetivos (Torrego, 2013; Batson y otros, 2002).

Estos procesos despliegan actividades psicológicas, de autorregulación y de relaciones entre los iguales a través de retroalimentación, confianza, respeto, aceptación, aprecio, cooperación y desarrollo de competencias, aceptando el error de manera positiva, en prácticas colaborativas de interacción social para alcanzar una sociedad democrática (Andrade, 2010; Harris y Brown, 2013; Cowie, 2006; 2009; Torrego, 2013).

Se desprende de este apoyo, una **ayuda entre iguales** en la que personas con alguna dificultad trabajan de manera colaborativa, ya que se implica que tienen mismas experiencias y a través de la empatía pueden dar respuesta a una necesidad (Keyes y Brandon, 2011).

De esta ayuda, de respaldo y aliento incondicional, se posibilita el fomento de la resiliencia (Torrego, 2013). Según Martínez y Vasquez-Bronfman (2006) es la capacidad de las personas para superar las adversidades con confianza en sí mismo sintiéndose valorado.

Compartiendo unas características que, a continuación, se presentan (Tabla 4).

Características de la ayuda entre iguales.
<ul style="list-style-type: none">- Existe una petición de ayuda.- Procesos de resolución de un problema de manera democrática.- No culpabilizar, intervenciones de carácter positivo.- Formación previa de los participantes en escucha activa y para trabajar fuera de su círculo de amistad.- Aprender habilidades de comunicación, compartir información y reflexionar sobre las propias emociones.- Fomento de la empatía.- Trabajo colaborativo.

Tabla 4. Características de la ayuda entre iguales.

Fuente: elaboración propia, basado en Cowie, 1998; Cowie y Wallance, 2000).

De la ayuda entre iguales se aprecian una serie de ventajas tanto a los que ayudan como a los que necesitan ayuda, citadas por Cowie (1998), Cowie y Wallance (2000), Fernández y Oraldini (2001) y Harris y Brown (2013):

- Responsabilidad repartida y compartida.
- Mayor confianza entre los participantes del apoyo entre iguales.
- Sensación de pertenencia a un grupo.
- Contribuir positivamente a la comunidad educativa.
- Ser capaces de detectar situaciones problemáticas.
- Confiar en un igual.
- Mejorar la autoestima.
- Mejorar las relaciones entre alumnos y la valoración de los compañeros.
- Sentir empatía.
- Saber que hay lugares a los que se puede acudir si se necesita ayuda.
- Descargar al profesorado en la tarea del apoyo.
- Conseguir valiosas habilidades interpersonales.

Por otro lado, se encuentran algunas limitaciones en esta estrategia como Cowie y Fernández (2006) y Fernández y Oraldini (2001) señalan:

- El estatus de los ayudantes, la mayoría son respetados pero sin embargo todavía hay algunos que encuentran actitudes de rechazo por parte de sus compañeros.
- Desequilibrio de género, mayor participación de las chicas, ya que los chicos tienen la barrera de sentir que su masculinidad es amenazada.
- Ansiedad por falta de usuarios.
- Requiere de un tiempo para aceptar estas estructuras en la cultura escolar.

- Dificultad para penetrar en un tejido social de un sistema ya configurado con una estrategia nueva.

Existen diferentes modelos de ayuda entre iguales, aunque todos ellos tienen las mismas características comunes, Cowie y Sharp (1996), De la Cerda Toledo (2013), Cowie y Fernández (2006) sintetizan estos modelos (Tabla 5).

Modelo	¿En qué consiste?	¿Cuál es su formación?	¿Cuál es el formato entre las relaciones de los iguales?	¿Qué valores predominan?
Ayuda o Befriending (Compañeros amigos)	Capacitación de los alumnos para que apliquen unas determinadas técnicas en interacciones cotidianas con los compañeros.	Ayudantes seleccionados por sus características interpersonales de favorecer ayuda. Formación en ayuda y cooperación.	Parejas. Pueden surgir de manera espontánea.	-Apoyo emocional. -Empatía. -Colaboración.
Solución de conflictos	Trabajar en equipo para estimular el acuerdo en una situación problemática. Los ayudantes escuchan las dos partes del incidente y debaten hasta ayudarles a llegar una solución justa.	Formación en resolución de conflictos. Escucha activa, expresión de sentimientos, clarificación de significado, realización de preguntas y emisión de mensajes en primera persona.	Estructura de un grupo pequeño de mediadores.	-Gestión y resolución de conflictos de manera positiva. -Empatía. -Mejora de la convivencia.
Asesoramiento	Apoyo a una persona con dificultades mediante reuniones en un grupo.	Formador suele ser un psicólogo, que supervisa el trabajo del asesoramiento que se está llevando a cabo. Se forman en escucha activa y empatía.	Estructura de pequeño grupo formal.	-Aprender a confiar mediante un proceso de comunicación recíproca. -Empatía/ confidencialidad. -Responsabilidad.

Modelo	¿En qué consiste?	¿Cuál es su formación?	Cuál es el formato entre las relaciones de los iguales?	¿Qué valores predominan?
Hora del círculo (Circle Time)	Maestro lidera y dinamiza para que los alumnos compartan sentimientos y preocupaciones, y si es posible, ofrecer alternativas para mejorar la situación.	Formación en escucha activa, expresión de ideas, sentimientos y opiniones de forma asertiva.	Grupo clase, sin ayuda cercana o directa pero comportan una visión intensa del alumnado.	-Pertenencia. -Sentimiento de comunidad. -Reconocimiento. -Mejora del clima.
Tutorización de iguales	Alumnos mayores entrenados a ofrecer guía y modelos de conducta otros más jóvenes.	Formación en escucha activa.	En parejas, ayuda individualizada con un vínculo consolidado.	-Autoestima. -Motivación. -Responsabilidad
Monitoraje	Compartir lo que se sabe y aprender haciendo.	Formación en trabajo cooperativo y cohesión de grupo.	Asociación en pequeño grupo, donde exista un vínculo sólido pero flexible.	-Colaboración -Cooperación. -Responsabilidad. -Participación.

Tabla 5. Modelos de ayuda entre iguales.

Fuente: elaboración propia, basada en (Cowie y Sharp, 1996; De la Cerda Toledo, 2013; Cowie y Fernández, 2006)

Estos modelos de ayuda entre iguales no se trabajan directamente. Se necesita de una formación y creación de cohesión de grupo para que puedan surtir efecto (Harris y Brown, 2013).

La formación adquiere un valor personal para el alumno, tanto que le hace reflexionar sobre las estrategias de resolución más adecuadas, al tiempo que le dota de competencias para ayudar a resolver esas dificultades (Férrandez y Oraldini, 2001).

Se les entrenan en la resolución de conflictos para: identificar problema, generar, evaluar y escoger opciones, así como a acordar un solución y el seguimiento de esta solución a través de uso eficaz de la comunicación (Fernández y Oraldini, 2001; Cowie y Fernández, 2006).

Cuando los alumnos ayudantes se aproximan a sus compañeros, propician el diálogo prestando atención a las emociones de estos y contribuyendo a que resuelvan por sí mismos sus asuntos, ambos obtienen beneficios u aprenden el uno del otro. Los que prestan ayuda o asesoramiento mejoran a nivel personal porque se les dota de mejores recursos personales para sus vidas, además de reportarles un protagonismo positivo que mejora la autoestima. Por otro lado, los que son asesorados o ayudados, mejoran su situación personal, su integración y la satisfacción con el centro (Andrés, 2009; Torrego, 2013).

Cabe destacar, que la selección de ayudantes, deben cumplirse una serie de requisitos en el perfil del ayudante y sus funciones (Tabla 6).

Perfil del ayudante	Funciones del ayudante
<ul style="list-style-type: none"> - Formación en resolución de conflictos. - Informa a los que lo necesitan de su existencia. - Conoce los recursos con los que cuenta el centro para resolver problemas. - Inspira confianza para poder contar situaciones personales. - Lidera actividades. - Sabe y quiere escuchar. - Posee criterio propio ante los problemas. - Sabe relacionarse con los demás. - Tiene capacidad de recibir críticas. - Está dispuesto y motivado para resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda cuando hay algún problema. - No aconseja, les escucha. - Lidera actividades. - Ayuda en organización de tareas. - Brinda su ayuda. - Respeta turno de palabra. - Escucha a los compañeros. - Media en los conflictos. - Promover y participar en las acciones y los valores para mejorar la convivencia, el respeto mutuo, el cuidado del entorno y de las personas.

Tabla 6. Perfil y funciones alumnado ayudante.

Fuente: elaboración propia basado en Fernández y Oraldini (2001) y Torrego (2013).

Los escenarios según Torrego (2013) más comunes de la ayuda entre iguales son situaciones de pertenencia al grupo, aislamiento o rechazo, enfrentamientos, insultos o pequeñas agresiones, problemas personales, actitudes individuales que perjudican al conjunto de la clase, problemas del conjunto de la clase como malas relaciones o división del grupo, absentismo, y sobre todo, malentendidos.

Las fases del asesoramiento o ayuda entre iguales según el modelo propuesto por Funes y Moreno (2007, p49), son las siguientes (Tabla 7):

FASES EN LA RELACIÓN DE AYUDA	
FASE	CONSISTE EN
1. ACERCAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Observar y detectar situación problemática. - Establecer un contacto personal. - Obtener información sobre el problema o situación que afecta a la persona (escucha activa). - Concretar qué nos pide, qué necesita. - Llegar a un acuerdo y asegurar confidencialidad.
2. ACOMPAÑAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Seguir con varios encuentros para ver el desarrollo de las medidas acordadas. -Estar a su disposición para dar ayuda, compañía e información.
3. PROFUNDIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer el vínculo de ayuda. - Buscar otras actuaciones o soluciones. - Integrar a la persona en un grupo.

4.SEGUIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar la efectividad de la ayuda. - Hacer los ajustes o correcciones oportunos. - Verificar que el ayudado va adquiriendo autonomía.
5. DISTANCIAMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - No crear una dependencia simbiótica. - Favorecer la autonomía personal y reforzar sus potencialidades. - Evolucionar hacia otro tipo de relación: amistad, compañerismo, etc.

Tabla 7. Fases en la relación de ayuda.

Fuente: elaboración propia, basado en Funes y Moreno (2007) y Torrego (2013).

Harris y Brown (2013) realizan un estudio de caso en Primaria a través de la ayuda de iguales en la que se utiliza la creación de grupos pequeños para la ayuda y la técnica del semáforo (rojo: necesito ayuda, naranja: la voy a necesitar y verde: no necesito ayuda) para hacer visible la necesidad de ayuda. Entre sus resultados, se obtuvo el numeroso reconocimiento de beneficios como la mejora de la honestidad en los grupos que se puso en marcha estas técnicas, así como la comunicación y relaciones de los estudiantes. También, mejoró los procesos de autorregulación, seguridad y responsabilidad del alumnado.

2.2.4. Experiencias inclusivas: Grupos de Apoyo.

A través de la perspectiva inclusiva, hemos entendido que el apoyo y la atención a la diversidad, no es labor de especialistas o profesores aislados, es una tarea institucional que compete a distintos profesionales del ámbito educativo (Parrilla y Gallego, 2002). En lugar de imponer modelos de mejora o cambio validados externamente, la literatura coincide en reforzar la línea de pensamiento que propone ayudar a las escuelas a crear sus propios modelos de mejora inclusiva haciendo uso del apoyo comunitario (Ainscow y Sandill, 2010; Gallego, 2011; García, Gallego y Cotrina, 2014).

En esta línea, Udvari-Solner y Thousand (1995), identifican como práctica educativa inclusiva los grupos de colaboración. Así, el apoyo colaborativo entre iguales es una estrategia para crear propios modelos en la escuela que fomenten la mejora inclusiva. Se puede destacar algunos beneficios como el fomento de la colaboración,

conocimiento y búsqueda de soluciones, mejora de la convivencia, valoración de las relaciones personales a través del respeto mutuo y la creación de canales de comunicación/cooperación (Fernández y Oraldini, 2001; Cowie y Fernández, 2006).

En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello (Daniels y Cole, 2010). Desde este planteamiento, en el campo de la educación inclusiva la creación y desarrollo de los Grupos de apoyo (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002; Gallego, 2013; Jiménez Toledo y Gallego, 2013; Rodríguez-Gallego, Corujo, Gallego, 2013) han aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo entendiendo que la misma no es una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional que compete a toda la comunidad educativa y se dirige a distintos contextos para desarrollarse por diferentes colectivos comprometidos con la educación inclusiva (Daniels y Cole, 2010).

Se puede definir como un grupo de apoyo mutuo grupos que conforman estructuras organizativas y funcionales de apoyo para dar respuestas de manera conjunta a la diversidad de las necesidades de los agentes educativos en espacios de diálogo y colaboración (Gallego, 2013; García, Gallego y Cotrina, 2014)

Estos grupos colaborativos, han tenido experiencias previas en la creación de Grupos de Apoyo Entre el Profesorado (GAEP) (Daniels y Norwich, 1992; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002).

Los proyectos trataban de la creación, formación y desarrollo de estos grupos entre profesores de un mismo centro donde compartían, analizaban y resolvían conjuntamente sus problemas, sin necesidad de recurrir a sistemas de ayudas externas. Por tanto, hablamos de un modelo de apoyo colaborativo formado por un grupo de personas de un centro que ayudan a otros colegas que voluntariamente solicitan ayuda al grupo para resolver o encauzar un problema que les afecta directamente. Cada grupo, que se reunía semanalmente, estaba formado por tres miembros del claustro elegidos democráticamente, que para facilitar la participación del otros profesionales, cada año cambiaban a un miembro (Parrilla y Gallego, 1998; 1999). Estos GAEP se ponían en

marcha con una primera fase en la que se realizaba un seminario formativo con el objetivo de familiarizar a los participantes con los conceptos de apoyo y trabajo colaborativo, formarlos en resolución de problemas y ajustar los equipos para que comiencen a trabajar. En una segunda fase de desarrollo, se ponen en marcha los GAEP con reuniones semanales para atender las demandas del resto de profesorado, de esta manera reciben también, la visita de un asesor para ver cómo sigue el funcionamiento de los GAEP (Parrilla Gallego, 1998; Parrilla, 2004).

Parrilla y Gallego (1999; 2002) establecen unas características propias de estas estructuras como:

- Asume su carácter institucional, ya que cada grupo se crea y desarrolla en el centro, formando parte de la propia estructura del mismo.
- Se basan en relaciones de igualdad donde la colaboración es la estrategia de trabajo del grupo.
- La autoayuda es el requisito para el profesor que acude al grupo, el grupo no propondrá una solución definitiva, lo que hará es que proporcionará estrategias para que el profesor oriente su respuesta.
- Inmediatez del apoyo en el tiempo y el espacio, al ser una estructura del propio centro.
- La flexibilidad técnica ya que los grupos no funcionan haciendo uso de una técnica o familia de técnicas para cualquier caso o situación, han de adaptarse al problema buscando las alternativas más adecuadas.
- No pretenden alterar de manera radical la dinámica escolar, si no de manera gradual.
- La ayuda se produce desde abajo, se aprovechan y rescatan los recursos del propio colectivo escolar.
- Los participantes tienen experiencias y conocimientos válidos para resolver de manera autónoma muchos problemas.

- Es forma de apoyo indirecto a la diversidad y las necesidades educativas de los alumnos.
- Constituyen una vía para iniciar un diálogo en la escuela, en un mismo centro se comparte, analiza y resuelve problemas, sin necesidad de recurrir a las ayudas externas.
- Favorece la coordinación en el centro.

Los grupos, atendían a los demandantes; y de cada caso, se recogía una hoja de registro de la que se identifica y delimita el problema, se analizaban las posibles relaciones con otros aspectos, áreas, u organismos implicados, se acordaban y priorizaban las estrategias asumidas y se concertaba, por último, una próxima reunión con seguimiento. Estas experiencias, incidieron en señalar que fueron una ayuda para resolver tensiones y dilemas, incrementaron la autoestima y autosuficiencia de los participantes en los proyectos, fomentaba una visión más ecológica de los problemas y desarrollaban nuevas estrategias educativas de carácter práctico. Fue una nueva forma de apoyo a situaciones problemáticas (Parrilla y Gallego; 1998; 1999 y 2002).

Estos grupos de apoyo entre el profesorado se basan en los siguientes pilares según Parilla y Gallego (1998) y Parrilla (2004):

- Experiencias y conocimientos de los profesores son válidas para dar respuesta a las necesidades de los centros.
- Apoyo indirecto para atender a la diversidad.
- Iniciar un diálogo, sin tener que acudir a ayudas externas.
- Asunción de que las personas que comparten un mismo problema pueden ayudarse compartiendo información, experiencias y realizando un análisis sobre él.

Los grupos de apoyo pueden adaptarse a diferentes contextos y a diferentes colectivos utilizando la estructura de apoyo colaborativo (Daniels y Cole, 2010; Daniels y Hedegaard, 2011). Por esta razón, aparece más tarde un proyecto I+D: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA

COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO" (REF. EDU2011-29928-C03-02), en el que se pretende realizar a través del trabajo coordinado de tres equipos de investigación (Universidad de Vigo, Cantabria y Sevilla) un avance educativo inclusivo a través del desarrollo de tres propuestas de mejora (Perspectiva comunitaria, voz del alumnado y los grupos de apoyo mutuo).

En este proyecto se desarrollan Grupos de Apoyo Mutuo (GAM), ampliado los colectivos en el profesorado, el alumnado y la familia (Gallego y otros, 2015, García, Gallego y Cotrina, 2014; Gallego, 2013; Gallego y García, 2013).

Estos grupos comparten los pilares de los GAEP, sin embargo, amplían su espectro incluyendo esta estrategia de apoyo comunitario a más colectivos con el fin de introducir apoyo inclusivo basado en el desarrollo que proporciona las redes naturales de apoyo en los centros en un trabajo colaborativo (Gallego y otros, 2015).

Los centros participantes deben compartir valores positivos sobre la filosofía de inclusión, trabajo colaborativo y creación de comunidad (García, Gallego y Cotrina, 2014; Gallego, 2013).

La creación de estos grupos de apoyo mutuo, responden a las necesidades detectadas en los participantes (Turner, 2017). Para ello, se realiza un primer seminario de formación en cultura de resolución colaborativa de problemas y detección de necesidades, a partir de ahí, se pasa a una fase de desarrollo de las sesiones con los grupos de apoyo mutuo, en la que un asesor llevará un seguimiento de cada grupo (Gallego, 2013; Gallego y García, 2013; García, Gallego y Cotrina, 2014; Gallego y otros, 2015)

La forma de resolución de los casos que se presentan en los grupos GAM o GAEP no se lleva a cabo al albor de la espontaneidad, lo que se debe es seguir unas pautas como las que guía el modelo de acción para la resolución colaborativa de un problema de Daniels y Norwich (1992) (Figura 3).



Figura 3. Modelo de acción para la resolución colaborativa de un problema.
Fuente: Daniels y Norwich (1992).

Es un proceso cíclico en el que podemos distinguir cuatro momentos: primer momento de entrada o de contacto del profesor con el grupo (más relevante si es la primera sesión con el profesor). La demanda es real en que los colegas comparten una misma cultura institucional (Gallego y otros, 2015) en la que se debe crear un clima de confianza, basado en la empatía y confidencialidad.

Un segundo momento, cuando el profesor expone su problema, parte del deseo de afrontar un problema y el compromiso de participar en las estrategias que se proponen (Gallego y otros, 2015).

El tercer momento es cuando entre los cuatro se iniciaba el análisis del problema, está estrechamente unida en la identificación del problema. Se inicia un diálogo compartido entre los participantes en que incluyen preguntas que clarifiquen y definan la situación (Gallego y otros, 2015).

Finalmente, tras haber analizado el problema, entramos en la fase en la que se hace una toma de decisiones sobre las estrategias para resolver el problema y se acuerda la fecha para el seguimiento del problema.

En esta fase se debe seguir un proceso lineal en que se detectan las dimensiones o ámbitos de intervención y se priorizan las acciones, se elabora un plan de acción en el que se recojan estrategias y alternativas que sean viables para la resolución del problema, previniendo el tiempo, recurso y espacios para las mismas (Gallego y otros, 2015).

Gallego y otros (2015), añaden un momento más, en el que se realizan una revisión y evaluación de los resultados, en el que se consideran los resultados y procesos seguidos.

Existen otras investigaciones que ponen en marcha los grupos de apoyo en diferentes ámbitos como, por ejemplo, el ámbito de la sanidad. Bridges, Sherwood y Durham (2014) realizan esta experiencia en el colectivo de enfermeras y los resultados que obtienen son la mejora en el entendimiento de responsabilidades en sus tareas, la eficacia en el trabajo, creación de canales de comunicación que ayudan a poner en marcha una retroalimentación de ayuda y no en juicioso, mejora en el tratamiento de dificultades y mayor confianza en las integrantes de los equipos.

2.2.5. La comunicación como herramienta en los grupos de apoyo.

En esta estrategia la comunicación juega un papel fundamental para el apoyo y la resolución colaborativa de un problema hacia la transformación de los centros en escuelas inclusivas (Daniels, 2011). Comunicar es intercambiar emociones y esto implica autocontrol y dominio de uno mismo, así como se requiere un entorno adecuado (Ceberio, 2006).

En colaboración la comunicación es capaz de hacer cruzar límites entre sus participantes. Es comprometedor y reguladora de los procesos para propiciar el entendimiento entre las diferentes partes modelando sus relaciones (Daniels, 2011).

Para realizar una buena comunicación se ha de cumplir una serie de requisitos basados en una serie de estipulaciones (Daniels, 2011), que entre otros son establecer un clima adecuado en el entorno, cuidando la actitud de acogida, disposición espacial y distancia interpersonal. Se debe mostrar en todo momento una actitud atenta, empática y sincera; haciendo uso del silencio para saber escuchar y comprender (Ceberio, 2006; Urpi, 2004; Parrilla y Daniels, 1998).

Comunicar tiene el fin de hacernos sentir bien, es una forma de consolidar y crear redes de trabajo y apoyo en las que se transmita confianza (Equipo Cuidem-os, 2015).

El lenguaje verbal es un pilar importante en la comunicación, por tanto, se debe prestar atención al volumen y tono de nuestras intervenciones, así como debemos saber cuándo es preciso intervenir o no. Además, no se debe realizar intervenciones obstructivas como interpretar, evaluar, dirigir, indagar, reprochar, generalizar, despreciar, interrumpir e intimidar. No obstante, se debe realizar intervenciones positivas como aclaraciones, repeticiones, reflexiones o resúmenes; valorando todas las aportaciones que se produzcan en el grupo, buscando el consenso y el acuerdo y establecer acciones a corto y medio plazo. (Parrilla y Daniels, 1998, Ceberio, 2006; Cuidem-os, 2015).

No debemos obviar la importancia de sortear el rumor en la comunicación oral. El rumor es fuente de posibles conflictos, causa dolor y distorsiona la información a partir de las interpretaciones que cada uno tiene (Torrego, 2013).

En el lenguaje no verbal debemos cuidar los gestos como la postura corporal y las manos, además de las expresiones del rostro y la mirada. Esta comunicación transmite incluso más que las palabras, transmite lo que sentimos y pensamos en realidad. En caso de no concordar con la comunicación oral, nos delata y resta credibilidad a nuestro discurso (Corraze, 1986; Knapp, 1992; Cuidem-os, 2015).

La postura corporal debe ser recta y relajada, mostrar atención, control de movimientos y respirar profundamente, evitando las respiraciones agitadas. En cuanto a las manos, deben estar siempre visibles y de manera relajada. El rostro debe estar relajado, apuntar una sonrisa amable y mostrar comprensión a aquello que nos están exponiendo. Y por último, la mirada debe ser una mirada a los ojos, controlando las expresiones exageradas y evitar miradas cómplices (Corraze, 1986; Knapp, 1992).

En comunicación, escuchar es igual de importante que hablar, hemos de fomentar una escucha activa. Es decir, hacer visible que el diálogo nos interesa. Para ello, se descodificará, gestionará e interpretará de manera consciente y coherente los mensajes, con el fin de construir nuevos mensajes y transmitirlos de manera eficaz para que el diálogo tenga una retroalimentación positiva (Cuidem-os, 2015; Gallego y otros, 2015).

En colaboración, el uso del diálogo como estrategia comunicativa es, por tanto, el seno del equipo para analizar los problemas, buscar estrategias y tomar decisiones en clima de confianza, compromiso y confidencialidad (Gallego y otros, 2015). La

comunicación es la clave que hace que aparezcan emociones de acercamiento, confianza, reconocimiento y empatía para dar fuerza al discurso y al vínculo que se crea en estrategias colaborativas (Cuidem-os, 2015).

Por tanto, la comunicación es una estrategia importante para poder llevar a cabo una buena labor en el grupo y se debe cuidar estos aspectos para conseguir el objetivo de apoyo.

2.3 Aprendizaje entre iguales.

Los procesos de formación son una parte importante de la mejora de la escuela inclusiva (Parrilla, 2009), entre estos procesos de formación debe existir una cultura colaborativa basada en el intercambio de experiencias, información y ayuda que permita la creación de un sentimiento de comunidad en los agentes educativos (Escudero, 2006).

Para actuar inmersos en esta cultura colaborativa se debe formar al profesorado y al alumnado para que pueda trabajar según la norma de la escuela inclusiva. Esta formación está basada en las pautas que trabajen una colaboración entre los diferentes agentes educativos para poder flexibilizar los procesos y crear redes de intercambio de experiencias y conocimientos (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela, 2013).

La formación entre iguales es una pauta que debe seguirse en esta formación de cultura colaborativa, tanto en los profesores como los demás actores implicados en el proceso educativo. Según Ortega (2002) es la mayor expresión de flexibilidad en el ámbito de aprendizaje ya que está basada en un principio de horizontalidad del aprendizaje, no hay nadie que tenga más poder en esta estructura.

Para ello, se deben utilizar la estructura de una actividad cooperativa que pretende conseguir dos finalidades. Una de ella es contribuir a través del trabajo cooperativo en equipo al aprendizaje de uno o varios contenidos. Por otro lado, otra de sus finalidades es aprender el trabajo en equipo en el que exista una ayuda mutua entre todos los participantes (Pujolàs, 2008; Cowie, 1998).

2.3.1 Colaboración.

La cultura colaborativa es un pilar fundamental para producir una transformación en nuestras escuelas hacia la educación inclusiva (Armengol, 2001). El que trabaja de manera colaborativa alcanza mejores resultados en los procesos educativos (Johnson y Johnson, 1968).

Para Totten (1991, p111) colaborar significa compartir el aprendizaje y conocimiento, dando la oportunidad para discutir y responsabilizarse cada uno en sus parcelas para dirigirnos hacia procesos más creativos.

Como apuntan Leonard y Leonard (2001), significa cambiar la independencia de los agentes educativos hacia los intereses comunitarios. La colaboración es un proceso que enfatiza procesos de discusión y compromiso (Laal, Khattami-Kermanshahi y Laal, 2014), en los que se ha de dirigir hacia fomentar la cooperación y no la competición entre los participantes (Pujolàs, 2010) ya que esto mejora la productividad, el apoyo y relaciones entre los participantes, así como sus competencias sociales.

La comunidades educativas son un conglomerado de creencias, intereses y expectativas que deben ser compartidas como nexo de unión de todos los participantes; se llevará a cabo a través de la comunicación ligada al compromiso, confianza mutua y logro de expectativas compartidas (Larrosa y García-Fernández, 2014).

Johnson (1990) y Laal (2012) indican que la colaboración tiene aspectos positivos en:

- Interdependencia de los participantes, se reparten responsabilidades y cada uno se hace cargo de su tarea, sabiendo que tienen que contribuir al bien común.
- Mejora las relaciones, rompe con el aislamiento implantado en muchos centros.
- Autonomía y responsabilidad.
- Desarrollo de competencias sociales.
- Fomenta la autoevaluación y reflexión de todos los procesos puestos en marcha.

Por otro lado, Laabl, Khattami-Kermanshahi y Laal (2014) señalan una serie de beneficios del trabajo y formación colaborativa en la dimensión social, psicológica y académica que se pueden encontrar en la siguiente tabla (Tabla 8).

Dimensión	Beneficios del trabajo colaborativo
Social	Empatía, cohesión de grupo, mejor clima de trabajo, mejora en el flujo de las comunicaciones, creación de comunidad, etc.
Psicológica	Autoestima, autoconcepto, disminuye la ansiedad, actitudes positivas hacia el trabajo, liderazgo, expresión de sentimientos, opiniones, etc.
Académica	Mejora la motivación, resolución de problemas y compartir experiencias y aprendizajes.

Tabla 8. Beneficios del trabajo colaborativo.

Fuente: elaboración propia, basado en Laal, Khattami-Kermanshahi y Laal (2014).

Se puede utilizar como estrategias para fomentar la colaboración entre diferentes agentes educativos (profesionales, alumnado o familia) el uso de las varias redes sociales que existen ya que facilitan el intercambio de información (Cabello, 2015).

La colaboración se ha de realizar entre diferentes agentes, tanto colaboración entre escuela- comunidad, escuela-familia, profesionales-profesionales o alumnado-alumnado (Ainscow, 2010; Armengol, 2001).

En cuanto a **la colaboración entre la escuela y comunidad**, debemos enmarcar esta relación como respuesta a las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento (Martín y Morales, 2013).

Es un compromiso social (Luján y Mora, 2009), que debe darse entre el centro y la comunidad para mejorar esa realidad desde una perspectiva de una ética comunitaria democrática (Escudero, 2006) que prepara a ciudadanos competentes para desenvolverse en su entorno de manera activa y participativa (LOE, 2006 y LOMCE, 2013).

Según Prew (2009) la colaboración entre centro y comunidad debe fomentar una escuela participativa y abierta a la comunidad con diferentes proyectos que traten de mejorar la realidad cercana. Estas acciones repercuten directamente en la evolución del alumnado.

Este trabajo colaborativo se basa en el pilar de responsabilidad y trabajo en equipo con el fin de insertar socialmente al alumnado (Murillo, 2000)

En cuanto a las relaciones de colaboración entre escuela-comunidad, Pérez (1998, p36) señala que existen dos tipos:

- Colaboración burocrática, la que se mantiene de obligado cumplimiento.
- Colaboración espontánea. Se establece de forma voluntaria por tener intereses comunes.

Escudero (2006), defiende que para conseguir esta colaboración en pro de una ética comunitaria democrática se debe fomentar y promover las relaciones de colaboración entre escuela y la sociedad (Administración, sindicatos, otros centros, municipios y asociaciones) basadas en la participación, confianza, análisis de necesidades para la mejora y organización de los recursos para poner en marcha planes que mejoren la situación comunitaria.

Además se pueden construir redes de colaboración intercentros, grupos de escuelas que trabajan bajo un objetivo común que construyen compromiso, consenso, confianza y entrega al aprendizaje continuo como clave de éxito (Morales y Barroso, 2012).

Englobado en esta perspectiva comunitaria podemos hablar de la comunidades de aprendizaje, en las que se entiende que la educación es un asunto colectivo y para ello, se debe conformar un medio social, cultural y político para generar un contexto del aprendizaje (Bolívar, 2012).

Rivas, Leite y Cortés (2015) hablan de las comunidades de aprendizaje como una experiencia compartida en las que se desarrollan procesos de aprendizaje en diferentes escenarios basado en procesos dialógicos, de interacción, comunicación, respeto y cooperación. Siendo el objetivo el cambio y transformación de la realidad social a partir de la indagación, investigación y reflexión.

Otra estrategia de **colaboración es la escuela-familia**. Este proceso de colaboración está ligado al compromiso y confianza mutua para un entendimiento común (Larrosa y García-Fernández, 2014).

La colaboración entre familia y escuela es el fomento de un diálogo basado en la en una comprensión mutua para mejorar los resultados del alumnado (Bolívar, 2006;

Redding, 2000). Sin embargo, esta colaboración muchas veces no está siendo bien empleada. Domingo (2001) establece diferentes niveles de colaboración que van desde la ignorancia o desconfianza hasta la competencia mutua o la participación.

Domingo, Martos y Domingo (2010), establecen que existen dos ideas en esta colaboración desde los centros, aquellos que quieren contar con las familias y otros que tratan de evitarlas.

En la posición de incluirlas señalan como esta colaboración repercute en la mejora de rendimiento y relaciones del niño como:

- Mejora en la comprensión de necesidades, intereses y posibilidades.
- Obtención de informaciones complementarias y nuevos ámbitos de acción.
- Modos de actuar coherentes, contrastados y experimentados.
- Nuevas actividades de refuerzo pueden llevarlas ponerlas en marcha la familia.
- Contrastar sentimientos, actitudes y puntos de vista.
- Capacidad de entender el lugar del otro.

Como señalan Domingo, Martos y Domingo (2010) todas estas acciones repercuten de manera positiva en la dinámica del centro.

Desde el enfoque de la evitación de la colaboración con la familia, Anderson (2002) lo explica como la existencia de una distancia profesional en la que algunas veces se tilda a los padres/madres como responsables o encubridores de actitudes de sus hijos.

Cuando se da esta colaboración entre escuela-familia, se identifica a través de las siguientes modalidades que Epstein (2001,p 112) identifica:

- Apoyo al proceso de aprendizaje implicándose en casa.
- Comunicación con la escuela.
- Voluntariado y participación en algunos programas o actividades de la escuela.
- Aprendizaje en el hogar mediante programas de formación.
- Toma de decisión y participación en la gestión.
- Colaboración plena, con integración e identificación con el programa educativo.

Para que se den estos procesos de colaboración entre la escuela y la familia, se han de mantener estrategias como la formación de las familias y el profesorado para establecer cauces de colaboración, cuidar los sentimientos y deshacer malentendidos, fomentar un conocimiento mutuo, revitalizar la tutoría, mantener y establecer canales de comunicación y fomentar el rol de familia participante para finalmente construir una comunidad con un proyecto colectivo (Domingo, Martos y Domingo, 2010).

La **colaboración entre alumno-alumno** se basa en una cultura de la ayuda mutua (Cowie y Fernández, 2006), pero además en un formación entre iguales a través de un aprendizaje cooperativo (Pujolàs, 2010).

No significa repartir un trabajo. Es formar en comunidad en la que todos se apoyan dándose ánimos y para quedar satisfechos con su tarea realizada en la que todos han desempeñado un rol, es una escuela para todos (Pujolàs, 2010).

Pujolàs (2010) defiende que la cooperación es un plus que se le añade a la colaboración ya que la cooperación entre iguales significa un sentimiento de solidaridad, ayuda mutua en el trabajar conjuntamente.

En la **colaboración entre profesores** supone una efectividad ya que incrementa la informaciones que se puede obtener a través de compartir experiencias y conocimientos; para ello se deben generar canales de comunicación que permitan estos encuentros colaborativos de intercambio de experiencias, además de romper con la cultura del trabajo individualista de los centros (Brownell, Griffin, Leko y Stephens, 2011).

Esta colaboración entre profesores se basa en que los profesionales reconocen su valía ante el trabajo, a través de la experiencia y conocimiento que este genera de su propia práctica (Carrera, 1999). Es fundamental establecer una observación y formación mutua que produzca punto de encuentro para discutir, solucionar y planificar acciones educativas (Parrilla y Daniels, 1998).

Es, por tanto, una visión participativa basada en relaciones de igualdad para compartir en la apertura y permeabilidad de los colaboradores que favorezcan un cambio inclusivo en el centro (Carreras, 1999).

Davis y Thomas (1992) y Carrera (1999) establecen una serie de ventajas y limitaciones al desarrollar esta colaboración entre profesores (Tabla 9):

Ventajas	Limitaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Establece niveles superiores de innovación. - Mejor resultados en los rendimientos escolares. - Motivación. - Hace visibles las prácticas educativas realizadas. - Mayor sentimiento de confianza. - Solidaridad. - No burocratizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - No contar con el mismo grado de compromiso entre todos los participantes. - No ser tomados demasiado en serio en ciertos grupos. - Exige tiempo, voluntad de cambio e implicación personal.

Tabla 9. Ventajas y limitaciones colaboración entre iguales.
Fuente: elaboración propia, basado en Davis y Thomas (1992) y Carrera (1999).

2.3.2 Formación del profesorado para fomentar redes de colaboración entre su propio alumnado.

Es una pauta prioritaria la necesidad de formar al profesorado para que pueda trabajar según la norma de la escuela inclusiva y pueda integrar al alumnado en una filosofía participativa en el centro y su comunidad. Esta formación está basada en trabajo colaborativo, mejora del liderazgo, construcción de un apoyo comunitario y la flexibilización del currículo como principios fundamentales (González-Gil, Martín-Pastor, Flores, Jenaro, Poy y Gómez-Vela, 2013).

Los profesores a lo largo de su formación continua tienen que desarrollar unas competencias como la empatía, el optimismo, amor por el trabajo, paciencia y colaboración entre los distintos agentes (Zulija, Indira y Elmira, 2013).

Si observamos la disposición del profesorado para trabajar y formarse en la filosofía de la escuela inclusiva podemos encontrar que muchos se sienten preparados y buscan un cambio para alcanzar este objetivo. No obstante, muchos otros se sienten inseguros y faltos de formación para poder trabajar en esta cultura educativa y demandan formación y muestra de buenas prácticas para tomar como ejemplo el desarrollo de otros docentes (Zulija, Indira y Elmira, 2013; Unianu, 2013).

Unianu (2013) en su investigación de las actitudes de los profesores sobre la escuela inclusiva, recoge la existencia de una gran confusión entre la terminología de inclusión e integración. De esta manera, los profesores reconocen que ellos ya realizan un trabajo colaborativo de manera informal pero que deben formarse para establecer cauces institucionales que lleven a cabo esta colaboración.

Según Prieto y otros (2016), el profesorado en general, tiene una actitud positiva ante el desarrollo de un programa de aprendizaje continuo, sobre todo para la formación de aprendizaje entre iguales.

Por otro lado, Slavin y otros (2013) señalan que varios estudios reflejan una actitud negativa de los profesores para formarse en aprendizaje cooperativo ya que se sienten inseguros para establecer cambios en su modelo de enseñanza.

Sin embargo, todos aquellos profesores que se han formado y trabajado con el aprendizaje entre iguales (tanto con ellos como con sus estudiantes) tienen una actitud positiva hacia este y repiten sucesivamente este modelo de enseñanza colaborativa (Prieto y otros, 2016).

La formación del profesorado debe tener muy en cuenta las necesidades que los centros y los propios docentes tienen para poder realizar un buen plan formativo que alcance los objetivos que se marcan buscando el camino hacia una escuela inclusiva. Por lo tanto, se necesita priorizar las necesidades formativas para que con más eficacia se pueda mejorar el currículo de formación que permita reciclar y no encasillar en un rol a los docentes (Lai, Li, Ji, Wikki y Sing, 2016).

Zafra (2006, p151) enumera algunas de las dificultades y necesidades formativas del profesorado en relación a la colaboración:

- Inestabilidad de las plantillas docentes.
- Falta de experiencia de trabajo con alumnado heterogéneo.
- Incompleta preparación técnica y pedagógica para dar respuestas educativas.
- Actitudes de desconfianza hacia la innovación.
- Ausencia de un modelo asumido para la resolución de conflictos.
- Respuestas asistemáticas y excluyentes a demandas que se plantean en los centros.

Tras enumerar algunas de las necesidades formativas más significativas, debemos distinguir unos contextos de acción según Hopkins, West y Ainscow (1996, p87):bb

- Condiciones externas del centro, como bien pueden ser las políticas educativas o los planes de financiación.
- Características del centro, su contexto, todos los factores que influyen decisivamente en el marco donde se sitúa el centro.
- Condiciones organizativas de los centros, como los recursos materiales y humanos.
- Condiciones organizativas, didácticas y sociales de las aulas.

Para entender una formación del profesorado hacia unos ideales de escuela inclusiva, todos los agentes implicados deben concebir el aula como espacio social y educativo de participación; asumir actitudes de búsqueda e indagación durante todo el proceso formativo y basar la formación en un trabajo colaborativo (Moriña y Parrilla, 2006).

Smanster e Ignatovitch (2015) reconocen la necesidad de familiarizar a gran parte del profesorado con la educación inclusiva. Y como esta formación no solo debe ser de técnicas, si no, también en actitudes que entiendan de la cultura colaborativa de la escuela inclusiva (Prieto y otros 2016).

Supondrá dotar al marco organizativo de los centros de una adecuación de materiales y espacios formativos, organización flexible, buenas relaciones humanas que fomenten un clima de trabajo colaborativo y una coordinación en la gestión flexible (López y Zafra, 2003; Zafra, 2006).

Estas ideas, las recoge Moriña (2008) y Moriña y Gallego (s/f), como objetivos que se han de alcanzar al proponer una formación del profesorado para alcanzar la escuela inclusiva:

- a) Acompañar en los primeros pasos a grupos de trabajo.
- b) Facilitar la formación en los centros a través de grupos de trabajo.
- c) Construir un clima que favorezca las prácticas compartidas.
- d) Analizar y reflexionar sobre las prácticas inclusivas que se desarrollan.

- e) Desarrollar un lenguaje común entre los participantes de la formación.
- f) Compartir experiencias y preocupaciones.
- g) Sensibilizar al profesorado para dar respuesta a todo el alumnado.
- h) Contemplar la atención a la diversidad como una condición enriquecedora.
- i) Dar respuesta a la atención a la diversidad de forma institucional.
- j) Mejorar la respuesta que se da a la diversidad.

Isosomppi y Leivo (2015) recogen un modelo metodológico para poner en marcha la formación del profesorado de una manera eficaz en la que se distinguen cinco pasos que toda formación debe realizar para la adquisición de un aprendizaje significativo (Figura 4).

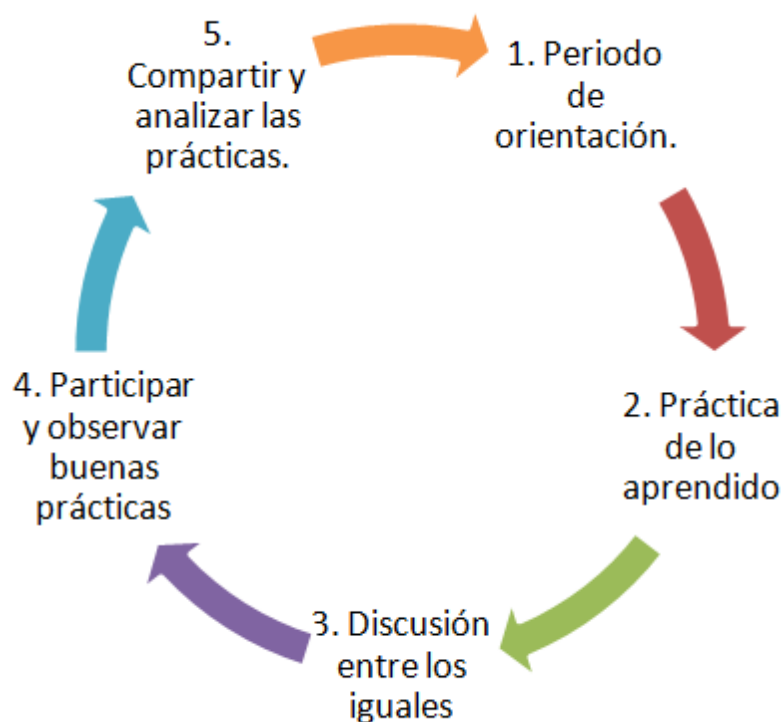


Figura 4. Modelo de aprendizaje profesorado.
Fuente: elaboración propia, basado en Isosomppi y Leivo (2015).

Este modelo recoge cinco pasos. En el primer paso se lleva a cabo un periodo de orientación en la que se adquieren conceptos sobre el nuevo aprendizaje. Después, se pondrá en práctica lo aprendido en una experiencia cotidiana. Tras esta práctica, se realizará una discusión entre los iguales para compartir las experiencias y

conocimientos que se han desarrollado. En la fase cuarta, se podrá participar y observar buenas prácticas, finalizando este ciclo con una reflexión conjunta de la formación.

Pujolàs (2008), Moriña y Parrilla (2006) y Moriña y Gallego (s/f), apuestan por una formación del profesorado a través del aprendizaje colaborativo, aprender de y con los demás, adquirir nuevos conocimientos pero a su vez, habilidades y conductas colaborativas poniéndolas en marcha durante la formación. Esto beneficia al intercambio de experiencias y al establecimiento de canales de colaboración entre el profesorado para buscar respuestas asertivas que se basan en la reflexión conjunta de los diferentes agentes (Ainscow, 1999).

Moriña (2008), lleva a cabo una experiencia en centros para la formación del profesorado en escuela inclusiva. En el artículo "la escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado" desarrolla una formación en la que se recogen diferentes tipos de actividades, un calendario secuenciado, la coordinación entre los agentes para ayudar a adquirir diferentes funciones. Esta formación está organizada en gran grupo, pequeño grupo o individual (menos frecuente) para que el profesorado pueda compartir todas las experiencias del proceso formativo.

Esta colaboración debe ser el eje transversal de la formación, en la que se establece una reflexión, compartir ideas, experiencias, sentimientos y un aprendizaje de la escucha activa (Moriña y Parrilla, 2006).

Los diferentes bloques que Moriña (2008) recoge en esta experiencia son:

Bloque I: Procesos de cambio en el centro escolar.

Bloque II: Concepto de diversidad.

Bloque III: Procesos de apoyo en la escuela.

Bloque IV: Estrategias de formación del profesorado.

Bloque V: Respuesta a la diversidad desde el centro escolar.

Bloque VI: Respuesta a la diversidad desde el aula.

Este plan formativo del profesorado tuvo gran impacto, se mejoró la resolución colaborativa de conflictos a través de la escucha activa, empatía y la decodificación de la información. Además, mejoró la relación entre los profesionales y en cuanto al centro, se incorporaron nuevas estrategias colaborativas. Cabe destacar la adquisición de

un nuevo sentido del apoyo más institucionalizado y concepto de la diversidad positivo en el que se incluye a todo el alumnado (Moriña y Parrilla, 2006).

Gallego (2013) utiliza una experiencia de formación colaborativa para el aprendizaje de un modelo cíclico de análisis en caminado a la resolución o encauzamiento de un problema para la formación y puesta en marcha de grupos de apoyo mutuo.

Esta formación está basada en la realización de varios seminarios formativos, que en la siguiente tabla (Tabla 10) se recogen los aspectos más importantes.

Parte I: Seminarios formativos	Contenidos: Familiarizar con la escuela inclusiva y adquirir conocimientos e información del proyecto. Poner en común experiencias. Diseñar y crear técnicas colaborativas.	Evaluación inicial en el seminario	Detectar necesidades formativas.
		Evaluación final en el seminario	Crear, diseñar y vivir el modelo de los grupos de apoyo mutuo.
Parte II: Acompañamiento y asesoramiento durante el proyecto de creación y desarrollo de los grupos de apoyo mutuo.			

Tabla 10. Proceso formativo de Grupos de Apoyo Mutuo.

Fuente: elaboración propia, basado en Gallego (2013).

Tras ver estas experiencias formativas del profesorado, Moriña y Parrilla (2006) resumen unos factores clave para tener en cuenta en la formación del profesorado (Figura 5).

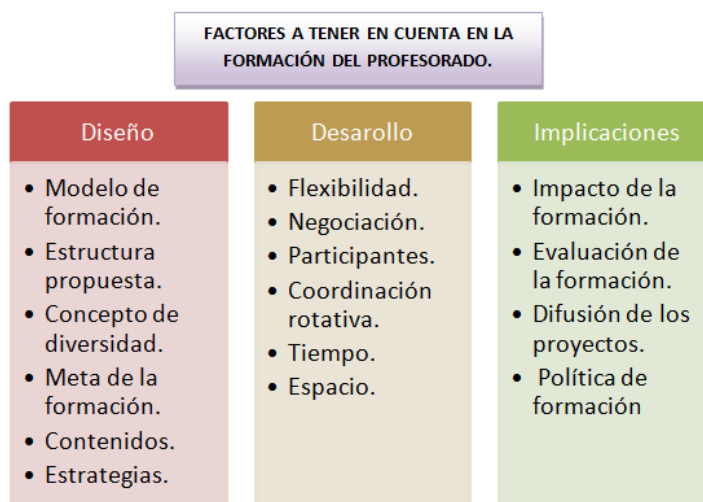


Figura 5. Factores formación profesorado

Fuente: Moriña y Parrilla(2006).

En definitiva, se debe realizar una formación práctica que asegure un aprendizaje significativo. Esta formación debe estar estructurada en un proceso colaborativo de los diferentes agentes. Además, se debe tener en cuenta el concepto de atención a la diversidad como una última meta y un concepto amplio donde todos tienen un lugar. Existiendo en la formación una diversidad de contenidos (Gallego, 2013; Moriña y Parrilla, 2006). Es importante tener en cuenta que todo proceso formativo debe ser flexible para poder ejecutar cambios en el desarrollo de la estrategia. Por eso, la formación debe ser negociada entre los participantes para dar respuesta a sus necesidades. Se debe formar en grupos heterogéneos para tener una mayor diversidad de experiencias y puntos de vista planificando previamente un tiempo, recursos y espacios para utilizar. Por último, esta formación debe ser evaluada para valorar su repercusión en todos los ámbitos y se debe difundir las buenas prácticas que se consigan con ella (Moriña y Parrilla, 2006).

2.3.3 Formación entre iguales.

La formación entre iguales según Ortega (2002, p95) es la mayor expresión de flexibilidad en el ámbito de aprendizaje ya que está basada en un principio de horizontalidad del aprendizaje, no hay nadie que tenga más poder en esta estructura. El poder nace y se desarrolla por parte del grupo de iguales, todos aprenden siendo iguales a través de la comunicación como facilitador; de sus propias experiencias y conocimientos.

Es decir, el aprendizaje entre iguales se establece por medio de la relación entre los participantes que buscan y comparten un objetivo (Gallego, 2013). La interdependencia positiva de los miembros del grupo se basa en los pilares de solidaridad y la voluntad de construir un proyecto en común (González, García y Traver, 2011).

Traver y Rodríguez (2010) definen esta interdependencia como la relación de ayuda mutua que vincula a los miembros de un grupo en el sentimiento de pertenencia y convivencia para alcanzar unos intereses comunes.

Piaget (1969) ya referenciaba que la interacción entre iguales que aprenden es una relación más simétrica y tan importante como la relación asimétrica entre esto y el que les pueda enseñar. Sin embargo, Pujolàs (2008) subraya que la relación entre iguales es más apta para favorecer el verdadero cambio de ideas hacia la discusión y conductas para educar la mente crítica en objetividad y reflexión discursiva.

Por ello, los iguales crean su propia microcultura de aprendizaje (Ortega, 2002), como oportunidad de maduración personal y social (González, García y Traver, 2011).

De esta formación entre iguales se obtienen beneficios como facilitar la velocidad de comunicación entre los miembros y el poder del aprendizaje se crea a través de la experiencia vital compartida (Ortega, 2002).

Las bases que asientan este aprendizaje entre iguales, según Pujolàs (2008, p16) son:

- Interdependencia de las finalidades de los iguales en el grupo.
- Interdependencia de los roles de los participantes.
- Interdependencia de las tareas a llevar a cabo en esta formación.
- Interacción simultánea de los participantes para conseguir una meta.
- Dominio de habilidades sociales básicas (comunicación, expresión ideas).
- Autoevaluación de las tareas realizadas y cómo se han desarrollado.

Las tareas que se deben desarrollar deben ser significativas y vitales que conecten con las experiencias, necesidades, conocimientos previos y expectativas de los participantes (Gallego, 2013; Cowie y Fernández, 2006); así, se garantizará el sentido de lo aprendido (Duran y Sánchez, 2012).

La formación entre iguales es una ética democrática y cívica cuyo eje vertebrador es la comunicación para compartir experiencias y construir el aprendizaje significativo a través de personificar la enseñanza, fomento de autonomía de los participantes y uso de estructuras cooperativas que no solo ahonden en enseñar, sino en enseñarse, ayudando a los demás a la hora de aprender (Ortega, 2002; Pujolàs, 2008).

Para dar respuesta a la formación entre iguales surge el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1987; Pujolàs, 2008; Traver y García, 2004).

¿Qué es el cooperativo? Johnson y Johnson (1987) lo definen como el uso instruccional de pequeños grupos para que los iguales trabajen juntos con el fin de maximizar su propio aprendizaje y el de los otros, en la consecución de objetivos comunes.

Este aprendizaje cooperativo se basa en la agrupación de un alumnado heterogéneo para buscar la cooperatividad entre los participantes, según sus diferencias interpersonales. Así, sin el uso de la competitividad podrán ayudarse, animarse en el proceso; aprender y contribuir a que aprenda el resto de los participantes, fomentando la interdependencia positiva (Pujolàs, 2008; Traver y Rodríguez, 2010).

Slavin (1980, p320) ya señalaba los beneficios de trabajar el aprendizaje cooperativo como:

- Mejora de las relaciones.
- Potencian habilidades sociales.
- Crean aprendizajes de manera continua.
- Fomentan la ayuda y respeto mutuo.
- Aceptación de la diversidad.

Moriña (2011) recoge estas ventajas a través de la participación en el programa PAC en un aula de quinto de Primaria:

- Mejora la motivación y autoestima de los participantes.
- Descarga trabajo a los docentes al delegar trabajo y dar protagonismo al alumnado en su proceso de enseñanza/aprendizaje.
- Mejora autonomía del alumnado.
- Mejor clima del aula, gracias a la cohesión grupal.
- Inclusión de todo el alumnado en las tareas de formación.

Este aprendizaje tiene un progreso individual del alumnado para un bien colectivo, residiendo su éxito en la interdependencia de las relaciones entre los iguales (González, García y Traver, 2011).

Las habilidades interpersonales que se necesitan para trabajar de manera cooperativa, según Traver y Rodríguez (2010) son: liderazgo social, Entender y saber coordinarse, generar confianza y resolver conflictos.

Por eso, antes de comenzar a trabajar esta formación entre iguales se debe realizar un trabajo previo en la que los alumnos aprendan y adquieran estas habilidades interpersonales y que se produzca una cohesión de grupo a través de utilizar dinámicas de grupo que les muestren la manera de trabajar en grupo formando su cultura propia (Pujolàs, 2008).

Moya y Zariquiey (2008) señalan que colaborar, dialogar y resolver conflictos son las tres habilidades básicas para poder poner en marcha estrategias cooperativas.

2.3.1 Estructuras cooperativas.

La estructura de una actividad cooperativa pretende conseguir dos finalidades. Una de ella es contribuir a través del trabajo cooperativo en equipo al aprendizaje de uno o varios contenidos. Por otro lado, otra de sus finalidades es aprender el trabajar en equipo en el que exista una ayuda mutua entre todos los participantes (Pujolàs, 2008; Cowie, 1998). En este caso, se puede hablar de una interdependencia positiva en las finalidades de realizar estructuras cooperativas.

Pujolàs (2008) define una estructura cooperativa que es la formación de pequeños grupos de trabajo en la que los participantes se ayudan y animan a la hora de conseguir unos aprendizajes. Cada participante contribuye a que el resto consiga los objetivos marcados y esta estructura tendrá éxito en el caso de si se ha conseguido alcanzar los objetivos.

El uso de estructuras cooperativas se basa en que los participantes aprenden entre ellos de sus experiencias, creencias, ideas y opiniones, no solo de una fuente de conocimiento externa (Pujolàs, 2008). Según Piaget (1969) la cooperación entre iguales (tanto niños, adolescentes como adultos) es una relación más simétrica. Es tan importante como la relación más asimétrica entre estos y el que les enseña. Por ello,

desde el punto de vista intelectual, esta relación es más apta para favorecer el verdadero cambio de ideas y la discusión, al encontrarse todos en unos pensamientos más cercanos.

Pujolàs (2008) reconoce que el uso de estructuras cooperativas favorece la autonomía de los que la llevan a cabo, así como la reflexión discursiva. Además, señala que se trabaja de forma autónoma, autorregulando el propio aprendizaje y dando voz y voto a los participantes ya que son sujetos activos dentro del proceso.

Las estructuras cooperativas deben haberse trabajado previamente fomentando entre los participantes una cohesión grupal. Además, se les ha ayudado a organizarse en equipo, lo que significará que nadie impondrá su punto de vista y otros copiarán esa opinión, si no que se ha de hablar de manera consensual en la que todos tienen voz y voto de manera igualmente válida (Pujolàs, 2008).

Para trabajar en estructuras cooperativas se pueden realizar equipos heterogéneos, en los que las capacidades, motivaciones e intereses son diferentes entre los participantes y esto es considerado como una fuente de nuevos conocimientos y estímulo para el aprendizaje ya que cuando uno no sepa una cosa, el otro podrá enriquecer esa visión trabajando todos juntos para poder sacar provecho en general. Por otro lado, se puede agrupar de manera homogénea en ciertas ocasiones y para una finalidad concreta para atender y mejorar algunas cuestiones en las que todos los participantes se encuentren cercanos (Pujolàs, 2008).

Pujolàs (2008) define una estructura cooperativa de la actividad como el conjunto de operaciones y de elementos que, actúan como "fuerzas" y que provocan un determinado "movimiento", efecto o evolución en los que participan en él, centrado en la cooperación y la ayuda mutua.

Estas se pueden distinguir en dos tipos, estructuras simples (de un contenido) o estructura de actividad compleja (desencadenan macroactividades y ponen en práctica distintas y complejas capacidades de los participantes).

Pujolàs (2008) recoge de varios autores las diferentes estructuras cooperativas con las que se puede trabajar tanto estructuras simples y estructuras complejas, estas se plasman en la siguiente tabla (Tabla 11):

Estructuras cooperativas		
Estructuras cooperativas simples	1-2-4	En un equipo, a la de 1 se piensa individualmente la respuesta, 2 se pone en común con la pareja y 4 el grupo entero la discute.
	Parada de tres minutos	Durante la explicación de un tema, parar 3min para comentar con el grupo la temática que se está hablando y decidir hacer una pregunta sobre ella, tras esto, seguir con la explicación.
	Lápices al centro	Hoja de preguntas que se reparte al grupo y a cada participante se le asigna una pregunta de la que será responsable, cuando toque su pregunta la lee en voz alta y después realizan las actividades todos los participantes.
	El número	Se asignan números a los componentes del equipo, deben realizar una tarea y todos cerciorarse de que esta tarea está bien hecha por todos los componentes, se saca un número al azar y quien tiene ese número debe explicar la tarea.
	Uno para todos	Se elige un cuaderno de tarea al azar y se corrige la calificación de ese cuaderno, es la calificación que tendrá todo el equipo.
	El folio giratorio (Spencer, 1999)	Se asigna una tarea al equipo, se da un folio. Un miembro comienza a escribir su aportación para la tarea, mientras el resto lo anima y ayuda, cuando acaba su tiempo pasa el folio a su compañero de la derecha y repite la misma acción, así todos aportarán algo a la tarea.
	Lectura compartida (Alonso y Ortiz, 2005)	Se lee un texto por párrafos, cada párrafo lo lee un miembro del equipo, mientras el resto está muy atento porque otro miembro deberá explicar que es lo que ha leído el compañero y el resto deberá decir si es correcto o no. El miembro que ha hecho el resumen, leerá el siguiente párrafo y así, sucesivamente.
	Juego de palabras (Spencer, 1999)	Se escriben unas palabras en la pizarra relacionadas con la temática que se está trabajando y cada miembro del equipo base hace una oración con estas palabras. Cuando la termina la ponen en común para corregirlas, ampliarlas y modificarlas hasta hacerlas perfectas.

Estructuras cooperativas		
Estructuras cooperativas complejas	La técnica TAI (Team Assisted Individualization) (Parrilla, 1992)	Todos los alumnos trabajan sobre lo mismo pero cada uno siguiendo un programa específico, siendo personalizado el trabajo. En el equipo los alumnos se responsabilizan los unos con los otros para alcanzar los objetivos personales de cada miembro del grupo.
	La tutoría entre iguales (Parrilla, 1992)	Se sustenta en la colaboración que un alumno dispensa a un compañero de clase que ha formulado una demanda de ayuda. Para ello, se debe seleccionar a los alumnos que van a ser tutores y los alumnos tutorizados. Diseñar las sesiones de tutoría (contenidos, estructura básica, sistema de evaluación). Constituir las parejas. Formar a los tutores. Supervisión y mantenimiento de la implicación de las parejas.
	El rompecabezas (Parrilla, 1999)	Se trata de fragmentar un objeto de estudio en diferentes partes para que lo trabajen de manera individualizada los miembros de cada equipo. Así, cada miembro prepara su parte y después con los otros equipos y el subtema que les ha tocado, forman un grupo de expertos de esa parte, donde intercambian conocimientos. A continuación cada uno de ellos, retorna a su equipo y explica su temática.
	Los grupos de investigación (Echeita y Martín, 1990)	Técnica parecida a la anterior, pero más compleja. Implica: elección y distribución de subtemas, constitución de grupos dentro de la clase, planificación del estudio del subtema, desarrollo del plan, análisis y síntesis, presentación del trabajo y evaluación.
	Técnica TGT (Teams Games Tournaments) (Echeita y Martín, 1990; Parrilla, 1992)	Se forman equipos heterogéneos. Los miembros del equipo estudian el contenido que se va a realizar juntos y conocen las reglas del torneo bien especificadas. Para eso, se utilizará unas fichas con preguntas en cada una de ellas que después deberán responder. Cada alumno juega en grupos de tres (mezclados de los equipos iniciales) donde tiene un nivel similar. Se entregan la preguntas y se van leyendo, si la pregunta es correcta, se la queda el alumno. Al final, cuando acaben todas las preguntas, cuentan el número de fichas que ha obtenido. El que tenga más fichas se lleva 6 puntos para su equipo, el siguiente 4 puntos y el último 2 puntos. Si empatan los tres, se llevan 4 puntos, si empatan los dos primeros 5 puntos y si empatan los dos últimos 3 puntos. El equipo que haya obtenido más puntos gana.

Tabla11. Estructuras cooperativas simples y complejas. Fuente: Elaboración propia, basado en VV.AA

Capítulo 3

Marco metodológico de la investigación

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

Este capítulo realiza un acercamiento al marco metodológico de la investigación y se encuentra organizado en torno a dos grandes partes. En un primer momento, se realiza una breve y selectiva revisión bibliográfica sobre el marco metodológico que proporciona el sustento a esta investigación. Tras esta aproximación teórica, se centra en definir la metodología propia del estudio.

La primera parte del capítulo da respuesta a una revisión bibliográfica sobre el paradigma metodológico cualitativo. Se utiliza una metodología etnográfica donde el investigador recoge y analiza en un contexto real los acontecimientos que suceden durante el transcurso del estudio (Cotán, 2015). Además se complementa con el uso de una metodología participativa en la que se hace hincapié en la interacción entre el investigador y el objeto de estudio (Duval, 2015). También, se hace uso del método de estudio de caso, analizando el desarrollo de los GAM entre alumnos.

En la segunda parte del capítulo, y tras la aclaración sobre las fundamentaciones teóricas de la investigación, se define la metodología utilizada y el diseño general del estudio, que describe el desarrollo del mismo. El diseño recoge la muestra de la investigación, la elección de los participantes, la recogida de la información y el análisis de estos datos.

3.1 La investigación etnográfica-participativa

“La necesidad de investigar en educación y en los centros e instituciones educativas surge desde el momento en que nos hacemos preguntas sobre cómo funcionan las cosas, sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones” (Martínez, 2007, p11).

La investigación surge de la curiosidad de querer estudiar un objeto. Nos ayuda a describir, comprender y cambiar las realidades educativas a las que nos enfrentamos con el fin de mejorarlas y contribuir a los avances en el campo de conocimiento que nos ocupa.

Algunas de las acciones que facilitan realizar la investigación educativa según Martínez (2007) son:

- Dar respuesta a la necesidad de conocer y mejorar una determinada realidad educativa.
- Innovar en educación y analizar los resultados y eficacia de dichas innovaciones para avanzar en la mejorar de los resultados educativos.
- Formular juicios de valor sobre la situación estudiada y establecer las causas que inciden sobre ella.
- Tomar decisiones y, en su caso, generalizar conclusiones que pueden estar afectando por igual a muchos sujetos o situaciones, lo que amplía la posibilidad de actuar sobre ellas y de rentabilizar los recursos.
- Valorar el grado en que se alcanzan determinados objetivos educativos.

Por otra parte, el término de paradigma, resulta algo complejo de definir en pocas palabras. No obstante, hace referencia a un conjunto de valores, creencias, metas, normas y lenguaje específico. En investigación educativa los paradigmas, han dado lugar a tres líneas de investigación: investigación empirista-positivista de carácter

cuantitativo; el fenómeno lógico o etnográfico, de carácter cualitativo y la socio-crítica, vinculada a la investigación en la acción (Kuhn, 1978; Martínez, 2007).

En este caso, está centrada en la investigación cualitativa, situado en las corrientes filosóficas interpretativas, existencialistas y fenomenológicas basadas en teorías y prácticas de interpretación que buscan comprender lo que ocurre en diferentes contextos humanos, preocupada por aspectos simbólicos y subjetivos que constituyen comportamientos sociales y mueven la sociedad desde el punto de vista de los significados que los sujetos y los grupos dan a su vida en la sociedad. Este método trabaja el lenguaje y, por tanto, los discursos grupales que expresan las cualidades que los sujetos dan a los fenómenos sociales que ellos mismos experimentan (Alguacil, 2011; Martínez, 2007).

La investigación se plantea también con un tinte participativo- etnográfico cuyo objetivo es formar a personas para que desarrollen su capacidad de reflexión crítica y les permita analizar su propio contexto y realidad cotidiana, tomando sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones o las limitaciones de las situaciones que les envuelven (Martínez, 2007).

3.1.1 La investigación cualitativa

La investigación cualitativa tiene sus orígenes en el siglo XIX cuando se comienza a dar importancia a los datos recogidos en el campo de investigación y no aquellos que han resultado en un laboratorio; se recobra importancia en la etnografía involucrando e integrando al investigador en la comunidad que va a estudiar, quedando la objetividad relegada a la comprensión de los diferentes sujetos (Sandín, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1996; Ruiz Olabuénaga, 2012).

Este paradigma metodológico, según Cotán (2015), se caracteriza por la investigación en el contexto natural donde acontecen las experiencias que se quieren estudiar para recoger las situaciones tal y como suceden, es decir, el investigador se centra en recoger todos los momentos de las situaciones vividas por los participantes

dentro de su emplazamiento natural. Para ello, el investigador debe mantener una postura de significatividad, comprensión y apertura a las acciones que pueden suceder.

Las fases de la investigación cualitativa, al igual que el diseño, a menudo emergen de la reflexión el investigador tras sus primeras aproximaciones a la realidad del objeto de estudio (Rodríguez, Gil, García, 1996). Sin embargo, se pueden establecer unas fases comunes a este tipo de investigaciones como son: a) la preoperatoria, en la que el investigador tomando como base su propia formación, conocimientos y experiencias, intentará establecer el marco teórico conceptual desde el que parte la investigación y se realizará el diseño que será la planificación de las actividades que se ejecutarán en fases posteriores. b) En el trabajo de campo, se recaba la información necesaria para seguir con la fase analítica de los datos. c) En la fase analítica, se trata de sistematizar la información a través de la reducción, disposición y transformación de datos y la obtención y verificación de conclusiones. Por último, d) una fase informativa en la que se trata de presentar y difundir los resultados. Aun así, este proceso se desarrolla de manera flexible, emergente y progresiva, teniendo en cuenta la dinámica y circunstancias de la propia investigación (Rodríguez, Gil, García, 1996, Martínez, 2007).

Por otra parte, sumándonos a Taylor y Bodgan (1992; 2010) los principales rasgos de la investigación cualitativa se pueden definir en:

- Es inductiva, se centra más en descubrir que en comprobar o verificar.
- Es holística, se engloba el todo, el funcionamiento, no partes de la investigación.
- Es interactiva y reflexiva.
- Es naturalista, se centra en conocer a las personas en su contexto.
- No tiene ideas previas, que tinte la investigación.
- Es abierta, todas las perspectivas son válidas.
- Es humanista, lo importante son las personas y las respuestas de los participantes de la investigación.

Así, se asume una metodología cualitativa, posicionándose en el desarrollo de procesos de reflexión e implicación con el contexto a estudiar con una orientación claramente etnográfica y participativa como se justifica a continuación.

3.1.2 La investigación etnográfica.

Según Sandoval (1996) el método etnográfico parte de la necesidad y curiosidad por investigar, describir y explicar los patrones de las sociedades elementales. Sin embargo, actualmente se entiende por etnografía el estudio de los objetos más específicos de la cultura, interpretando sus significados, valores y reglas (Cotán, 2015).

Para autores como Rodríguez, Gil y García (1996) el método etnográfico lo conciben como una investigación que centra su objetivo en el estudio de las unidades sociales con el fin de describir, reconstruir e interpretar desde un punto de vista analítico de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo, a la vez, que es entendida como el producto que surge a través de todo el proceso investigativo.

Atkinson y Hammersley (1994, p34) caracterizan el método etnográfico como una forma de investigación social que se asienta en cuatro pilares básicos:

1. Explorar la naturaleza particular del fenómeno social.
2. Trabajar con datos no estructurados que no han sido codificados en su recogida.
3. Investigar un número pequeño de casos, pero analizarlos al detalle.
4. En el análisis de datos la estadística aparece en un segundo plano. Lo importante es la interpretación de los significados de las personas y para ello el investigador debe permanecer dentro del grupo de estudio para tener una presuposición de las situación y contextos que estudia (Velasco, 2003).

Para utilizar el método etnográfico, en su diseño metodológico se deben contemplar cuatro fases que Sandín (2003, p 56) describe como:

1. Fase de demarcación del campo. Se elige la comunidad para estudiar y se redacta y aprueba un proyecto para comenzar ese estudio.
2. Fase de preparación y documentación, revisión bibliográfica sobre nuestro objeto de estudio tanto de documentos escritos como fuentes orales. Además, en esta fase debe existir una fase de mentalización y preparación física por parte de los investigadores.
3. Fase de investigación. Llegada a campo de estudio, selección de los informantes, establecer los registros de datos y comenzar la observación participante.
4. Fase de conclusión. Elaboración de los informes y devolvérselos a los informantes para ver que se sienten reflejados en ellos y son fieles con su cultura. Por último, el abandono del campo de estudio.

Por otro lado, autores como Spindler y Spindler (1992) reconocen que para tildar de método etnográfico en una investigación se debe cumplir unas características comunes, recogidas en la siguiente tabla (Tabla 12):

Características método etnográfico (Spindler y Spindler, 1992)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Observaciones contextualizadas y prolongadas en el tiempo. 2. Hipótesis se desarrollan en el momento del estudio 3. Se recogen distintas perspectivas a través de técnicas como las entrevistas y observaciones entre otros. 4. Los códigos y categorías deben generarse in situ en la investigación. 5. El investigador no debe incidir en las respuestas de los participantes. 6. Uso de artefactos como: cámaras, grabadoras, etc. 7. Ha de ser transcultural y comparativa. 8. Explicación del conocimiento social de los participantes.

Tabla 12. Características método etnográfico
Fuente: Spindler y Spindler (1992).

En esta investigación, la aportación del método etnográfico ayuda a introducirnos en la cultura de los participantes, comprendiendo e interpretando el discurso y situaciones que se desarrollan.

3.1.3 La investigación participativa: acción conjunta entre participantes e investigadores.

La investigación participativa tiene como factor predominante la relevancia social de sus estudios ya que el proyecto mismo se encuentra ligado a una demanda social y a una ideología dominante de una comunidad que acoge el proyecto investigativo (Rodríguez y Hernández, 1994). En esta orientación, el objetivo de la investigación y las preguntas se desarrollan a partir de la convergencia de la ciencia y la práctica. Según Doval (2015) durante el proceso de investigación se permite que se desarrolle un interacción y entendimiento mutuo entre los diferentes participantes.

En esta metodología se sostiene que el observador nunca será puro, siempre se encuentra unido a una praxis transformadora ya que todo conocimiento para un observador, es a su vez subjetivo, al remitir a su propia organización interior los contenidos, este de manera inexcusable, los transforma (Morin, 1981).

De esta manera, la investigación participativa se define como una propuesta metodológica insertada en una estrategia de acción definida, que involucra a todos los participantes de la misma en la producción de conocimientos, persiguiendo la transformación social como objetivo (Witt, 1983; Rodríguez y Hernández, 1994).

Por ello, podemos decir que esta investigación trata de conocer transformando la realidad, con una investigación comprometida, con en los proceso de transformación social y abierta a todos los sectores (Gajardo, 1986; Rodríguez y Hernández, 1994). De la misma manera, Witt (1983) establece este tipo de investigación como investigación-acción participativa.

Según diferentes trabajos de Rodríguez y Hernández (1994) y Doval (2015), la investigación participativa puede ejercer una acción transformadora, ser vehículo de cambio donde se producen conocimientos. Además, establece diferentes niveles de participación entre los participantes, donde mejora sus capacidades y los empodera para hacer frente a diferentes situaciones. Por ello, se basa en unos paradigmas dialógicos en la que la cultura popular es importante para enmarcar a la investigación.

-

Se puede establecer un paralelismo entre investigación participativa y metodología etnográfica ya que, los participantes e incluso el investigador crean conocimientos en un proceso de construcción conjunta. Doval (2015, p116-119) a lo largo de su trabajo, realiza una síntesis de los elementos definitorios de la investigación participativa, entre los que resalta los pilares básicos en los que se fundamenta este método. Estos se recogen en la siguiente tabla (Tabla 13):

Elementos de la investigación participativa	¿Qué significa?
El proyecto de investigación puede tener un beneficio directo e inmediato en la comunidad.	-Transforma a la medida que se desarrolla el proyecto.
El proceso de investigación debe involucrar e incluir a todos los participantes durante el proceso de investigación.	- Es una investigación colectiva. -Todos tienen voz durante la investigación para establecer cualquier cambio.
El proceso de investigación debe ser visto como una experiencia educativa.	-Debe servir para detectar y suplir las necesidades educativas.
La investigación debe ser vista como un proceso dialéctico.	- El diálogo es el vehículo conductor durante toda la investigación.
El objetivo final de la investigación debería ser la liberación del potencial creativo de todos los participantes y la movilización de los recursos humanos para la resolución de problemas.	- Dar confianza en los propios recursos personales. - Empoderamiento.
Se aboga por la capacidad de que los participantes son capaces de detectar, analizar y resolver sus propios conflictos.	- La importancia de la participación como pieza fundamental en la investigación.
Es una experiencia educativa inclusiva.	-Todo participante tiene algo que aportar sea cual sea su función.
Énfasis en el método cualitativo de recogida de datos.	- Uso de entrevistas, observaciones, grupos de discusión.
Se plantea desde un problema de una realidad social para arrancar la investigación.	- Surge de y para la comunidad. - Fomenta la motivación en la investigación.
Generar conocimiento por el bien de conocer no tiene tanta importancia.	.- El conocimiento está asociado a una acción concreta.
Compromiso ideológico	- Todos forman parte de la cultura de la investigación.

Tabla 13. Elementos definitorios de la investigación participativa. Fuente: Doval (2015)

3.1.4 El método: estudio de caso.

Finalmente desde la metodología cualitativa con orientación etnográfica-participativa, el estudio de caso será nuestro método de investigación. Según Stake (1998) lo define como el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. Es decir, se intentará comprender cómo funciona el grupo, destacando el carácter activo e interactivo del caso.

Los casos que se estudian ayudan a ilustrar y contribuir al campo de conocimiento que nos atañe. El éxito de este método radica en una buena elección sobre el caso que vamos a investigar y, para ello, se debe destacar la relevancia y naturaleza del caso elegido con el estudio realizado. La relevancia depende de una teoría previa que se quiera comprobar y la naturaleza se vincula con la delimitación de fronteras y expectativas de la investigación (Coller, 2005).

Según Coller (2005) se puede encontrar diferentes estudios de caso, esta clasificación ayuda a encontrar el enfoque que se quiere dar al caso según su relevancia y naturaleza. Este mismo autor elabora una clasificación de diferentes ámbitos que a continuación se muestra (tabla 14):

Ámbitos	Tipo de caso	
Según lo que se estudia	Objeto	Estudio de su contexto y su entramado de relaciones.
	Proceso	Estudio del transcurso o implantación de una actividad en un medio.
Según el alcance del caso	Específico	Caso relevante per se, se analiza cómo caso único o extraordinario.
	Genérico	Este caso mantiene una relación que sigue la lógica de la representatividad respecto de una población que previamente se ha definido.
Según la naturaleza	Ejemplar	Caso como un ejemplo ilustrativo de algo: teoría, fenómeno social, una relación causal.
	Polar	Caso en el que las condiciones son radicalmente diferentes para encontrar aquello que se considera normal en otros.
	Único	Es un objeto de estudio pionero.

	Desviado	En este caso se obtienen pruebas que contradicen lo esperado o lo considerado normal. Es un caso que ayuda a refutar una teoría y puede alumbrar en sus causas de desviación.	
	Teóricamente decisivo	En este caso se permite expandir o reformular una teoría, una vez que el investigador lo ha analizado y descubierto que sus características se puedan encajar en una tipología usual.	
Según el tipo de acontecimiento	Histórico	Diacrónico, hacen referencia a objetos de estudio que tuvieron lugar en el pasado y que interesa recuperar al objeto para arrojar nueva luz o reconstruir experiencias.	
	Contemporáneo	Sincrónico, se centra en fenómenos que tienen lugar en el momento de la investigación para intervenir en esos momentos.	
	Híbrido	Es un uso de los dos tipos de casos anteriores.	
Según el uso del caso	Exploratorio	Son de naturaleza descriptiva. Detectar y describir.	
	Analítico	Analiza el funcionamiento de un fenómeno y sus relaciones.	Con hipótesis.
			Sin hipótesis.
Según el número de casos	Único	Singularidad del caso a estudiar.	
	Múltiple	Es de naturaleza comparativa. Grado de similaridad y diferencia, es de importancia.	Paralelos.
			Disimilares.

Tabla 14. Tipos de caso según Coller (2005)

Fuente: Coller (2005) (Modificación propia).

Por otro lado, el estudio de caso tiene un carácter eminentemente empírico. Para ello se debe distinguir varios elementos como: la persona que investiga, de importancia crucial para llevar a cabo toda la acción del estudio; el diseño de investigación, que corresponde a una fase preliminar en la que se establece que se va a hacer y se proveen las justificaciones y argumentaciones pertinentes; el trabajo de campo en el que se selecciona, se accede al caso, se recopila la información y analizan materiales. Y por último, la narración que consiste en contar el suceso investigado (Coller, 2005; Alguacil, 2011).

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información.

En las investigaciones cualitativas de corte etnográfico-participativo las estrategias que se utilizan se definen por los rasgos siguientes (Massot, Dorio y Sabariego, 2004):

- La adaptabilidad al contexto del objeto de estudio.
- Su carácter continuo, no puntual, a lo largo de todo el proceso de investigación.
- La interactividad, son procesos relacionales e interactivos entre el investigador y el objeto a investigar.
- La naturaleza cualitativa, como datos de carácter narrativo (textos, relatos, transcripciones literales de observaciones y entrevistas).

En cuanto a las técnicas e instrumentos que se utilizan en este tipo de investigación, Alguacil (2011), recoge los siguientes:

- La observación. Se distinguen dos tipos la observación no participante y la observación participantes. En la observación no participante, el observador se sitúa fuera del escenario y así puede focalizar toda su atención en los aspectos que tiene interés para su trabajo al no verse afectado por los requerimientos de las relaciones que se desarrollan en su objeto de estudio. En la observación participante, el observador se introduce en el medio como un miembro más, obteniendo una posición privilegiada para acceder a la realidad subyacente de las relaciones sociales y a las pautas que se producen y reproducen en la vida cotidiana en el grupo.
- Entrevista semiestructurada: Buscar datos significativos de la realidad social del ámbito, entrevistando de manera directa e individualmente a un conjunto de sujetos para poseer información relevante sobre el tema de investigación, requiere de destrezas comunicativas del entrevistador.

- Grupo de discusión: Constitución de un pequeño grupo de personas en interacción, orientado semi-directivamente por un moderador. Se trata de reproducir el discurso social a través del debate o la discusión, lo que hace que funcione como espejo de la sociedad, ya que los participantes reflejan sus vivencias o posicionamientos acerca de un problema o situación concretos.
- Cuestionario Delphi: Consiste en la participación simultánea de un grupo de expertos relevantes por el conocimiento que poseen en relación al tema y el problema de investigación. Estos son previamente seleccionados para responder a un cuestionario de preguntas abiertas y de forma individualizada.

Otras técnicas y/o estrategias de la investigación cualitativa que este mismo autor señala son:

- Análisis estructural de textos: Se trata de un método de aproximación a la realidad que consiste en descubrir los procesos dialécticos que se producen entre los distintos actores sociales considerando sus diferentes posiciones, su capacidad estratégica y sus interacciones.
- Historias de vida: Se trata de construir una narración del discurso biográfico obtenido a través de la observación participante y la realización de entrevistas no estructuradas y conversaciones cotidianas que conceden una especial relevancia metodológica a situaciones personales y familiares.
- El socio-análisis: Combina la difusión con la validación de la misma en cada una de sus fases por la comunidad. El proceso se inicia con una amplia difusión del mismo, los resultados de cada fase, se devuelven a la comunidad y se reflexionan, de modo que los ciudadanos tienen la oportunidad de participar como informadores y proponentes creativos en cada uno de los momentos.
- Talleres proyectivos: El método DAFO. Método que permite el contraste de las posiciones relativas de diferentes integrantes en la puesta en común en el ámbito de la toma de decisiones. Estableciendo cuatro ejes: debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades para elaborar y construir una perspectiva de síntesis, unitaria y de acuerdo.

3.2 Diseño y desarrollo del estudio

En esta segunda parte del capítulo, se describe el diseño metodológico de esta investigación.

La metodología utilizada, como se ha descrito anteriormente, es de corte etnográfica-participativa. Para ello, se ha utilizado el estudio de caso como estrategia para desarrollar la investigación ya que se basa en la descripción y transformación de realidades concretas. En esta investigación, no solo interesa el poder desvelar un nuevo conocimiento, se pretende transformar la realidad educativa en pro de una mejora escolar inclusiva.

3.2.1 Muestra de la investigación.

La **muestra** de este estudio, dado la complejidad que entraña el desarrollo del proyecto en los centros y el seguimiento continuado en su puesta en práctica, es de cuatro estudios de caso en diferentes centros representativos, como a continuación se señalan (tabla 15).

Estudio de caso 1 CDP Calderón de la Barca (Sevilla)	Estudio de caso 2 CEIP Europa (Dos Hermanas, Sevilla)	Estudio de caso 3 IES Prof. J.A Carrillo Salcedo (Morón de la Frontera, Sevilla)	Estudio de caso 4 CEIP Huerta de la Princesa (Dos Hermanas, Sevilla)
Grupo de alumnos de 4º ESO	Grupo de alumnos que participa en el aula de mediación 5º y 6º EP.	Grupo de alumnos de 1º ESO	Grupo de alumnos seleccionados entre 4º EP y 5º EP
Muestra: 16 alumnos.	Muestra: 17 alumnos	Muestra: 17 alumnos	Muestra: 22 alumnos

Tabla 15. Muestra de los centros.
Fuente: elaboración propia.

Para la **selección de los centros**, se utilizó criterios como:

- Centros educativos comprometidos con el desarrollo de una educación inclusiva.
- Con una población con índices altos de diversidad entre el alumnado (por motivos de cultura, discapacidad, clase social, género, etc.).
- La disponibilidad a la participación institucional de carácter voluntario en el proyecto (que será sometida a negociación antes de iniciar el trabajo).
- La localización socio-geográfica de los mismos. Cercanía para poder llevar un seguimiento continuado del proyecto.

3.2.2 Diseño general de la investigación.

Para llevar a cabo el proyecto de la creación, formación y desarrollo del Grupo de Apoyo Mutuo (GAM), se basa en un diseño metodológico abierto y flexible.

Las fases de las que consta el diseño de la investigación (Figura 6) recoge todos los momentos para la puesta en marcha, formación y desarrollo del GAM, desde su entrada al centro y desarrollo del seminario formativo donde se realiza la evaluación de necesidades relacionadas con los objetivos marcados en esta investigación, hasta la evaluación final del proyecto. A lo largo de todo el proceso, y especialmente en el desarrollo del GAM, se llevará a cabo el seguimiento y asesoramiento a los participantes del proyecto. Finalizando con el análisis de datos obtenidos y la evaluación del proyecto.

Así, el diseño de la investigación queda plasmado en la siguiente figura (Figura 6) que recoge todos las fases que se han llevado a cabo en el proyecto:

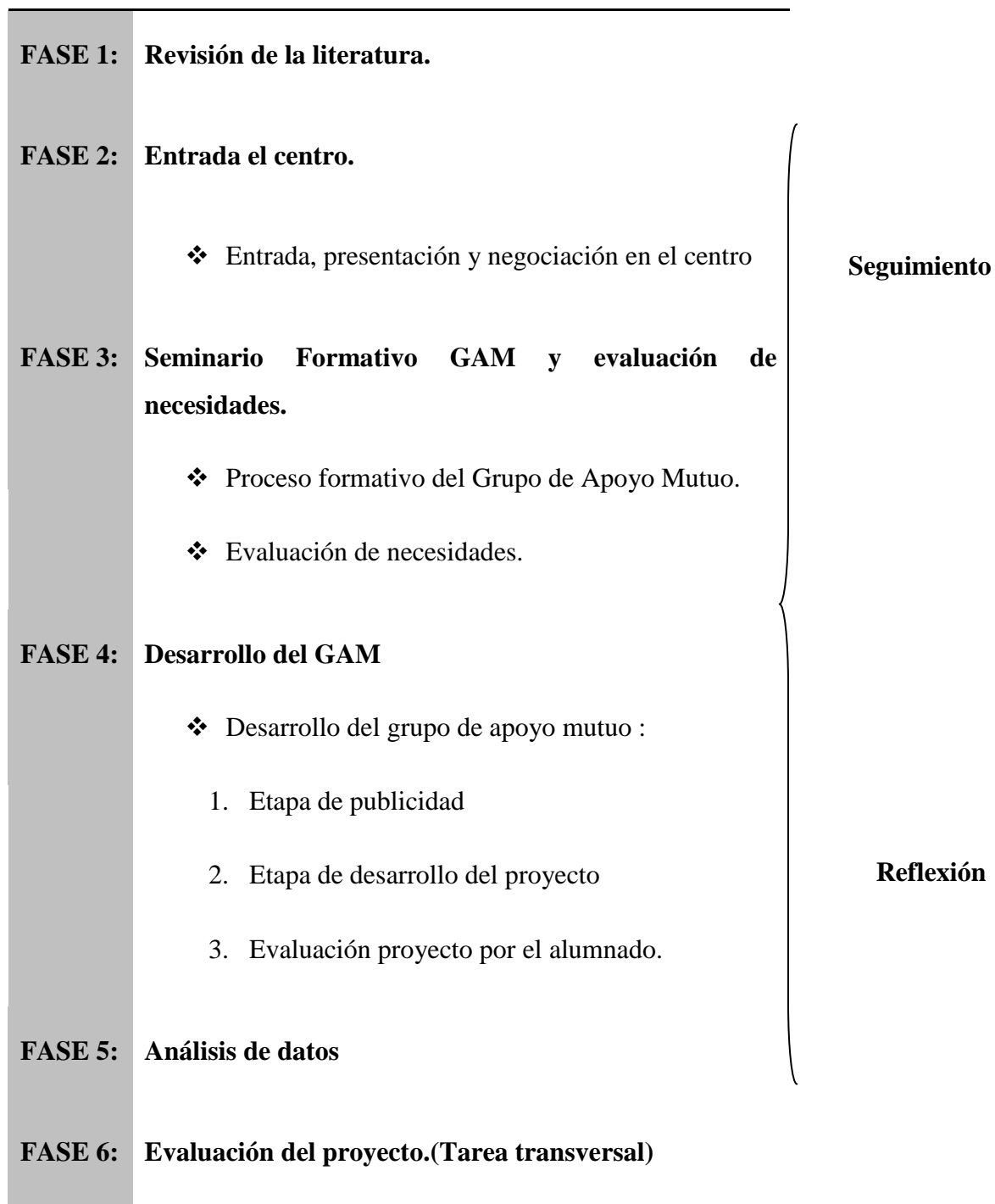


Figura 6. Diseño de la investigación.
Fuente: elaboración propia.

En base al diseño de investigación realizado, a continuación, se recoge un cronograma (Tabla 16) con la estimación de la temporalización de las funciones y tareas del proyecto. La secuenciación de estas tareas no es lineal por lo que durante la realización de una de ellas, puede estar en desarrollo otra.

FASE	FUNCIONES Y TAREAS	DEDICACIÓN
Primera	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta de bases de datos - Revisión de Literatura. - Catalogación e interpretación crítica de la bibliografía. 	24 meses.
Segunda	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de la imagen para entrada al centro. - Entrada al centro. 	3 meses.
Tercera	<ul style="list-style-type: none"> - Formación, Información y asesoramiento del Grupo de Apoyo Mutuo. - Diagnóstico de las necesidades del grupo. 	2 meses.
Cuarta	<ul style="list-style-type: none"> - Creación y desarrollo de la publicidad del Grupo de Apoyo Mutuo. - Seguimiento del Grupo de Apoyo Mutuo. - Asesoramiento al Grupo de Apoyo Mutuo. - Reflexión proyecto. 	12 meses.
Quinta	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación y análisis de los resultados. 	12 meses.
Sexta	<ul style="list-style-type: none"> - Redacción del proyecto. - Conclusiones y propuesta de mejoras. 	12 meses.

Tabla 16. Temporalización del proyecto de investigación.
Fuente: elaboración propia.

Con mayor detenimiento, se desglosará las fases anunciadas en el diseño de la investigación.

3.2.2.1 Fase I de la investigación: revisión de literatura.

Algunos de los dilemas y reflexiones que se han utilizado para la búsqueda de literatura nacional e internacional son:

- Escuela inclusiva.
- Los grupos de apoyo.
- Participación del alumnado.
- Aprendizaje entre iguales.
- Voz del alumnado.

Se han utilizado tanto fuentes digitales como fuentes escritas. Utilizando buscadores como el catalogo Fama, Scopus y Red El Sevier .

3.2.2.2 Fase II de la investigación: entrada de los centros.

El contacto y **entrada en el centro** es uno de los momentos claves para el éxito y desarrollo posterior de la investigación: el cómo, el cuándo y el por qué cobra un especial significado en este momento (Gallego, 2013).

El cómo nos dice la foma de identificarnos y acceder a el centro participante en el estudio: “es la carta de presentación”. Para la entrada a los centros, se utilizó unas **charlas formales (con el equipo directivo) e informales (con el profesorado de Primaria/ Secundaria de los centros)**, aportando unas **hojas informativas/resúmenes del proyecto base de investigación** (Anexo I), que permitieron un mayor acercamiento y apertura al contexto de estudio.

El cuándo viene determinado por la **disponibilidad de tiempos y espacios** para estos primeros contactos. Se ha tenido en cuenta, la importancia de adaptarse a los tiempos y espacios de los participantes, realizando las reuniones en horario de descanso entre clase y clase o durante las horas de exclusiva de los centros.

El por qué se centra en el sentido y contenido del proyecto: **la información dada y las estrategias** que se utilizaron para invitar al centro al proyecto.

3.2.2.3 Fase III de la investigación: seminario formativo de GAM y evaluación de las necesidades.

Una vez establecido el contacto con los centros (fase II), se inicia en cada uno de ellos unos seminarios formativos de los diferentes grupos de alumnos. La estructura y contenido del mismo se centra en presupuestos teóricos y desarrollo de habilidades comunicativas para el abordaje de la resolución de conflictos a través de dinámicas de grupos participativos.

Este plan de formación se caracteriza por ser flexible y abierto. De hecho, en cada centro participante (CEIP Europa, IES Prof.Carrillo Salcedo, CDP Calderón de la Barca y CEIP Huerta de la Princesa) se desarrolla el programa con distintas adaptaciones en función de las características de los alumnos y el tiempo disponible. La fuente principal utilizada para la propuesta de actividades fueron recogidas por las aportaciones de Torrego (2013) para la formación de alumnos ayudantes. En el CDP Calderón de la Barca el programa formativo tuvo grandes variaciones en cuanto a las actividades, se formó con la finalidad de ayudar a los alumnos participantes en el tránsito de final de la etapa de la educación Secundaria obligatoria.

Los objetivos marcados para el plan de formación han sido:

- Familiarizarse con los conceptos y principios de los Grupos de Apoyo Mutuo (GAM) como grupo que ofrecen apoyo a otros colegas, buscando respuesta a las necesidades puedan presentarse en el grupo.
- Explicitar las expectativas que tienen todos los participantes sobre GAM.

- Conocer y clarificar la estructura del GAM.
- Definir y conocer las cualidades de ayuda.
- Analizar posibles situaciones de ayuda.
- Reflexionar sobre las funciones, principios y valores de los alumnos ayudantes.
- Analizar conflictos y sus elementos.
- Favorecer la resolución de conflictos para la mejora del desarrollo social y personal.
- Aprender a escuchar activamente.
- Entrenar habilidades comunicativas.
- Conocer las fases de la ayuda.
- Experimentar la puesta en práctica del proceso de ayuda.
- Crear en el grupo la expectativa de la labor organizativa que supone la implantación del proyecto.
- Producir ideas imaginativas para la difusión y publicidad del proyecto.

Los contenidos que se tratan en este seminario formativo engloban las siguientes temáticas:

- El apoyo en la escuela como marco de referencia en los procesos de desarrollo de una Escuela Inclusiva.
- Expresión de las expectativas de los alumnos con respecto a las estrategias.
- Las cualidades de la ayuda y las posibles situaciones ante las que intervenir.
- Deducción de las funciones y principios de los alumnos que forman el GAM.
- Resolución colaborativa de conflictos: identificación, abordaje y valoración positiva de conflictos.
- Importancia de la comunicación verbal y no verbal: estilos de comunicación, escucha activa.
- Fases, identificación, práctica de la ayuda.
- Creación del GAM.
- Difusión y publicidad del GAM.

En cuanto a la metodología, nos planteamos desarrollar actividades que fueran eminentemente participativas, activas y de corte lúdico. Para ello se desarrolló las siguientes actividades (Tabla 61).

MÉTODOLÓGIA UTILIZADA	ACTIVIDADES	SESIONES DE TRABAJO
Presentaciones	Presentación formadores.	Sesión 1: presentación.
	El conflicto.	Sesión 3: el conflicto.
	Fases de resolución de un conflicto.	Sesión 3: el conflicto.
	La escucha activa.	Sesión 4: comunicación.
	Fases de ayuda.	Sesión 5: práctica ayuda.
Reflexión, análisis y crítica	Las cualidades de la ayuda.	Sesión 2: Ayuda.
	Posibles situaciones de ayuda.	Sesión 2: Ayuda.
	Di en qué si y en qué no.	Sesión 2: Ayuda.
	Análisis de un conflicto.	Sesión 3: el conflicto.
	Ayudando a resolver problemas.	Sesión 3: el conflicto.
Dinámicas grupales	Los círculos concéntricos.	Sesión 1: presentación.
	Pueblo manda.	Sesión 1: presentación.
	Los rótulos.	Sesión 2: Ayuda.
	Los lazarillos.	Sesión 2: Ayuda.
	El rumor.	Sesión 4: comunicación.
	Instrucciones de escucha.	Sesión 4: comunicación.
Grupos de discusión	Funciones del alumno ayudante.	Sesión 2: Ayuda.
	Valores del alumno ayudante.	Sesión 2: Ayuda.
Simulaciones	Reformulamos un conflicto.	Sesión 4: comunicación.
	Casos para la ayuda.	Sesión 5: práctica de la ayuda.
	Simulación GAM.	Sesión 5: práctica de la ayuda.

Tabla 61: Metodología plan de formación.
Fuente: elaboración propia.

Todas las **presentaciones** que se utilizaron para los seminarios, se encuentran en los anexos (Anexo II). Durante el desarrollo del seminario formativo, se realizó a la vez el proceso de análisis de necesidades.

3.2.2.3.1 Plan de formación de los grupos de apoyo mutuo entre estudiantes (GAM).

En el siguiente plan de formación se recogen las sesiones y dinámicas formativas. Estas sesiones formativas recogen seis propuestas de trabajo desde la conceptualización de los grupos de apoyo mutuo hasta la práctica de la estrategia.

1º SESIÓN DE TRABAJO: PRESENTACIÓN E INTRODUCCIÓN AL TALLER DE FORMACIÓN.

- *Presentación de los formadores:* Brevemente presentación de los formadores al grupo, diciendo sus nombres, experiencia profesional y sus expectativas e interés en el proceso formativo.

- *Dinámicas de presentación:* Mediante la actividad "los círculos concéntricos" el grupo tiene la primera toma de contacto con todos los compañeros del grupo.

DINÁMICA DE LOS CÍRCULOS CONCÉNTRICOS

Objetivo:

- ❖ Favorecer la comunicación y el intercambio
- ❖ Lograr un grado de confianza y conocimiento sobre sí mismo, los demás y el propio grupo.

Material:
No es necesario ningún recurso. Pero se precisa un espacio amplio.

Desarrollo:
Los alumnos se sitúan en dos círculos concéntricos. Los del círculo interior se colocan mirando hacia fuera, de manera que tengan enfrente su pareja del círculo exterior.
El director del juego irá leyendo unas frases que serán el tema de conversación con su respectiva pareja del círculo exterior. Cuando el director diga ya, comienza a girar el círculo exterior un lugar, si anteriormente habló solamente el del círculo exterior, ahora solo hablará el del círculo interior hasta que se vuelva a decir ya.

Frases:

- Mi deporte favorito es... porque...
- Mi comida favorita es... porque...
- Lo que más me gusta en el mundo es... porque...
- De mayor quiero ser.... porque....
- Lo que más me gusta de ti es.... porque...
- Si pudiera cambiaría.... de la clase....

Evaluación:
Entre todos los integrantes del grupo comentamos el juego, algunas de las preguntas que provocará el animador serán: "cómo te has sentido", "te has divertido" y si fuera en el caso contrario decir porque no ha gustado la técnica.

Figura 7. Dinámica círculos concéntricos.
Fuente:Torrego (2013)

- *Actividad para conocer las expectativas:* Mediante la actividad "el pueblo manda" el grupo hará explícitas sus expectativas ante el proceso formativo.

DINÁMICA DEL PUEBLO MANDA

Objetivo:

- ❖ Conocer las expectativas de los asistentes a la formación.

Material:

Una pizarra y tizas

Desarrollo:

Se forma un círculo con todas las sillas, una para cada participante, menos para quienes se queda de pie parado en el centro del círculo e inicia el ejercicio.

El participante del centro dice, por ejemplo "traigo una carta para todos los compañeros que esperen divertirse". Todos los compañeros que esperen divertirse deben cambiar de sitio. El que está en el centro trata de ocupar una silla. El que queda sin sitio pasa al centro y hace lo mismo, diciendo una expectativa nueva, por ejemplo: "traigo una carta para todos los compañeros que esperen ayudar a los compañeros que están tristes".

Evaluación:

Mientras se está desarrollando la dinámica, el formador irá anotando en una pizarra las distintas expectativas de los alumnos. Posteriormente se comentará con ellos y se les preguntará también cuáles son esas cosas que **no** quieren que ocurra.

Evaluación:

Entre todos los integrantes del grupo comentamos el juego, algunas de las preguntas que provocará el animador serán: "cómo te has sentido", "te has divertido" y si fuera en el caso contrario decir porque no ha gustado la técnica.

Figura 8. Dinámica pueblo manda.
Fuente: Torrego (2013).

- *Presentación del taller:* Una vez realizada la primera toma de contacto con el grupo se presentará el taller de formación de Grupos de Apoyo Mutuo. Tratando contenidos como: ¿Qué es un GAM? ¿Qué vamos a hacer en el taller? ¿Cómo lo pondremos en marcha?.

2º SESIÓN DE TRABAJO: EN QUÉ CONSISTE LA AYUDA.

- *Las relaciones interpersonales:* mediante la actividad de "los rótulos" los alumnos vivirán diferentes experiencias con sus compañeros, comprobando que los comportamientos de las personas influyen en nosotros mismos.

DINÁMICA DE LOS RÓTULOS

Objetivo:

- ❖ Experimentar la importancia que tienen las relaciones interpersonales en la forma que una persona es tratada.
- ❖ Mostrar los efectos de este tratamiento en el comportamiento individual del grupo.

Material:

Etiquetas adhesivas con los rótulos que se enumeran a continuación (una por cada participante)

Desarrollo:

Necesitamos una sala amplia para que puedan entrar cómodamente los participantes. No hace falta sillas, porque el ejercicio requiere que todos los participantes se desplacen de un lugar a otro del recinto.

Colocamos en la frente de cada participante un rótulo con la etiqueta adhesiva, procurando que nadie pueda ver su propio rótulo. Las etiquetas de los participantes son:

ACONSÉJAME	IGNÓRAME
RIÉTE DE MI	ENSÉÑAME
BURLATE DE MI	SALUDAME CON RESPETO
AYÚDAME	MÍRAME CON ASCO
QUIÉREME	TEN COMPASIÓN DE MI

A continuación, el animador hace ver a todos que deben reaccionar para con lo demás miembros del grupo conforme a los que aparece escrito en los respectivos rótulos, pero sin decir nunca los que figura en ellos, porque esto deberá ser adivinado por quien lleve el rótulo en función a las reacciones que se observe con él.

Al cabo de diez minutos, cada uno de los participantes, ira diciendo por turnos, si ha logrado adivinar lo que dice el rótulo que lleva en su frente.

Evaluación:

Para reflexionar sobre la actividad se plantean las siguientes preguntas en debate:

- ¿Te ha gustado la actividad?
- ¿Cómo te has sentido al verte tratado de esa manera?
- A quienes os trataban de forma negativa ¿Os ha quedado ganas de seguir jugando con ellos?
- ¿crees que hay compañeros a los que siempre se les trata de una misma manera?
- ¿influye en la forma de relacionarte en un grupo la manera en la que las personas nos tratan?

Se concluye con una reflexión final.

Figura 9. Dinámica los rótulos.

Fuente:Torrego (2013).

- *Las cualidades para la ayuda*: una vez visto como existe una influencia del comportamiento de los demás en nosotros, reflexionaremos de las cualidades que pueden ser útiles. Para realizar dicha reflexión se utilizará una ficha.

ACTIVIDAD: LAS CUALIDADES PARA LA AYUDA	
Para comenzar cada uno dice su nombre y alguna cualidad que posee y que pueda ser útil para resolver conflictos o tener buenas relaciones.	
Me llamo...	Una cualidad....

Figura 10. Actividad las cualidades de ayuda.

Fuente: Torrego (2013).

- *Posibles situaciones de ayuda*: analizadas las cualidades necesarias y positivas para la ayuda, pedimos que los alumnos digan algunas situaciones en las que han necesitado ayuda.

.ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA	
En qué situación has necesitado ayuda:	En que situaciones has ayudado:
Cómo te has sentido al ser ayudado:	Cómo te has sentido ayudando:
Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:	

Figura 11. Actividad de las posibles situaciones de ayuda.

Fuente: Torrego (2013).

- *La importancia de la confianza*: para fomentar la confianza entre los alumnos se realizara la actividad " Los lazarillos".

DINÁMICA LOS LAZARILLOS

Objetivo:

- ❖ Aprender a ponerse en la situación del otro.
- ❖ Fomentar la confianza.
- ❖ Vivenciar situaciones de necesidad de ayuda.

Material:

Pañuelos o vendas para tapanles los ojos a los participantes

Desarrollo:

Repartimos vendas a la mitad del grupo, con el fin de vendarse los ojos para ponerse en la situación de los invidentes. La otra mitad del grupo desempeñará la función de lazarillo con su compañero correspondiente, es decir, acompañándole para guiarle hasta llevar al compañero a un lugar establecido de antemano.

Cuando pase el tiempo que se haya establecido, se cambia, es decir los lazarillos serán los invidentes y estos últimos los lazarillos.

Evaluación:

Comentaremos con todos los participantes el sentimiento que han tenido al ser lazarillo al igual que el sentimiento de los que han interpretado el papel de invidente.

Valoramos la importancia de la confianza para el desarrollo y para el proceso de ayuda en general.

.

Figura 12. Dinámica los lazarillos.

Fuente: Torrego (2013).

- *Funciones del alumno ayudante*: Se presentarán un cuestionario en el que los alumnos deben señalar si han de ayudar o no.

A través de un debate se definirán las funciones que tiene un alumno ayudante en el GAM.

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO	
De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que SÍ puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles NO .	
	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe.	
Mediar en los conflictos que puedan surgir.	
Ayudar a los que están tristes.	
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	
Reírme y contar los problemas de los compañeros	
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	
Vigilar para que no pase nada malo en clase	
Pelearse para que nadie toque a alguien de la clase.	

Figura 13. Cuestionario funciones alumnado.

Fuente: Torrego (2013).

- *Valores del alumno ayudante:* Tras haber definido las funciones, definiremos sus valores. Para ello, haremos una lluvia de idea anotándolos en la pizarra y quedarán resumidos en un documento y un mural que quedará colgado en la clase donde el GAM se reúna.

3º SESIÓN DE TRABAJO: EL CONFLICTO.

- *El conflicto:* Se explicará qué es un conflicto y sus elementos y que son inherentes en la vida, pero que no deben verse desde una perspectiva negativa. Para ello nos ayudaremos de un power point.

- *El análisis de conflictos:* Los alumnos se agruparan en pequeños equipos y se pedirá que piensen un conflicto que haya acontecido en el centro, posteriormente se les entregará el documento (Figura 14) para que puedan hacer un análisis del mismo.

ACTIVIDAD: GUIA PARA EL ANÁLISIS DE UN CONFLICTO.

Piensa en algún conflicto, reciente, en el colegio o fuera de él, que conozcas bien. Puedes ser tú una de las partes implicadas o no.

Resume en pocas palabras, como si fuera un titular de prensa e, el conflicto.

Completa la siguiente ficha sobre el conflicto.

PROTAGONISTAS	¿Quiénes son los protagonistas del conflicto?		
	¿Hay alguien más que tenga que ver con lo que ha pasado?		
RELACIÓN	¿Qué relación tienen entre ellos? ¿Cómo se llevan?		
		PARTE A	PARTE B
EMOCIONES	¿Cómo se siente cada uno?		
NECESIDADES	¿Qué quieren resolver?		
	¿Qué necesitan para sentirse mejor?		
VALORES	¿Qué es importante para ellos?		
SOLUCIÓN	¿Qué proponen para resolverlo y qué están dispuestos a hacer?		

Figura 14. Análisis de un conflicto.

Fuente: Torrego (2013).

- *La resolución de conflictos*: se proyectará un fragmento de la película de los chicos del coro y se les pedirá que analicen y resuelvan el conflicto con la ayuda de un documento en el que vendrán las fases para reflexionar.

ACTIVIDAD: GUIA PARA RESOLVER UN CONFLICTO COLABORATIVAMENTE (Daniels, Norwich, 1992; Torrego, 2013).

1. Parar no dejarse llevar por el impulso y reflexionar.
2. Identificar el problema de manera conjunta.
3. Análisis en conjunto del problema (Comprender y analizar el problema)
4. Generar propuestas.
5. Evaluar las distintas propuestas.
6. Escoger la mejor opción
7. Realizar un acuerdo para llevar a cabo la resolución del conflicto.
8. Planificar la puesta en marcha de la opción elegida.
9. Seguimiento del plan que hemos hecho.

Figura 15. Fases de un conflicto.
Fuente: Daniels y Norwich (1992) y Torrego (2013).

- *Las actitudes ante los conflictos:* Para concluir se propondrá un conflicto y se tratará de resolver trabajando en pequeños grupos. Para ayudar a la reflexión utilizaran el documento (Figura 16).

ACTIVIDAD: AYUDANDO A RESOLVER PROBLEMAS.

Caso: Tu mejor amigo/a te pide que le dejes copiar en un examen para el que tú habías estudiado mucho y no querías suspender por nada del mundo. Tú no le dejaste y ahora va diciendo que eres un borde y que no le has querido ayudar.

Desarrollo:

1. **Parar** no dejarse llevar por el impulso y reflexionar:

.....

2. **Identificar el problema:**

.....

3. **Generar propuestas :**

.....

4. **Evaluar** las distintas propuestas:

Las propuestas a trabajar son:	VENTAJAS	INCOVENIENTES
a.		
b.		
c.		

5. **Escoger la mejor opción**, que sea capaz de cumplir y llevar a la práctica. Tomar una decisión:

.....

6. **Acordar.** Si el conflicto es con otra parte, habrá que consensuar la mejor solución para ambos luego elaborar el acuerdo a que se llegue en un contrato:

.....

7. **Planificar** la puesta en marcha de la opción elegida, definiendo quién hace qué , cómo y cuándo:

.....

8. **Seguimiento del plan** que hemos hecho ¿Funcionó el acuerdo? ¿Hay que realizar ajustes o modificaciones? :

.....

Figura 16. Actividad de resolución de un conflicto.
 Fuente: Torrego (2013).

4º SESIÓN DE TRABAJO: LA COMUNICACIÓN.

- *La importancia de la comunicación:* Para que los alumnos tomen conciencia de la importancia de la comunicación se propone realizar dos dinámicas muy clarificadoras "el rumor".

DINÁMICA DE COMUNICACIÓN " EL RUMOR"

Objetivo:

- ❖ Vivenciar como la información se distorsiona a partir de las interpretaciones que cada uno le da.

Material:

Un papel con un mensaje escrito.

Desarrollo:

Se preparará un papel con este mensaje escrito:

"Dicen que ayer hubo un robo importante, el ladrón salió corriendo llevándose una gran cantidad de dinero, llevaba gafas negras y un pañuelo azul. Una mujer fue herida como consecuencia del robo y quedó tirada en el suelo. Había mucho ruido, las sirenas no paraban de sonar. Todo el mundo se quedó asombrado porque había sucedido a plena luz del día, había mucha gente comprando y más de 200 niños salían de la escuela"

Se pide un mínimo de 6 voluntarios que se numerarán. Todo menos el primero que sale del salón. El resto de los participantes son los testigos del proceso de distorsión, que se da al mensaje, van anotando lo que va variando de la versión inicial. El facilitador lee el mensaje al número 1, luego se llama al número 2. El número 1 comunica el mensaje al número 2 de lo que fue leído, sin ayuda de nadie. Así sucesivamente hasta que pasen todos los compañeros.

El último compañero, en lugar de repetir el mensaje oralmente, es más conveniente que lo escriba en la pizarra. A su vez el facilitador acercará el mensaje original para ver la comparación.

Evaluación:

El facilitador llevará a cabo una discusión que permita reflexionar sobre el hecho de que la distorsión de un mensaje se da por no tener claro el contenido del mismo, por lo general, se nos queda en la memoria aquello que nos llama más la atención o lo que creemos que es más importante. Permite discutir cómo nos llegan en la realidad las noticias y acontecimientos, y cómo se dan a conocer, cómo esto depende del interés y de la interpretación que se le da. El facilitador guía un proceso para que el grupo analice cómo puede aplicar lo aprendido en su vida. Y como en numerosas ocasiones surgen rumores que causan sufrimiento y posibles conflictos.

Figura 17. Dinámica de el rumor.

Fuente: Torrego (2013).

- *Comunicación no verbal*: Para comprender la importancia de la comunicación no verbal se realizará la dinámica "Comunicación no verbal" (Fernandez, Villaoslada y Funes, 2002)

DINÁMICA DE "INSTRUCCIONES DE ESCUCHA"

Objetivo:

- ❖ Reconocer cuándo utilizamos comunicación no verbal.
- ❖ Aprender la importancia de las habilidades comunicativas no verbales.

Material:

Fichas con las consignas de escucha.

Desarrollo:

Se forman dos parejas. Un miembro de cada pareja abandona la sala con el formador.

Al miembro que permanece en la sala se le da la siguiente instrucción: cuéntale a tu compañero algo interesante que te ha pasado en el fin de semana o en los últimos días.

Al miembro que sale fuera se le entregan por escrito las siguientes consignas para la escucha:

- No le mires a la cara
- Cruza brazos y piernas
- Mira el reloj con frecuencia
- No te acerques, más bien retírate del que te habla
- Demuéstrale que te está aburriendo, bosteza...
- Mira tu ropa, a tu piel, a tu alrededor.
- No le preguntes nada, no le hagas caso.

A la otra persona que sale fuera se le hace entrega de las siguientes consignas:

- Escucha con interés
- Mírale a la cara, a los ojos.
- Adelanta tu cuerpo hacia él.
- Toma su mano, pásale el brazo por los hombros, etc.
- Asiente con la cabeza
- Se pide el primer voluntario que entre en la sala y escuche lo que le va a contar su compañero, sin olvidar las consignas de la hoja nº1.
- A los cinco minutos se para la actividad y se pide a la otra pareja que entre en escena, pero ahora el que escucha sigue las instrucciones de la hoja nº2.

Evaluación:

El formador una vez concluida la dinámica pregunta al gran grupo:

- ¿Qué ha ocurrido en la 1ª escucha? ¿Y en la 2ª?

Por otro lado, pregunta a los voluntarios sobre cómo se han sentido.

Figura 18. Comunicación no verbal.

Fuente: Torrego (2013).

- *La escucha activa*: Se mostrará una presentación con las nociones más importantes para realizar una escucha activa (Anexo II).

-*Estilos de comunicación*: reconocemos que hay diferentes maneras de decir las cosas(estilos de comunicación: agresivo, pasivo, asertivo). Con un documento, se debe reformular las situaciones con los diferentes estilos de comunicación.

ACTIVIDAD: REFORMULAMOS UN CONFLICTO.

Piensa que eres una persona interesada por la que está hablando y que la quieres ayudar. Escribe, en el recuadro, la respuesta que le daría para ayudarla.

Situación:

"Estoy enfadado con mi compañero de pupitre. A mí no me gusta la suciedad y el pinta en las mesas. Entonces la maestra lo ve y nos castiga a los dos. Él nunca da la cara y a mí no me gusta acusarle a la maestra. Lo he hablado con el pero no me escucha."

Tú le dices:

Figura 19. Reformulamos un conflicto.
Fuente: Torreño (2013).

5º SESIÓN DE TRABAJO: LA PRÁCTICA DE LA AYUDA.

- *Presentación de las fases de la ayuda*: Se explica las fases de la ayuda, basándonos en el documento (Figura 20) y después se pedirá a los alumnos que lo expliquen ellos con sus propias palabras.

GUÍA DE LAS FASES DE LA AYUDA.

Paso 1 --> ACERCAMIENTO: Nos presentamos, mostramos interés, favorecemos la confianza y aseguramos que no contaremos nada de lo que pase en el GAM. Si fuera necesario contárselo a alguien, para pedir ayuda, pediríamos su permiso.

Paso 2 --> ACOMPAÑAMIENTO: Preguntamos qué ha pasado.

Paso 3 --> PROFUNDIZACIÓN: Mostramos empatía entendiendo cómo se siente " ¿Tienes miedo?"

Paso 4 --> PROFUNDIZACIÓN: Preguntamos cómo podríamos ayudarle "¿En qué te gustaría que te ayudáramos?"

Paso 5 --> SEGUIMIENTO: El caso que nos plantee será seguido hasta que la situación haya mejorado. Decirle, si fuera necesario, en qué podríamos ayudarle. " Si tú quieres podemos acompañarte a hablar con el chico que hace eso..."

Paso 6 --> DISTANCIAMIENTO: Quedar a su disposición y despedirnos. " Sabes que puedes venir aquí cuando quieras, puedes contar con nosotros...Gracias por tu confianza..., esperemos que vaya bien"

Figura 20. Fases de ayuda.
Fuente: Torrego (2013).

- *Identificación de las fases de la ayuda:* Se dramatizarán dos casos de ayuda y el resto de compañeros debe identificar las fases de la ayuda.

CASOS PARA LA AYUDA.

Completa este cuadro con lo que vosotros haríais en las posibles situaciones que se pueden presentar en el GAM, siguiendo las fases de la ayuda.

ACERCAMIENTO	
ACOMPAÑAMIENTO	
PROFUNDIZACIÓN	
SEGUIMIENTO	
DISTANCIAMIENTO	

POSIBLES CASOS QUE SE PUEDEN PRESENTAR EN EL GAM
Dos compañeros tienen un enfrentamiento en el recreo. Parece que no hay motivo serio, pero uno va sangrando por la nariz e insultando al otro.
A mitad de curso se incorpora una compañera de Marruecos que no habla español ni conoce a nadie.
Una compañera no se relaciona con el resto. Es muy tímida y tenía mucha amistad con una niña que acaba de dejar el colegio.
Un compañero lleva dos semanas muy triste y callado. Sus padres se acaban de separar.
Un grupo de niños se están metiendo con otros niños porque es muy estudioso.
Hay unos alumnos que tienen problemas para entender los problemas de matemáticas.
Vamos a realizar un teatro en el colegio y una alumna no quiere participar porque es muy tímida.

Figura 21. Posibles casos.
Fuente: Torrego (2013).

- *Simulación GAM*: Se dividirá el grupo-clase en pequeños equipos para realizar una simulación del GAM. Para ello, se asignará los roles de alumnos demandante y grupo GAM. Al finalizar se realizará una puesta en común.

- *Publicidad*: Para difundir el proyecto en el colegio con el resto de los alumnos se realizará la elección de un logotipo y lema del grupo de apoyo mutuo para captar la atención de los compañeros.

3.2.2.4 Fase IV de la investigación: desarrollo del proyecto GAM en los distintos centros.

Tras realizar el seminario formativo, se puso en marcha la fase de desarrollo del GAM, con una etapa previa de publicidad para dar a conocer el proyecto en el centro.

La **publicidad** que desarrollaron los GAM entre alumnos consistían en realizar carteles publicitarios y octavillas (Anexo II) para dar a conocer el proyecto en el colegio y motivar a los alumnos para su puesta en marcha.

El **desarrollo del proyecto** comienza cuando los alumnos miembros del GAM se reúnen de manera autónoma para ayudar a sus compañeros en la resolución de problemas que voluntariamente presentan al grupo.

Al finalizar el periodo escolar se realiza una evaluación en la que los participantes del proyecto (grupo GAM, alumnos que han acudido al GAM y tutor o profesores implicados en el proyecto) realizan una reflexión crítica sobre el impacto del proyecto en su centro y contexto.

Durante el desarrollo del proyecto se asegura el **acompañamiento y asesoramiento** a los participantes realizando visitas periódicas y reuniones con los miembros del GAM para ayudarles a reconducir y resolver dudas.

3.2.2.5 Fase V de la investigación: análisis de datos.

El análisis de datos, en relación a los materiales derivados de entrevistas semiestructuradas, observaciones, hojas de recogida de casos del grupo de apoyo mutuo, y otros documentos que pudieran generarse, se ha realizado siguiendo las pautas ya clásicas del análisis de contenido (Miles y Huberman, 1994), lo que supuso la generación inductiva de categorías y códigos de análisis que permiten con posterioridad la reducción de la información para su análisis.

El sistema de categorías se caracterizó por ser mixto e inductivo. Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, se utilizará el programa de análisis de datos MAXQDA.

3.2.2.6 Fase VI de la investigación: Evaluación del proyecto.

Esta fase tiene un sentido de síntesis del desarrollo del proyecto plasmándolo en papel y realizando un análisis de propuestas de mejora del propio. Para alcanzar este objetivo se desarrollarán las siguientes tareas:

- Selección definitiva de las experiencias y/o casos (episodios, momento, situaciones, secuencias didácticas, etc.).
- Redacción de las propuestas de mejora.

3.3 Recogida y análisis de datos

En este apartado se describe la recogida de datos a través de las técnicas utilizadas y el análisis cualitativo de datos utilizado. La recogida de datos supone una parte esencial de la investigación ya que nos proporcionará la información necesaria para la elaboración de las conclusiones.

3.3.1 Recogida de datos.

La recogida de datos lleva a cabo a través de diferentes técnicas e instrumentos que se han utilizado en una metodología cualitativa. La recopilación de datos se realiza a lo largo del proyecto, por lo tanto, se realiza una doble tarea de recogida de datos y análisis de los mismos.

La recogida de datos del estudio de caso, se sintetiza en el uso de las siguientes técnicas e instrumentos (Tabla 17).

TÉCNICAS UTILIZADAS	DESCRIPCIÓN	FASE DEL PROYECTO
<i>Recogida de documentación.</i>	Adquisición de documentos oficiales del centro (Proyecto Educativo de Centro) y demás documentos del centro como emorías, páginas web, etc.	Fase II: Entrada al centro
<i>Técnica de foto-lenguaje</i>	Solo utilizada en el CDP Calderón de la Barca. Se plantea la pregunta ¿Cómo os sentís en el próximo cambio? y los alumnos responden eligiendo imágenes con las que se sientan más identificados en su respuesta. Esta actividad queda grabada en audio.	Fase III: Seminario formativo. Evaluación de necesidades
<i>Recogida de Documentación</i>	Actividades realizadas durante el seminario de formación.	
<i>Observación</i>	Recogida en el diario de campo. Observaciones participantes.	Fase IV: Desarrollo del GAM
<i>Fotografías</i>	Recogida de fotografías de actividades realizadas.	
<i>Recogida de documentación y hojas de registros de casos elaboradas por el GAM</i>	Murales de técnica de puzzle en CDP Calderón de la Barca. Folletos informativos, posters, Hojas de registro de los GAM.	
<i>Entrevista semi-estructurada</i>	Entrevistas al grupo GAM. Entrevista a un alumno de clase usuario GAM. Entrevista al tutor aula. Entrevista profesores implicados proyecto. Entrevistas equipo directivo.	
<i>Diario de campo</i>	Recogida de datos de cada visita a los centros y GAM participantes.	

Figura 17. Recogida de datos del proyecto.

Fuente: elaboración propia.

No en todos los centros se pueden utilizar las mismas técnicas, ya que debemos a adaptarnos al desarrollo y necesidades de los participantes.

Por centros, la recogida de datos consistió (Tabla 18):

		Recogida de datos	Número
IES PROF. J.A CARRILLO SALCEDO	INFORMACIÓN GENERAL	Entrevista orientadora.	1
		Entrevista equipo directivo	1
	GAM ALUMNOS	Entrevista grupal alumnos GAM.	1
		Actividades de formación alumnos.	2 actividades
		Fotografías formación.	2
		Fotografías publicidad.	1
CEIP EUROPA	INFORMACIÓN GENERAL	Entrevista jefa de estudios.	1
	GAM ALUMNOS	Entrevista profesora coordinadora aula de mediación.	1
		Casos recogidos en las sesiones	2
		Actividades formación.	4 actividades
		Valoración alumnos.	1
		Observación sesión de GAM.	1
CDP CALDERÓN DE LA BARCA	INFORMACIÓN GENERAL	Entrevista jefa de estudios.	2
		Proyecto educativo.	1
	GAM ALUMNOS	Entrevista profesor tutor GAM alumnos.	1
		Entrevista GAM alumnos (Entrevista etapa de formación y entrevista evaluación)	2
		Técnica foto-lenguaje	1
		Actividades de formación	2 actividades
		Entrevista alumno demandante GAM.	1
		Fotografías publicidad.	4
		Diario de campo.	1
CEIP HUERTA DE LA PRINCESA	INFORMACIÓN GENERAL	Entrevista jefa de estudios.	1
	GAM ALUMNOS	Entrevista alumnos GAM.	1
		Entrevista coordinador convivencia.	1
		Observaciones.	6
		Actividades de formación GAM.	2 Actividades

Tabla 18. Información recogida por centros.

Fuente: elaboración propia.

Estas estrategias de recogida de información no tienen, únicamente, fines investigadores sino que tienen un importante potencial formativo en sí misma para los alumnos y la propia investigadora.

En cuanto a la **técnica del foto-lenguaje**, fue utilizada en el CDP Calderón de la Barca y se basa en la utilización de un elemento mediador. Esta técnica consiste en fotografías que evocan sentimientos respecto a un tema. Las fotografías se presentan a un grupo de personas para que cada una seleccione aquellas que crea más acordes con sus necesidades, percepciones o expectativas sobre la temática en cuestión, pidiéndose posteriormente que individualmente se expliquen los motivos de las elecciones realizadas (Romero et al, 2012). En nuestro caso, la temática de la discusión grupal se organizó en torno a la pregunta: ¿Cómo os sentís con el próximo cambio (transición)?

De esta manera, nos situamos para observar las necesidades que los alumnos desarrollan ante una problemática y se hace visible su punto de vista y de partida ante la próxima transición. De una muestra de 31 imágenes se seleccionaron 25 de esas fotografías, atendiendo a criterios, como Romero et al (2012) señala de suficiencia (cantidad suficiente para permitir la identificación), valor simbólico (adecuación respecto a las necesidades de orientación), calidad técnica-expresiva, diversidad de contenido y amplitud de representación del mismo.

Los **documentos** que se recogieron son el Proyecto Educativo de cada centro, que nos permite realizar una contextualización formal de los centros; materiales derivados de las actividades de formación e intervención (Anexo XI) como por ejemplo actividades sobre las expectativas del alumnado, los sentimientos hacia la ayuda o las simulaciones de los casos. En el CDP Calderón de la Barca, se recogió un informe de reflexión sobre las propias competencias para el empleo que los alumnos poseían y aquellas que deberían mejorar, como el diseño de su itinerario profesional y la realización de un folleto informativo sobre la oferta de bachillerato y ciclos formativos de grado medio en Sevilla. De las sesiones de apoyo desarrolladas en los centros se han recogido todas las hojas de registro de los casos que los alumnos han abordado. (Anexo XI)

También, se recogieron de la fase de publicidad **fotografías** de los carteles que realizaron para motivar a los alumnos a participar.

Las **observaciones** se llevaron a cabo durante todo el proyecto, sobre todo durante el desarrollo y formación de los grupos de apoyo mutuo. Se realizaron observaciones aisladas y observaciones participantes donde la investigadora forma parte natural del grupo (Alguacil, 2011). En el **diario de campo** quedan recogidos los detalles, incidentes y anécdotas de cada visita a los centros (Anexo V).

Las **entrevistas semi-estructuradas** a diferentes informantes clave como: equipo directivo, orientadora del centro, coordinador de aula de convivencia, alumnos del GAM, alumnado demandante o tutor de aula. Una primera entrevista se realizó, tras un tiempo de funcionamiento del GAM o tras la finalización del seminario formativo, y sirvió como contextualización sobre la utilidad de esta estrategia o no, y para reconocer el funcionamiento de ella, valorando de esta manera, el proceso de formación y creación del GAM (Anexo VI).

En una segunda entrevista, se obtiene la valoración del proyecto en el centro. En el CEIP Europa, los propios alumnos del GAM y la profesora coordinadora realizaron una sesión de evaluación, de la que redactaron un documento sobre la valoración de la estrategia en el centro (Anexo VII).

Las entrevistas realizadas son semi-estructuradas, atendiendo a unas dimensiones basadas en los contenidos de la literatura, en el Anexo VIII se podrá observar el esquema de entrevista.

3.3.2 Análisis de los datos.

El proceso de **análisis de datos** fue paralelo al proceso de recogida de datos. Por tanto, podemos decir que el proceso de análisis de datos seguido posee en términos generales una naturaleza inminentemente cualitativa, tomando como referente el modelo de análisis interactivo de Miles y Huberman (1994) y utilizando el paquete informático **MAXQDA** para manejar con más facilidad la información procedente de los estudio de caso.

Los pasos que se han seguido para analizar los datos obtenidos de las diferentes técnicas y estrategias en las distintas etapas del desarrollo del proyecto han sido:

1. Organización de toda la información procedente de las observaciones, hojas de registro, diario de campo, entrevistas y documentación.
2. Lectura global de todo el material.
3. Codificación de la información.

La codificación realizada se lleva a cabo estableciendo categorías generales y códigos temáticos que algunas se dividen en subcategorías. Este sistema de categorización se construyó a través de procesos deductivos e inductivos, ya que se partía del esquema de categorías que guio la realización de las entrevistas y basados en los objetivos marcados para esta investigación. Tras este primer paso, a la vez que profundizábamos en el análisis de la información con la reflexión de los datos que íbamos realizando, se generaban otras categorías y códigos que etiquetábamos de forma inductiva.

El sistema de categorías y códigos utilizado, se especifica en la siguiente tabla (Tabla 19):

SISTEMA DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS	
	Definiciones
1. CONTEXTO	Declaraciones referentes a las características contextuales y estructurales del centro.
Características socio-económicas	Las características económicas y sociales que definen el contexto donde se ubica el centro.
Equipo directivo	Miembros del mismo y características que lo definen.
Relación centro-contexto	Relación que existe entre el centro y su entorno.
Relación familia-escuela.	Relación entre las familias y la escuela.
Líneas educativas	Línea educativa que ha tenido y tiene el centro.
Plantilla docente	Composición de profesores que forman a plantilla docente del centro.
Características de las familias	Rasgos que definen a las familias del centro.
Características de los alumnos	Rasgos que definen a los alumnos del centro.

2. DESARROLLO PROFESIONAL	Declaraciones sobre su trayectoria profesional.
Formación académica	Formación inicial y continua del profesorado.
Experiencia docente	Años que llevas en la enseñanza y en el centro.
Expectativas profesionales	Aspiraciones de futuro en la enseñanza.
3.HISTORIA DEL CENTRO	Declaraciones relativas a la trayectoria del mismo en relación a la atención a la diversidad.
Innovaciones realizadas	Otros proyectos o programas innovadores que hayan o estén desarrollando en el centro.
Antecedentes del centro	Proceso de desarrollo de la institución educativa.
Cambios producidos en el centro	Los cambios que se han producido en los últimos años en el centro por reformas.
Ideología sobre la diversidad	Planteamiento que asume el centro con respecto a la diversidad.
4. ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	Aspectos relativos a la gestión y participación de los distintos órganos establecidos.
Equipo directivo	Declaraciones relativas a funciones, tareas, componentes, etc.
Familias(participación)	La forma en que participan los padres en el centro.
Líneas educativas-distribución y número de alumnos.	Informaciones sobre número de aulas, alumnos, otros espacios.
Criterios de asignación de cursos/materias	Criterios que utilizan los profesores para elegir curso o materia.
5. EXPECTATIVAS	Declaraciones sobre posibilidades de futuro.
Expectativas del alumnado	Declaraciones de los alumnos sobre su futuro.
Expectativas de profesores respecto del alumnado	Declaraciones sobre el futuro del alumnado en general o en particular.
6. ORGANIZACIÓN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Aspectos referidos al apoyo institucional: sentido, organización, papel de los profesores.
Medidas a nivel de centro	Estrategias institucionales de atención a la diversidad.
Modalidades de apoyo	Las modalidades de apoyo que se desarrollan en el centro.
Actitud con el profesorado	La actitud que tiene el profesorado con respecto a la diversidad.
Sentido del apoyo	El planteamiento del que parte y asume el centro con respecto al apoyo.

7. FORMACIÓN / RELACIÓN PROFESORADO	Modalidades formativos del profesorado y calidad / cualidad de las relaciones que se establecen entre el profesorado.
Modalidades de formación	Los tipos o modalidades de formación que se desarrollan en el centro: cursos, grupos de trabajo.
Colaboración entre profesores	Las situaciones en donde se produce colaboración entre los profesores.
Relaciones en el ciclo	Las relaciones que se establecen entre los profesores de un mismo ciclo.
Relaciones inter-ciclo	Las relaciones que se establecen entre profesores de distinto ciclo.
8. EL PROYECTO GAM	Antecedentes, sentido y constitución del proyecto en el centro.
Antecedentes del proyecto	El proceso de cómo surgió la idea de poner en marcha en el centro un GAM.
Aspectos formales	Lugar y horario de las reuniones del GAM.
Diferencias en el apoyo	La diferencia entre el apoyo del GAM y las otras modalidades de apoyo del centro.
Sentido del proyecto	El planteamiento teórico/educativo del que parte el GAM.
Expectativas del proyecto	Las expectativas que tiene el profesorado con respecto al GAM.
Composición miembros del GAM	Los profesores miembros del GAM.
Valoración del proyecto	Valoración del proyecto GAM.
9. PROCESO DE DESARROLLO PROYECTO	Fases e incidencias en el desarrollo del proyecto.
9.1. SEMINARIO FORMATIVO INICIAL	
Contenido formación inicial	Los contenidos que se han desarrollado en la formación inicial.
Valoración formación inicial	Valoración que hacen los profesores sobre el seminario formativo inicial.
Problema	Definiciones de necesidades encontradas en la fase de formación.
Estrategias de comunicación	Destrezas que han sido formadas en comunicación.

9.2. PROCESO IMPLANTACIÓN PROYECTO	
Información GAM / centro	El proceso de información del proyecto GAM a los centros.
Publicidad del proyecto	Las acciones y actividades desarrolladas para dar publicidad al proyecto GAM en el centro.
Percepción del desarrollo del proyecto	Cómo perciben los participantes el desarrollo del proyecto GAM en el centro.
Cambios en el proceso de implantación	Las modificaciones o cambios que se han producido en el desarrollo del proyecto GAM.
9.3 SESIONES DE ASESORAMIENTO	
Contenido del asesoramiento	Los temas que se han tocado en las reuniones de asesoramiento.
Estructura del asesoramiento	Cómo se estructuran todas las actividades de asesoramiento en el proyecto GAM.
Valoración del asesoramiento	Valoración que hacen los profesores sobre el asesoramiento recibido a lo largo del proyecto GAM.
10. DINÁMICA TRABAJO EN SESIONESAPOYO	Aspectos relacionados con la metodología y clima de trabajo del grupo de apoyo.
Metodología de trabajo	La dinámica de trabajo en el desarrollo de una sesión GAM.
Definición del problema	Cómo definen los profesores el problema en una sesión GAM.
Estrategias de resolución	Las estrategias que surgen y se adoptan para solucionar el caso presentado al GAM.
Clima de trabajo en las sesiones	El “ambiente” que se da en las sesiones de apoyo GAM.
Roles de los participantes en la sesión	Los papeles que cada miembro participante en la sesión GAM desarrollada.
11. CASOS TRATADOS EN EL GAM	Aspectos referidos a la demanda, participantes, etc.
Número de casos	Los casos llevados en el GAM y su evolución.
Contenido proceso del caso	Los temas que se tratan en las sesiones de un caso presentado al GAM.
Nivel de actuación	El nivel donde se plantea la demanda: alumno, aula o centro.
Naturaleza de la demanda	La forma de la demanda. Cómo se plantea la demanda al GAM.
Participantes en los casos	Los miembros participantes en las sesiones del GAM.
Casos cerrados / abiertos	Los casos cerrados y/o abiertos llevados por el GAM.

12 ALUMNOS DEMANDANTES	Perfil, expectativas y papel de los alumnos demandantes y no demandantes.
Perfil demandantes	Características de los alumnos que acuden a un GAM.
Expectativas demandantes	Las creencias y percepciones que tienen los demandantes sobre el GAM.
Papel del demandante	El papel que desarrolla el alumnado demandante en las reuniones del GAM.
Valoración del apoyo recibido	Valoración que hacen los alumnos demandantes sobre el apoyo recibido por el GAM.
Valoración del papel de los miembros del GAM	Valoración del papel desempeñado por los miembros del GAM.
Perfil de los no demandantes	Características de los alumnos que no acuden a un GAM.
13. IMPACTO DEL PROYECTO GAM	En los distintos niveles y ámbitos de influencia del proyecto.
Impacto miembros GAM	Los cambios y la repercusión que tiene el proyecto en los miembros del GAM.
Impacto alumnos	Las repercusiones que tiene el proyecto a nivel de alumnos.
Impacto aula	Las repercusiones que tiene el proyecto a nivel de aula.
Impacto centro	Las repercusiones que tiene el proyecto a nivel de centro.
Impacto relaciones profesores	Las repercusiones del proyecto en los equipos de apoyo externo. ¿Cómo perciben el proyecto?
Impacto modelo de apoyo	Los beneficios y limitaciones de la modalidad de apoyo entre profesores.
Aspecto a mejorar	Aspectos del proyecto que son susceptible de mejora.

Tabla 19. Sistema de categorías y códigos.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 4

Resultados y discusión

CAPÍTULO 4: RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

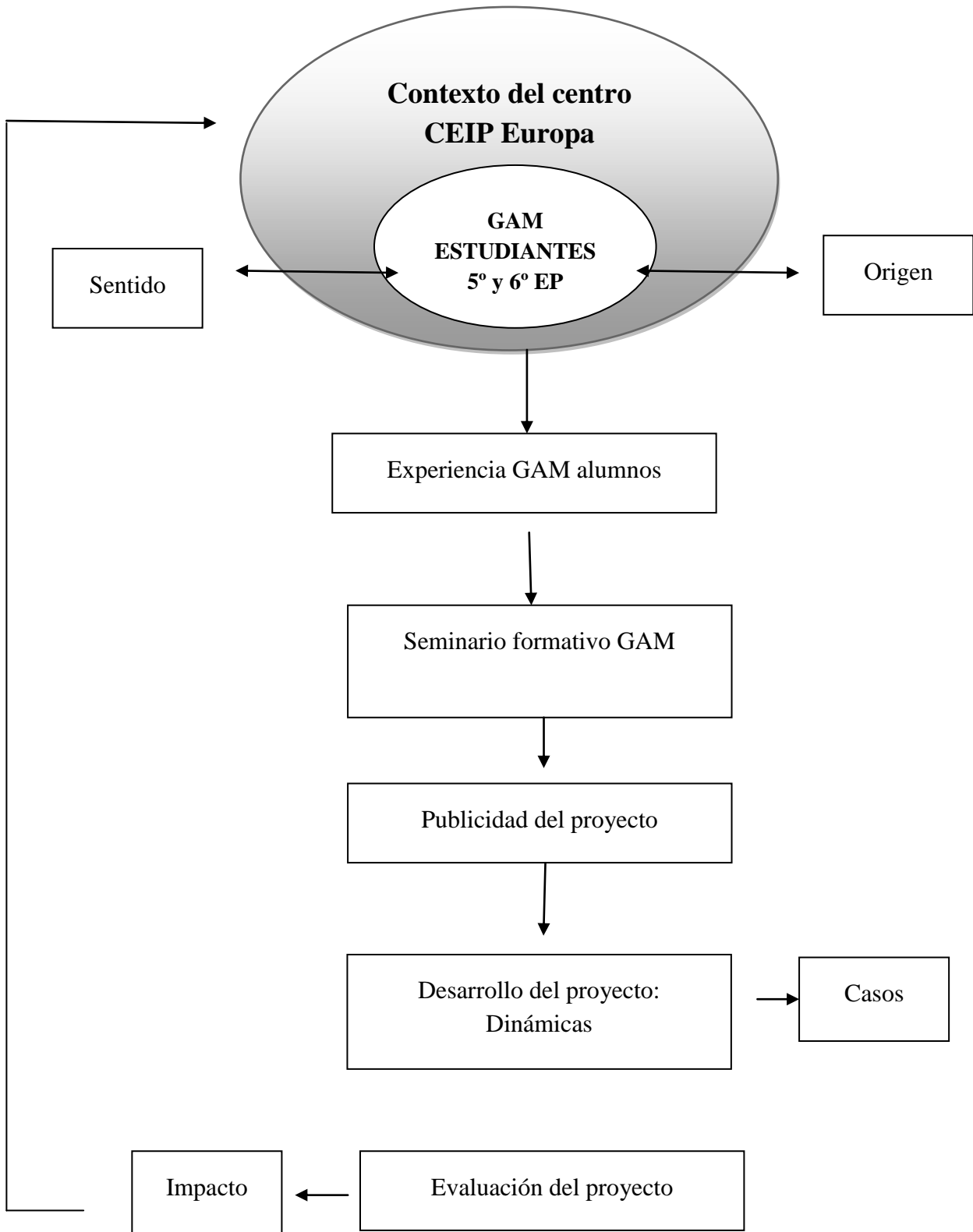
Introducción

En este capítulo se presentan los resultados de los cuatro estudios de caso desarrollados. En primer lugar el estudio de caso 1: CEIP Europa recoge los resultados de la creación del GAM para la mejora del aula de mediación en el centro. El segundo caso CDP Calderón de la Barca donde se analiza el proceso de creación, formación y desarrollo de los GAM para ayudar en la gestión de la transición del alumnado de cuarto de ESO. Después, se muestra el estudio de Caso del IES Prof. J.A Carrillo Salcedo y se finaliza con el estudio de caso, todavía en desarrollo, del CEIP Huerta de la Princesa.

Cada estudio de caso recoge los resultados de cada una de las fases del desarrollo del proyecto: desde la entrada al centro, origen y sentido del proyecto en el centro, seminario formativo, puesta en marcha del proyecto y evaluación del mismo.

En una última parte del capítulo se realiza un **estudio transversal** de los cuatro estudios de caso. Este análisis transversal se encargará de comparar y confrontar los resultados de los diferentes centros a lo largo de su desarrollo para establecer aspectos comunes o divergentes entre los centros participantes. Los estudios comparativos, al aportarnos diferencias y semejanzas entre las realidades comparadas, si contamos con el número suficiente de casos comparados, nos permiten poder hacer prospectiva y avanzar tendencias de futuro, que pueden ser muy ilustradoras.

4.1 Estudio de caso 1: CEIP Europa



4.1.1 Contexto del centro: un centro abierto a la comunidad.

El CEIP Europa está situado en una zona urbana residencial de la barriada de Montequinto (Dos Hermanas) rodeado de viviendas de nueva construcción en su mayoría.

Montequinto es una barriada moderna de la localidad de Dos Hermanas donde la edad media de las familias ronda los 30-40 años.

Esta barriada dispone de Parroquia, dos Centros de Salud, Oficina Municipal, varios parques, un Centro Social – Biblioteca e Instalaciones deportivas municipales (pabellones cubiertos, piscina cubierta, etc.), que ofrece a los habitantes una amplia oferta de actividades deportivas y culturales.

El nivel del contexto y de la barriada es medio-alto, siendo la mayoría de los habitantes trabajadores del sector terciario, servicios.

“¿Y el contexto sociocultural de la zona del entorno?”

R.: Es más bien medio alto.

P.: Medio alto, vale.” (Entrevista jefa de estudios)

El centro es un edificio construido en el año 2002 y previsto para dos líneas de Educación Infantil y Educación Primaria. Se construyó debido al crecimiento de la población infantil y la demanda educativa de sus habitantes.

“...el Centro lleva funcionando desde el año 2002 me parece que es. Comenzó en otro edificio porque era de la nueva creación, era un colegio de nueva creación porque Montequinto es una barriada que empezó a crecer y se hicieron en estos últimos diez años se han hecho cuatro colegios nuevos, y el primero que se hizo nuevo fue este” (Entrevista jefa de estudios)

En este centro se desarrollan distintos programas como: plan de igualdad, co-educación, plan de biblioteca, plan de apertura, programa deporte en la escuela y escuela espacio de paz, entre otros como nos lo explica la jefa de estudios:

“...Y bueno, nos hemos metido también, estamos metidos en distintos proyectos; estamos en convenios, que en uno está ahora Ramón(director); nos han aceptado este año, salió definitivo lo de Escuela: Espacio de Paz, nos han reconocido como Escuela Espacio de Paz; tenemos el programa de co-educación, es obligatorio pero ya antes de que fuera obligatorio está... ya estábamos trabajando con él; hacemos muchas actividades, todo el colegio van unidos para hacer actividades conjuntas; el programa de Plan de Biblioteca también; la autoprotección; las TIC” (Entrevista jefa de estudios)

En la breve historia del centro se observa que caminan hacia la consecución de g una escuela inclusiva. Aunque sus inicios fueron dificultosos, el empeño y motivación de los maestros especialistas (especialmente de los de pedagogía terapéutica) fueron abriendo las “puertas” a la inclusión.

“Historia a nivel de inclusión, historia a nivel de pedagogía inclusiva y eso, bueno pues yo vine al año siguiente de empezar el centro a funcionar en el 2003, y bueno, la integración aquí ni se sabía un poco qué era la integración, ni se había trabajado nunca con niños con necesidades. Había... no se daba a lo mejor un valor de inclusión para nada, de hecho el primer año que estuvimos, éramos dos PT, una logopeda, estuvimos en una clase, la clase donde nos reunimos, la de al lado, las tres profesoras trabajando juntas porque no había espacio, no se daba, no había nada de material. Pues a raíz de ahí, bueno, yo ya empecé como definitiva, yo venía de un colegio con mucha trayectoria en integración, que empezó pionero cuando empezó la integración, y entonces yo ya pues empecé ya a ver, bueno, a plantearle al de claustro la importancia de la prevención, la importancia de que los niños estén en sus aulas, la importancia de todo esto.” (Entrevista jefa de estudios)

Su línea actual de formación en el centro es alcanzar “el aprendizaje recuperativo” en las aulas para poder incluir a todo el alumnado en el proceso de enseñanza aprendizaje y evitar que el alumnado con dificultades o que no haya alcanzado los objetivos mínimos tenga que salir fuera del aula para recibir un apoyo.

*“...Intentamos fomentar aprendizaje recuperativo en la mayoría de las aulas”
(Entrevista jefa de estudios)*

“...formación del centro, llevamos ya un par de años haciendo formación de centro con aprendizaje recuperativo y este año vamos a meter las pizarras digitales porque las tenemos pero el otro profesorado sabe utilizarlas y sacar todo el rendimiento que nos dan, entonces ahí concretamente ya empezamos a constituirnos y empezamos a hacer esto.” (Entrevista jefa de estudios)

El CEIP Europa, se compone de tres módulos independientes: administración y



Imagen 4. Fachada CEIP Europa.

Equipamientos, Educación Primaria y Educación Infantil. Además dispone de un SUM, tanto en el edificio de Educación Infantil (dentro de dicho edificio), como en el de Primaria, una pista polideportiva, patio de

recreo de Primaria, patio de recreo de Infantil, zona de aparcamientos y vivienda de la Portera. El edificio de Administración y Equipamientos. Consta de: diferentes despachos (dirección, jefatura de estudios, secretaria o administración), sala de profesorado, de portería y de AMPA; biblioteca y la vivienda de la portera del centro.

Por otro lado, el edificio de Educación Primaria. Consta de: 12 aulas de Primaria, 6 salas pequeñas (dos apoyo a la integración, una de logopedia y tres aulas de recursos pequeñas), 6 servicios (dos de discapacitados/as) y 1 sala pequeña de Educación Física con aseo incorporado.

Así mismo el edificio de Educación Infantil. Consta de: 6 aulas (con servicios para el alumnado en su interior) con patios de recreo vinculados, SUM (Sala de Usos Múltiple), servicio para el profesorado, 1 sala de profesorado pequeña y 1 servicio anexo al patio de recreo de Infantil.

La **relación del centro con el contexto** es abierta ya que el centro aprovecha todos los recursos educativos que el contexto puede ofrecerle. Realiza las actividades que desde el ayuntamiento de Dos Hermanas se secuencia para los cursos académicos con diferentes temáticas como co-educación o sanidad.

“...Pues mira, relación con el centro, el ayuntamiento organiza muchísimas actividades. Este año a falta de recursos pues ya me dijo Carmen Moreno, que es la que lo lleva, que van a bajar. Pero hasta este año estupendamente porque hacen una planificación anual para todos los centros, no para este, para todos los centros de Dos Hermanas, en el que vienen a hacer talleres de Eco-Educación, vienen a hacer talleres de juegos, vienen a hacer teatros para trabajar por ejemplo, ¿cómo se llama? de primeros auxilios en algún momento, que fue también para quinto.” (Entrevista jefa de estudios)

Además, el centro se relaciona con la biblioteca del barrio para fomentar el hábito lector y establecer rutinas en su alumnado de uso de los servicios de la biblioteca.

“...y luego la biblioteca también ofertan y nosotros vamos mucho a la biblioteca” (Entrevista jefa de estudios)

Por otro lado, se benefician de las asociaciones cercanas y padres de su centro para tratar problemáticas que pueden aparecer en el centro como son niños con hiperactividad o asperger.

“...fue la asociación de Asperger, pues hicimos una jornada de formación y vinieron dos niñas de Asperger y nos informaron un poco porque tenemos niños con esas características. Este año estoy organizando un área de hiperactividad, con los niños de hiperactividad, un padre de aquí, me dijo: “mira, también podemos ir a los colegios un día y ayudarlos un poco de cómo pautas para tratar con estos niños y tal directamente”, entonces la estoy organizando” (Entrevista jefa de estudios)

También, tienen una relación abierta con el centro de salud para recibir formación sobre primeros auxilios (para el alumnado) e incluso para el profesorado (médico del Equipo de Orientación Pedagógica) con el objetivo de atender a los alumnos en situaciones de emergencia.

*“...Ahora estamos pendientes de un primer cursillo con el ambulatorio”
(Entrevista jefa de estudios)*

*“...Para que nos den unas jornadas de cómo actuar en ciertos... luego con el EOI muy bien, el EOI también tenemos montado una jornada con la médico también, para niños que tienen asma, de cómo intervenir, para niños. Tenemos un diabético también para momentos determinados cómo intervenir.”
(Entrevista jefa de estudios)*

Se han realizado también actividades en relación a otras asociaciones como equipos de fútbol.

“... O sea que todo, todo lo que es oferta, y el año pasado tuvimos también con el Sevilla dos jornadas tremendas, tremendas, vinieron aquí, les dieron de desayunar, vinieron los jugadores, vinieron Negrodo...vino Del Nido, el Presidente, les dio la charla; vino la del club femenino, porque también para fomentar, una jugadora del club femenino habló también de... bueno, todo a la mañana. Luego fueron...” (Entrevista jefa de estudios)

Además, aprovechan los recursos que puedan proporcionar las familias. En ocasiones los padres/madres acuden a las clases para realizar jornadas de formación con el alumnado sobre alguna temática que las familias dominan, como por ejemplo prevención en el deporte:

“...un padre que era paralítico(por accidente) que de deporte y tal, entonces vinieron de su club y también les dieron una charla a los niños de cómo, de prevención, de tirarse a la piscina, de las lesiones que puede producir, de cómo... y les enseñaron también bicis adaptadas. Bueno, hubo también una jornada para los niños, para los niños de quinto y sexto, y muy bien” (Entrevista jefa de estudios)

Se observa que el centro tiene una relación estrecha con su propio AMPA, siendo éste un órgano que apoya y financia la dotación de recursos(dentro de sus posibilidades) que necesite el centro:

“...una pelota de goma espuma, porque tiene que ser pelotas que no duelan, pequeñita. Yo le pongo el curso y eso el AMPA nos ayuda, porque

económicamente pues es un presupuesto entonces pues el AMPA nos lo... Y tenemos los elásticos, las cuerdas también, y pañuelos, pero el pañuelo tiene que ser más liado el pañuelo.” (Entrevista jefa de estudios)

El **equipo directivo** lleva dos legislaturas en el cargo y la jefa de estudios que lo integra, es una maestra de pedagogía terapéutica, por lo que apuesta y favorece el desarrollo de una escuela inclusiva.

“Vamos luchando por integrar a todos” (Entrevista jefa de estudios)

“...Formación del profesorado, pues mira, hay de todo. Yo que como estoy en la línea de la necesidad de educaciones especiales pues es lo que más he fomentado. (Entrevista jefa de estudios)

Además, es un equipo directivo que ayuda y propone actividades de formación para la mejora escolar del centro atento a las necesidades que puedan presentar sus alumnado. Establece cauces de colaboración con el profesorado, permitiendo al claustro disponer de todo el material que el centro dispone.

“P.: Que facilitáis todo lo posible.

R.: Sí, yo... Aparte yo todo lo paso y bueno, ante necesidades de profesores que a lo mejor tienen más problemas de convivencia en su aula, yo en seguida les ofrezco: “mira, ha salido para trabajar, sociales y tal, un curso para que se formen”.

P.: Sí, que hay formación..” (Entrevista jefa de estudios)

Actualmente la mayor parte del **claustro** es definitivo en el centro, por lo que justifica el desarrollo de medidas y proyectos estables que perduran en el tiempo, apoyados por la mayoría del claustro, como hemos visto en el apartado anterior.

“Empezó a funcionar, empezamos con un claustro primero provisional, de manera que en esos diez años somos todos ya definitivos, quitando una persona que es del área provisional, los demás ya somos definitivos” (Entrevista jefa de estudios)

En cuanto a **la atención a la diversidad**, el claustro va caminando hacia una actitud más positiva de la atención a la diversidad, aunque aún tienen una percepción negativa (como problema) anclada en el modelo de apoyo individual.

”Hay de todo, hay de todo. Entender la diversidad como un potencial es muy difícil, de momento todavía no se entiende como un potencial. Cuesta mucho aunque ya muchos se van dando cuenta de que la diversidad aporta muchas cosas porque lo van viendo...” (Entrevista jefa de estudios)

Ante el cambio hacia la inclusión, el profesorado se va generando un cambio metodológico que dé respuestas a todo el alumnado utilizando nuevas herramientas que los desenganchen de la continua utilización del libro de texto.

“...Se aboga mucho por la enseñanza cada vez más, si la pizarra digital se ha utilizado mucho, la gente está interesada en ello... Infantil trabaja completamente abierto... trabaja por proyectos, es una enseñanza completamente divergente, constructivista. Primaria hay gente muy de libro, que no se sale del libro, y hay gente que va mezclando ya, que ya va haciendo otras cosas distintas aparte del libro” (Entrevista jefa de estudios)

Entre los especialistas de apoyo y los tutores existe un trabajo colaborativo basado en una comunicación fluida con el objetivo de atender las necesidades que pueda presentar el alumnado. De esta manera, utilizan el papel de maestro/a de apoyo (CAR), maestra de pedagogía terapéutica de manera flexible intentando que el alumnado no tenga que abandonar su aula ordinaria para recibir una respuesta.

“Un trabajo... muy colaborativo.

R.: Claro, no hay diferenciación... Vuelvo a lo mismo, hay niños que son con un programa más específico sí lo trabajamos las PT, pero hay niños que a lo mejor simplemente tienen una hiperactividad pero siguen el currículum bien, que luego lo que necesitan es un poquito de centrarlos ¿para qué vamos a sacarlos fuera? Entonces el CAR entra... y trabaja con ese niño, sea DIS o no sea DIS” (Entrevista jefa de estudios)

El nivel socio-cultural general de las **familias** del alumnado es de clase media alta (la mayoría trabaja en el sector servicios), con bajo nivel de paro y de ingresos

económicos medios. No obstante, en época de crisis económica se denota cierta precariedad en algunas familias.

En el centro, la participación de las familias es buena, siendo la etapa educativa de Infantil la de mayor participación.

“Hombre, estamos intentando que sea... es bastante, yo la considero bastante buena. Siempre pasa que en Infantil participan mucho más que luego en primaria, esa es la verdad, y a medida que van siendo más mayores los niños menos participan.” (Entrevista jefa de estudios)

Los padres y madres suelen colaborar en las actividades curriculares programadas que desarrollan los maestros/as del centro, aportando ideas y apoyando los procesos con sus propias experiencias.

“El año pasado por ejemplo, trabajaron su oficio los de Infantil, y los padres vinieron y daban una clase de su oficio. Por ejemplo, otro compañero de sexto también hizo lo mismo, también trabajó una serie de cosas de máquinas, lo que sea, y aprovechó que el padre era bombero y daba... O sea que intentamos, y en ese aspecto sí que no decimos que tengamos organizado nuestro curso de pedagogía como participación continua pero sí estamos intentando fomentar más eso.” (Entrevista jefa de estudios)

El AMPA apoya normalmente las decisiones del centro en la organización y desarrollo de actividades complementarias y extraescolares. Actualmente se ha renovado en gran parte, la composición de padres y madres en el AMPA.

“...Pero bueno pues se la ha empezado a constituir de nuevo este año porque el AMPA que había estaba un poquito ya cansadito y este año se retiraron, están colaborando también, no es que se hayan retirado del todo, están colaborando pero no desde la primera fila. Y entonces se han metido muchos padres y madres nuevos de Infantil, y bueno pues a ver cómo... sí es verdad que participan mucho a nivel de actividades extraescolares, a nivel de actividades complementarias, a nivel de eso participan mucho los padres, están muy... eso” (Entrevista jefa de estudios)

La mayoría del **alumnado** es de la zona del centro de la localidad, cada vez, hay menos alumnos que utilicen el transporte escolar. La participación del alumnado en actividades extraescolares y complementarias suele ser mayoritaria.

Los alumnos y alumnas del centro son el bien máspreciado según el profesorado.

“Son alumnos lo mejor del colegio” (Entrevista jefa de estudios)

El alumnado en el centro, aunque puede presentar algunas conductas disruptivas relacionadas sobre todo con el contexto familiar, en general, es un alumnado que propicia una convivencia respetuosa.

“... problemas de disciplinas hay alguno...sí que hay algún niño con problema de disciplina a lo mejor un poquito más grave por el contexto a lo mejor familiar o personal o algunas necesidades de algún niño pues que le produce ya también ansiedad... pero a nivel general, la convivencia es buena” (Entrevista jefa de estudios)

De todas formas, el centro trabaja para ayudar y fomentar una convivencia positiva en el centro, creando para ello talleres y juegos durante los recreos o actividades lúdicas en el Plan de Orientación y Atención en la Tutoría (POAT).

“Típico de niños que hay que ayudarles a mejorar su convivencia porque la regulación en la infancia pues hay que ayudarles, entonces bueno pues ahí estamos trabajando...” (Entrevista jefa de estudios)

“...tenemos lo que hemos organizado, los talleres, tenemos talleres en los recreos para evitar problemas de peleas y cosas. Cada clase tiene el material para que los niños jueguen. Yo les doy una pelota, una cuerda, un elástico a cada clase. Los niños con materiales juegan y se evitan, vamos, muchísimos problemas de disciplina, entonces eso ya comenzamos hace dos años y continuamos con ello.” (Entrevista jefa de estudios)

4.1.2 Entrada al centro: hacia la mejora de la convivencia.

La entrada al centro se llevó a cabo a través de la jefa de estudio, con la que se tenía un contacto previo. Este centro, comprometido con el trabajo de escuela inclusiva y mejora de la convivencia escolar, quiso participar desde un principio en la investigación genérica.

La jefa de estudios fue antigua alumna en la licenciatura de pedagogía de la Investigadora Principal (IP) y se conocía su disposición a participar en cualquier estudio e investigación que propiciara una mejora escolar desde la perspectiva inclusiva. Esta profesora se convirtió en el enlace para la puesta en marcha y desarrollo del proyecto, informando al equipo directivo para que apoyase la iniciativa y animando al resto del claustro a participar .

Así, se realizaron reuniones formales e informales con el resto del equipo directivo y demás profesores en el que se distribuyeron trípticos informativos y resúmenes del proyecto base (Anexo I y Anexo IX) para la creación de grupos de apoyo mutuo entre familias, profesorado y alumnado.

En un principio la formación para la implantación de los grupos de apoyo mutuo se realizó para el profesorado y familia (finales año 2012). A medida que este estudio se fue llevando a cabo en estos colectivos se reconoció la necesidad de hacerlo extensivo a los alumnos, creando y desarrollando el GAM entre alumnos.

4.1.3 Experiencia en el GAM entre alumnos: mejoramos nuestro proyecto de mediación de alumnos.

En el CEIP Europa, el GAM entre alumnos se insertó en el proyecto de mediación que desarrollaba el centro.

“¿cuántos años llevan lo de mediación?”

*R.: Mediación lleva pues por lo menos cuatro, cinco años lleva.”
(Entrevista coordinadora GAM)*

El objetivo era que los alumnos que participaban en el proyecto se formaran en destrezas colaborativas y de comunicación que facilitan los procesos de colaboración y apoyo entre alumnos (Ceberio, 2006; Daniels y Cole, 2010).

El proyecto de mediación está institucionalizado, es decir, se trabaja de manera rutinaria en el centro para el desarrollo de una convivencia positiva. El aula de mediación lo componen un alumnos voluntarios del tercer ciclo que se reúnen un día en semana (miércoles) para atender a los compañeros que voluntariamente, deciden ir para solucionar un conflicto que les atañen.

“P.: Vale, ¿y cómo funciona?, ¿qué horario tiene?”

R.: Pues nos vemos los miércoles a la hora del recreo, tenemos un aula para vernos de mediación, y tenemos un registro donde el profesor que quiera que algunos niños vayan a mediación se lo piden, se les dice que sí quieren ir, y cuando lo hacen voluntariamente pues no das a nosotros la fecha para ir a mediación” (Entrevista coordinadora)

Se observa como el funcionamiento del aula de mediación se basa igualmente en los pilares fundamentales que Parrilla y Gallego (1998; 1999) establecían sobre los grupos de apoyo entre iguales donde de manera colaborativa unos participantes se reúnen para resolver o encauzar un problema que otro compañero de manera voluntaria también solicita ayuda al grupo.

Por esta razón, los grupos de apoyo mutuo se enclavan en el proyecto de mediación que el CEIP Europa está desarrollando y que con él intentan dar una mayor formación y estructura a su proyecto inicial para dotarlo de unas mejoras formativas de su alumnado mediador.

*“Hemos enclavado lo que sería los grupos de apoyo en este grupo de mediación”
(Entrevista coordinadora)*

El alumnado se presenta de manera voluntaria para participar en el proyecto de mediación. El grupo de mediadores se forma con tres o cuatro componentes y el resto de alumnos que se presentan irán rotando en un periodo de tiempo determinado. Sin embargo, si existe una gran demanda, los tutores y la coordinadora del proyecto de mediación realizan una selección en base a las características y competencias del alumno ayudante: sabe y quiere escuchar, sabe relacionarse con los demás, posee criterio propio ante los problemas, media entre los conflictos, inspira confianza y no aconseja, escucha. Este perfil de alumno ayudante con el que trabajan se basa en las cualidades señaladas por Torrego (2013).

“Van rotando los niños, sí...O sea que la selección no la hacen ustedes, sino que se presenta un voluntario...se presenta un voluntario. Lo que pasa que este año ha habido una cantidad enorme de niños y sí hemos tenido que hacer una selección entre el tutor y nosotros de la profesora de mediación y yo, más los de ellos, pues seleccionamos a los niños, sí.”(Entrevista coordinadora)

4.1.3.1 Seminario formativo: dando forma al proyecto de mediación del centro.

Tras conocer la necesidad del centro en formar a su alumnado mediador con la estrategia de los grupos de apoyo mutuo, se inicia las sesiones formativas.

Se realizaron seis sesiones formativas de una hora de duración cada una entre los meses de diciembre de 2014 y enero de 2015, dentro del horario que el centro dispuso.

El plan de trabajo inicial para las sesiones formativas se adapta al centro realizando las actividades marcadas inicialmente. En este centro se trabajaron los seis bloques de formación: presentación y qué es un GAM, en qué consiste la ayuda, el conflicto, la comunicación, las fases de ayuda, la puesta en marcha de los GAM (simulación) y finalmente, la publicidad del GAM que se les explica en la sesión de simulación pero que ellos la desarrollan de forma autónoma posteriormente.

La formación la realizó el alumnado que formaba parte del aula de mediación y que lo conforma los niños y niñas de los curso de quinto y sexto de primaria.

Estos alumnos se presentan voluntarios al comienzo del curso, como ya se ha señalado anteriormente. En este caso, en el año 2014, hubo una gran demanda de alumnado para participar en el aula de mediación, los tutores como la encargada del aula de mediación tuvieron que realizar una selección en base a las competencias para ayudar que el alumnado presentaba. En total participaron, 17 alumnos.

“..han sido 17 pero es porque lo... vamos, que ha habido mucha demanda porque querían ser muchos niños mediadores y para garantizar un poquito que el año que viene los alumnos de quinto de este año estén, pues se ha aumentado por eso. Me han parecido muchos porque lo ideal sería trabajar con menos mediadores pero bueno.

R.: Eso es lo que... exactamente, con eso tenemos que trabajar.

P.: Vale. Porque la formación se ha hecho en un grupo ya que estaba formado que era de mediadores.

R.: De mediadores, sí. ” (Entrevista coordinadora)

Las **familias del alumnado** participante fueron informadas previamente sobre la formación en este proyecto (Figura 22) pudiendo expresar cualquier inquietud o cuestión con respecto al desarrollo del proyecto en el que iban a participar sus hijos. En la siguiente figura (Figura 22) se muestra la carta enviada a los para para que den su consentimiento en la participación de sus hijos en el proyecto GAM:

Estimados padres/madres:

Nos ponemos en contacto con ustedes para informarles sobre el proyecto que deseamos iniciar en aula de 5º y 6º de primaria para lograr fomentar una mejora escolar a través del apoyo colaborativo.

Nuestro grupo de investigación pertenece a facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. El proyecto forma parte de una investigación I+D+i titulada: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO (IP: Carmen Gallego Vega. REF. EDU2011-29928-C03-02). Este proyecto se está llevando a cabo en varios centros de la comunidad autónoma. Se desarrolla en dos centros de la provincia de Cádiz, un IES de Málaga y varios centros de la provincia de Sevilla, entre ellos se encuentra el CEIP Europa.

La investigación se basa en el fomento de una mejora escolar en el camino hacia la Educación inclusiva. Para ello, desde el apoyo colaborativo, se forman Grupos de Apoyo Mutuo (GAM). El GAM es un grupo de personas que ayuda a otros colegas que voluntariamente solicitan ayuda al grupo para resolver o encauzar un problema que les afecta directamente. Por lo tanto, supone:

- una modalidad de apoyo interno al centro
- asumir la posibilidad de ayuda entre compañeros
- reconocer el valor del conocimiento práctico y la experiencia del GAM para el análisis y resolución de los propios problemas
- desarrollar un modelo de apoyo basado en relaciones de igualdad
- asumir la colaboración como estrategia de trabajo del grupo.

El CEIP Europa, como comentábamos anteriormente, ya forma parte de esta investigación. El claustro ha puesto en marcha desde hace varios años un GAM entre profesores y tras observar los beneficios que ha reportado, se ha planteado iniciar esta estrategia con los alumnos para ayudarles en la resolución de posibles conflictos escolares, de manera que éstos puedan adquirir y afianzar competencias de índole social.

Para poder iniciar un GAM entre alumnos, se realizará una sesión formativa con los niños para marcarles a través de actividades lúdicas cómo poder desarrollar esta estrategia con el alumnado de 4º, 5º y 6º de primaria.

Si desean tener más información sobre el proyecto pueden ponerse en contacto con nosotras a través de los siguientes email: Antonia: antoniajimeneztoledo@hotmail.com o Carmen: mcgv@us.es

Un cordial saludo,

El equipo de investigación.

Figura 22. Carta de presentación proyecto familias.
Fuente: elaboración propia.

El desarrollo del seminario comenzó con la **sesión 1: presentación**. Se realizaron una ronda de presentaciones de los formadores y del alumnado participante. Después, se continuó con la dinámica de **“los círculos concéntricos”** (ver figura 7) , en la que se hizo dos círculos y uno de ellos se movía, lo que permitía hablar con el compañero de enfrente. Esta actividad favoreció al alumnado para conocerse más a fondo, ya que explicitaron sus gustos e intereses, muchos de ellos son de clases y cursos diferentes, esto les permitió estrechar lazos afectivos.

En esta primera sesión, el objetivo fue dar conocer el proyecto (qué eran los GAM y cómo funcionaban), la presentación de las formadoras y el grupo, así como explicitar las expectativas que se tenían sobre estas actividades.

En una **segunda sesión: ayuda**, nos adentramos en el concepto de ayuda. Este bloque se iniciaría con la dinámica de **“los rótulos”** (ver figura 9) en la que el alumnado pudo comprobar que la manera de comportamiento que otras personas tienen hacia ellos les influye en su manera de actuar. La mayoría reconocía que las personas que los trataban mal les quitaban las ganas de seguir jugando a la dinámica.

“Los niños que recibían gestos negativos en la dinámica de los rótulos no querían jugar más” (observaciones)

Esto refleja como la actitud con la que nos tratan nos afecta directamente en nuestro modo de proceder con esa persona, como señala Torrego (2013).

Posteriormente, la sesión se centró en realizar un análisis personal e individual en el que el alumnado debía reflexionar sobre situaciones en las que ha necesitado y ha dado ayuda y cómo se habían sentido. Los resultados sobre las situaciones en las que el alumnado había necesitado ayuda son (Tabla 28):

Situaciones en las que se ha necesitado ayuda
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cuando me siento insegura sobre algo y no sé qué camino debo tomar.</i> - <i>Cuando no me decido.</i> - <i>Cuando tengo un problema.</i> - <i>Cuando tengo algún problema con alguien.</i> - <i>En el cole cuando me he peleado o no han querido jugar conmigo y se han ido corriendo de mí.</i> - <i>Para hacer tareas.</i> - <i>Cuando me caigo.</i> - <i>Cuando de chico me atraganté con una chuche.</i> - <i>Cuando me he tropezado o no he entendido una actividad.</i> - <i>Para hacer deberes.</i> - <i>Para tomar decisiones.</i> - <i>En el recreo cuando me he caído.</i>

Tabla 28. Situaciones de necesitar ayuda.
Fuente: recopilado de actividades de formación.

Como se puede observar, las situaciones en las que el alumnado *ha pedido ayuda* se pueden agrupar en aquellas relacionadas con un problema, inseguridades en la toma de decisiones, acciones académicas (tareas) y acciones física(accidente).

En cuanto a las situaciones en las que *han ayudado* han sido (Tabla 29):

Situaciones en las que se ha ayudado
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cuando alguien acude a mi porque no sabe qué hacer y confía en mí.</i> - <i>En mediación y en los problemas de mis primos.</i> - <i>Cuando un niño se cae, cuando ayudo a mi familia y amigos.</i> - <i>Cuando mis amigas se han peleado.</i> - <i>En el recreo a los niños que se sentían pegados o insultados.</i> - <i>En mediación cuando lo necesitan.</i> - <i>Cuando un niño le pega a otro.</i> - <i>Cuando alguien se ha peleado, insultado.</i> - <i>Cuando los niños se han metido con mis primos.</i> - <i>Cuando un niño se hace daño.</i>

Tabla 29. Situaciones en las que han ayudado.
Fuente: recopilado de actividades de formación.

La ayuda prestada se recoge en situaciones de mediar entre problemas (peleas, pegar) y para ayudar en la toma de decisiones ya que aparece el concepto de la confianza término de vital importancia señalada por Torrego (2013).

En esta actividad también reflexionaron sobre los sentimientos que les evoca el dar y recibir ayuda. En relación a la manera en que el alumnado se *ha sentido ayudado* reflexionaron y señalaron (Tabla 30):

Sentimientos que se producen al ser ayudado.
- <i>Me he sentido feliz, contenta porque no me he sentido solo.</i>
- <i>Me he sentido contenta porque ya no estás solo.</i>
- <i>Bien porque me siento ayudada.</i>
- <i>Muy bien aunque con un poco de vergüenza.</i>
- <i>Súper bien y más tranquila.</i>
- <i>Bien a gusto y feliz.</i>
- <i>Me he sentido beneficiada.</i>
- <i>Bien pero con un poco de vergüenza.</i>
- <i>Como un rey.</i>
- <i>Bien y seguro.</i>

Tabla 30. Sentimientos al ser ayudado.

Fuente: recopilado de actividades de formación.

Los sentimientos, en general, son sentimientos positivos relacionados con un bienestar personal como señalan Bragg y Manchester (2012). Además, son sentimientos que se relacionan con la capacidad que una persona puede tener para superar adversidades con confianza en sí mismo y siendo valorado, según Martínez y Vasquez-Bronfaman (2006) señalan.

Son sentimientos como Cowie y Wallance (2000) señalan que contribuyen positivamente en su comunidad. Estos sentimientos se relacionan directamente con la mejora de la autoestima, la relaciones entre los alumnos y, por consiguiente, la valoración de los compañeros como Fernández Oraldini (2001) señala.

Por otro lado, en la reflexión de los sentimientos que el alumnado experimenta sobre cuándo no se les ha proporcionado ayuda son todos negativos. Nadie reconoce que el hecho de no ser ayudado haya posibilitado el superar la dificultad inicial que tenían. Incluso en alguno de ellos se puede ver cómo han encontrado signos de rechazo por parte de sus compañeros al no prestar esta ayuda cuando se ha necesitado. Como Harris y Brown (2013, p108) recogen, " el ser ayudado y ayudar es un signo de pertenencia a un grupo".

Los *sentimientos que se recogieron al no encontrar ayuda* fueron los siguientes (Tabla 31):

Sentimientos que se producen al no encontrar ayuda.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Me he sentido sola, triste al saber que nadie me puede ayudar.</i> - <i>Me he sentido muy mal ya que me he tenido que esforzar el doble y uno se siente solo.</i> - <i>Mal porque nadie ha podido ayudarme.</i> - <i>Triste porque no me ayudan, se van de mí.</i> - <i>Sola, triste e incómoda.</i> - <i>Mal, solo y triste.</i> - <i>Muy mal.</i> - <i>Mal, triste porque nadie me ayudaba a solucionar mis problemas.</i> - <i>Me he creído que no me querían.</i> - <i>Mal porque nadie me ha ayudado.</i>

Tabla 31. Sentimientos al no ser ayudado.
Fuente: recopilado de actividades de formación.

Los *sentimientos que se producen al ayudar a alguien* fomentan la consecución de valiosas habilidades interpersonales en donde la empatía entra en juego y el alumnado desarrolla sentimientos positivos como los que se recogen en la siguiente tabla (Tabla 32):

Sentimientos que se producen al ayudar a alguien.
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Feliz al saber que he ayudado a una persona que en estos momentos se siente feliz.</i> - <i>Me he sentido inseguro porque no sabía si lo haría bien y luego estoy feliz porque me ha salido bien.</i> - <i>Feliz porque veo que la otra persona es feliz.</i> - <i>Muy bien porque a mí también me ayudan.</i> - <i>Muy bien y cómo un héroe.</i> - <i>Bien, amable y agradable.</i> - <i>Me he sentido bien.</i> - <i>Bien pero rara.</i> - <i>Siendo el mejor.</i> - <i>Muy bien de ver que estuviera bien.</i>

Tabla 32. Sentimientos que se producen al ayudar a alguien.
Fuente: recopilación actividades de formación.

Para centrarnos en el desarrollo de la confianza y su importancia se realiza la “**dinámica de los lazarillos**”(Ver figura 12), donde se trabaja la confianza como un punto clave para dar y recibir ayuda.

“Confiar es muy importante para llegar hasta la meta que se había propuesto.”(Observaciones)

Para finalizar este bloque (sesión 2: ayuda) tras entender la importancia de la ayuda y la confianza en el grupo de ayuda mutua, el alumnado reflexionó sobre cuáles

son las funciones que van a tener o no para desarrollar de manera efectiva los GAM. En las siguientes tablas (Tabla 33 y Tabla 34) se recogen las frases y citas que los alumnos expresaron durante esta actividad.

Funciones alumnos grupo GAM
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar a las personas que acudan. - Prestar atención. - No contar a nadie los problemas. - Tener paciencia. - Respetar el turno de palabra. - Derivar a otras personas. - Ayudar a las personas que viene a solucionar su problema. - No incomodar a las personas que vienen para contar su problema. - Ponerse en la piel del otro. - Decidir lo que hay que decir para que el que acuda razone. - Solucionarlo. - Dar confianza. - Preguntar cómo se han sentido. - Hacer las paces entre los del problema. - Mediar en los conflictos.

Tabla 33. Funciones GAM.

Fuente: recopilación actividades formación.

Funciones que NO deben realizar los alumno/as grupo GAM
<ul style="list-style-type: none"> - Contar los conflictos. - No escuchar. - Estar jugando. - Criticar. - Usar expresiones feas.

Tabla 34. No funciones GAM.

Fuente: recopilación actividades formación.

Los alumnos expresan más funciones positivas que negativas, lo que denota la importancia e hincapié que se en esta activad en cuanto a las funciones de los miembros del GAM.

Por otra parte, el alumnado ha recogido las funciones que señala Torrego (2013) como el respetar el turno de palabra, derivar, dar confianza, mediar en conflictos y escuchar.

En el siguiente bloque (**sesión 3: el conflicto**), se realizaron actividades para conocer cómo afrontar un conflicto. Al comienzo de la sesión se les explicó qué es un conflicto y cómo abordarlo de forma positiva. Los alumnos sobre conflictos que habían

tenido, la mayoría relacionados con problemas en el colegio entre compañeros derivados de malentendidos.

“Sus mayores conflictos han sido peleas en el patio con los compañeros por malentendidos.” (Observaciones)

Para tener una actitud positiva ante el conflicto y ellos como grupo de apoyo en el aula de mediación, se reflexionó sobre las situaciones en las que podían actuar como GAM (Tabla 35).

	Si	No
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	10	0
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe.	9	1
Mediar en los conflictos que puedan surgir.	10	0
Ayudar a los que están tristes.	10	0
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	9	1
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	10	0
Contar los problemas de los compañeros.	0	10
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema.	10	0
Burlarme de lo que cuentan los compañeros.	0	10
Juzgar a los compañeros que van al GAM.	0	10
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros.	0	10

Tabla 35. Funciones alumnado GAM.
Fuente: recopilación actividades de formación.

En general, todos los alumnos reconocieron saber cuáles eran sus funciones y cómo deben de actuar distintas situaciones que se les pudieron presentar. Excepto en algunos casos como en separar alguien en una pelea ya que dudan sobre si deben o no hacerlo y de la misma manera, en la situación sobre derivar a otra persona cuando no sepa resolver el problema, dudan en si ellos deben hacerlo solos.

En el cuarto bloque (**sesión 4: la comunicación**) de formación se trabajó la comunicación. Se comenzó el bloque con la **dinámica del “rumor”** (ver figura 17) que se pudo observar como un mensaje se distorsiona cuando pasa de una persona a otra. Además, se les presentó un power point con las nociones más importantes sobre escucha activa.

En el siguiente bloque (**sesión 5: práctica de la ayuda**), “práctica de la ayuda”, en un documento se mostró las diferentes fases de la ayuda que Torrego (2013) y se explicó cada una de ellas, pero el alumnado no las asimiló fácilmente.

“Están confundidos con las fases de la ayuda, hay muchas tareas.”
(Observaciones).

En el bloque último (**sesión 6: puesta en marcha de los GAM**), la sesión que se llevó a cabo tiene el objetivo de experimentar en la práctica la ayuda y el entrenamiento en las habilidades comunicativas a través de **la simulación de una sesión de apoyo** en los grupos de apoyo mutuo.

Con esta actividad, se trabajaron las fases de ayuda, la comunicación y escucha activa, la confianza en los compañeros, etc. con el fin último de poner en marcha el ciclo colaborativo de resolución de conflictos de Daniels y Norwich (1992)

El alumnado participante en la formación se organizó en tres pequeños grupos donde se repartieron los roles de los miembros del GAM y alumno/a demandante.

De los tres grupos formados, solo dos recogieron datos de los casos que abordaron y en ellos se pudo observar los siguientes aspectos significativos (Tabla 36).

	CASO 1	CASO 2
¿QUÉ PROBLEMA TIENE?	Que sus padres se han separado.	Una persona muy tímida que ya no se relaciona con nadie y su mejor amiga se fue del colegio y se encuentra muy sola.
DATOS IMPORTANTES	-Está triste. - No se habla con sus compañeros. -Está nervioso.	Es tímida. Su amiga se fue del colegio.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Que los amigos reconozcan el problema.	
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Ayudarle a solucionar el problema.	

BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE	Quién le puede ayudar.	
OBSERVACIONES		Daniel (grupo GAM) tiene mala postura.
PRÓXIMA REUNIÓN	Dentro de dos semanas (26/01/15).	
RESULTADO FINAL		

Tabla 36. Resultados casos de simulación GAM.
Fuente: elaboración propia, actividades formación.

El primer caso (caso 1) está relacionado con el divorcio de unos padres y el segundo caso (caso 2) con el comportamiento tímido de una alumna.

El caso 1, señala la conducta y sentimientos de una alumna tras la separación de sus padres. El grupo GAM recogen como datos importantes que la alumna se encuentra mal y nerviosa, que no tiene a ningún amigo que le escuche para contarle el problema que está pasando en un mal momento. El GAM describe como posible estrategia que la alumna demandante hable con sus compañeros para que éstos la puedan ayudar. Se observa un primer nivel de profundización en el problema y en las alternativas para encontrar una solución. En este caso las fases de ayuda (acercamiento, acompañamiento, profundización, seguimiento) de Torrego (2013) se ven recogidas en su hoja de registro.

En el caso 2 se presenta una alumna tímida con el problema de que su mejor amiga se ha ido del centro y se encuentra sola, Este caso proporciona muy poca información para analizar cómo se han desarrollado las fases de ayuda. Sin embargo, el GAM, observa y anota como uno de los componentes no desarrolla una actitud adecuada que fomente la escucha activa (Ceberio 2006) indicaba y se explicitó durante la formación en el bloque de comunicación.

Tras realizar las sesiones formativas, se realizó una valoración del desarrollo de las sesiones.

“Pues la valoración muy positiva, tanto por mi parte como por parte de los niños porque nosotros después de la mediación hemos reunido y hemos hecho una valoración, y la verdad que todo el mundo la ha valorado positivamente.”
(Entrevista coordinadora)

Se reconoce la funcionalidad de los GAM para dar forma, estructura y organización en el aula de mediación.

“Los niños están muy contentos porque han recibido una estrategia para ellos funcional y que a ellos les sirve para cuando viene a mediación pues a ver qué es lo que tienen que hacer.” (Entrevista coordinadora)

En cuanto a los aspectos de mejora de la formación, se demanda una formación más extensa en el tiempo, aunque se reconoce la dificultad de llevar a cabo más sesiones debido al horario lectivo del alumnado:

“R.: Quizás más sesiones, lo que pasa es que es muy difícil meter más sesiones cuando se hacen horas de clase pero más sesiones hubieran venido muy bien.”

Sin embargo, se propone un seguimiento de la formación a lo largo de un trimestre o realizar recordatorios en los que se profundice más en los contenidos tratados.

“...no lo sé si a lo mejor hacerla o repartir en trimestre o algo así, sí.”

P.: Un recordatorio también se puede hacer.

R.: Sí, sí, porque se ha visto todo, se han hecho muchas estrategias. Pero es verdad que nos ha sabido a poco porque deberíamos haber profundizado un poquito más.” (Entrevista orientadora)

4.1.3.2 Fase de publicidad: haciendo visibles nuestros propósitos.

En la planificación inicial planteada, la fase de la publicidad es parte del último bloque del proceso formativo, cuyo objetivo es dar visibilidad al proyecto en el centro.

En esta fase se realiza una lluvia de ideas con todo el alumnado en la cual se producen y exponen ideas creativas para que fomenten la difusión del proyecto.

En el CEIP Europa esta fase se desarrolla durante el segundo trimestre del curso académico 2014/2015. Esta publicidad, sirvió para volver a dar visibilidad al aula mediación. A comienzo de curso se realizó una sesión informativa del aula de convivencia, y esta fase de publicidad del GAM sirvió para volver a dar fuerza a su proyecto y recordar que en el centro existe un grupo de alumnos que les puede ayudar a encauzar alguna dificultad que se les puedan presentar.

La primera tarea que se realizó en la fase de publicidad fue hacer unas fotos a los niños que eran mediadores para que el resto de compañeros del centro pudiera reconocerlos antes de que pudieran acudir al aula para presentar una demanda del grupo.

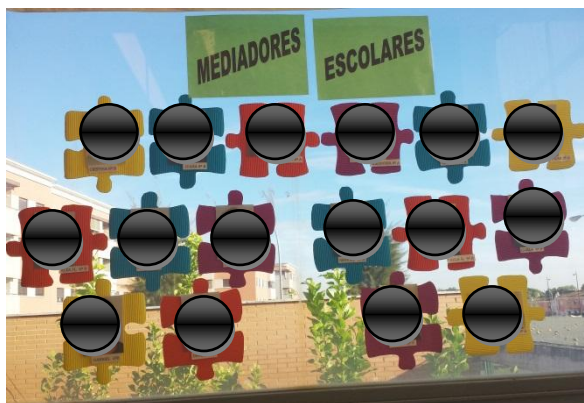


Imagen 5. Puzle de alumnado mediador.

Para ello realizaron un mural en forma de puzle con la fotografía(Imagen

5) y nombres de cada uno de ellos. Este mural se localizó en el pasillo central del edificio de primaria, donde todo el alumnado tiene acceso y es un lugar muy visible.

Por otro lado, el grupo de apoyo que se va a crear en el aula de mediación, elabora con ayuda de la profesora coordinadora del aula carteles que se sitúan en todas las aulas del centro, en los que aparece la información necesaria sobre quiénes forman el grupo, qué es lo que hacen y el horario y lugar de reunión (Imagen 6).

Otra tarea de la fase de publicidad, fue la de elaboración de carteles informativos para situarlos en el aula donde se van a llevar a cabo las sesiones del GAM. Estos carteles recogían información sobre los principios de la mediación y sobre lo que deben o no deben hacer durante las sesiones para que estas transcurran con éxito (Imagen 7).

MEDIACIÓN ESCOLAR
 ¿QUIÉNES SOMOS?
 NIÑOS Y NIÑAS DE 5º Y 6º DE E. PRIMARIA
 ¿QUÉ PRETENDEMOS?
 POSIBILITAR QUE QUIENES ESTÁN IMPLICADOS/AS EN UN CONFLICTO
 ENCUENTREN UNA SOLUCIÓN AL PROBLEMA ACEPTADA POR
 TODOS/AS
 ¿DÓNDE ESTAMOS?
 EN EL AULA DE RECURSOS DE LA 1ª PLANTA
 ¿QUÉ DÍA Y A QUÉ HORA PODÉIS VENIR?
 LOS MIÉRCOLES A LA HORA DEL RECREO

Imagen 6. Información aula mediación.

“...Además han elaborado unos carteles y los han puesto en el aula de mediación para tenerlos visibles, para que los mediadores sepan qué tienen que hacer, qué no tienen que hacer a la hora de atender a los niños. Y la verdad que la valoración muy positiva” (Entrevista coordinadora).

MEDIACIÓN ESCOLAR
 PRINCIPIOS
 VOLUNTARIEDAD
 CONFIDENCIALIDAD
 IMPARCIALIDAD
 INTERVENCIÓN PERSONAL
 ESCUCHA ACTIVA
 EMPATÍA
 ASERTIVIDAD
 RESPETO

MEDIACIÓN ESCOLAR
 EVITAMOS
 OBLIGAR
 JUZGAR
 CULPAR
 IMPONER
 RIDICULIZAR
 TOMAR PARTIDO POR UNA PARTE
 HACER PÚBLICO LO TRATADO

Imagen 7. Carteles publicidad CEIP Europa.

4.1.3.3 Desarrollo del proyecto: fusión de los GAM en el aula de mediación.

Como ya hemos señalado, el desarrollo del proyecto se enclava en el propio desarrollo del su aula de mediación en el centro. Para comprender esta vinculación se va a explicar cómo se organiza el aula de mediación. Cada miércoles el alumnado

mediador se reúnen en horario de recreo para ayudar al resto de sus compañeros/as a resolver conflictos y problemas que les atañen directamente. Esta aula tiene una trayectoria en el centro de cuatro/cinco años. El protocolo que sigue el alumnado demandante es presentar una solicitud a su tutor de aula ordinaria, y éste se lo da al coordinador del proyecto para que le den cita y hora.

“Pues nos vemos los miércoles a la hora del recreo, tenemos un aula para vernos de mediación, y tenemos un registro donde el profesor que quiera que algunos niños vayan a mediación se lo piden, se les dice que sí quieren ir, y cuando lo hacen voluntariamente pues no dan a nosotros la fecha para ir a mediación.” (Entrevista coordinadora)

“Mediación lleva pues por lo menos cuatro, cinco años lleva.” (Entrevista coordinadora)

Este grupo de alumnos mediadores, se presentan voluntarios tras conocer el proyecto que desarrolla el centro. En el curso académico 2014/2015 hubo mucha demanda de participación en el aula de mediación y de la selección se eligieron a 17 alumnos de 5ºEP y 6ºEP. Se elige alumnado de 5ºEP para que en el próximo curso sigan con la trayectoria del aula de mediación y puedan ayudar al nuevo alumnado que entre en el proyecto.

P.: ¿En qué nivel?

R.: Quinto y sexto, en quinto y sexto. Sexto porque el año pasado ya habían hecho algo y ya tienen un poquito de experiencia, y quinto para iniciarlo de cara al curso que viene, que serán ellos los que sean más expertos, digamos.

P.: O sea que la selección no la hacen ustedes, sino que se presenta un voluntario

R.: Se presenta un voluntario. Lo que pasa que este año ha habido una cantidad enorme de niños y sí hemos tenido que hacer una selección entre el tutor y nosotros de la profesora de mediación y yo, más los de ellos, pues seleccionamos a los niños, sí”. (Entrevista coordinadora)

Posteriormente, cuando el alumnado se presenta voluntario, la familia debe firmar una autorización para que su hijo pueda participar en este proyecto del centro (Figura 23).

MEDIACIÓN ESCOLAR EN C.E.I.P. EUROPA



Estimado/a padre/madre, vuestro hijo/a se ha inscrito en el taller de **mediación** (-técnica que se utiliza para resolver los problemas que se presentan en la convivencia entre chicos y chicas) que se imparte en el centro.

En el taller se desarrollan **competencias sociales y estrategias de gestión positiva de conflictos** (habilidades de comunicación, asertividad, identificación de emociones, empatía, escucha activa). En la formación participa un grupo de personas constituido por alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria, profesorado del centro y profesoras de la Universidad de Sevilla.

El taller tendrá lugar los **miércoles en horario de recreo en la sala de recursos**.

D./ Dña., con D.N.I.....
padre/madre del alumno/a..... del curso
....., autorizo a que mi hijo/a reciba la formación adecuada para ser
mediador/a y forme parte del taller de mediación.

Montequinto, a de de 2014

Firmado:

E-mail:

Figura 23. Autorización familias participación aula de mediación.
Fuente: elaboración CEIP Europa.

El alumnado que va a desarrollar la estrategia de los grupos de apoyo mutuo enclavada en el aula de mediación, se organiza en grupos de cuatro o cinco alumnos en los que cada grupo tiene asignado un día del mes para las sesiones de apoyo. Los grupos los forman alumnado de quinto y de sexto y van rotando a lo largo del curso.

“...Los alumnos tenemos un calendario hecho por trimestre y en cada clase donde hay alumnos mediadores, o sea, los quintos y los sextos, hay un calendario donde ellos saben qué miércoles les toca. Normalmente, como son tantos, pues les toca una vez al mes a cada grupo.” (Entrevista coordinadora)

A modo de ejemplo, esta es la organización del primer trimestre (Figura 24).

MEDIACIÓN ESCOLAR	
CALENDARIO PARA EL PRIMER TRIMESTRE	
MES DE OCTUBRE	
MIÉRCOLES 15:	CRISTINA, JUANA, ALBA, GABRIEL Y DANIEL
MIÉRCOLES 22:	ESPERANZA, PILAR, JAVI M., CARLA Y PAULA
MIÉRCOLES 29:	MARÍA, ALEJANDRA, PAULA Y HUGO
MES DE NOVIEMBRE	
MIÉRCOLES 5:	CRISTINA, JUANA, FÁTIMA Y MANUEL
MIÉRCOLES 12:	ESPERANZA, PILAR, ALBA, GABRIEL Y DANIEL
MIÉRCOLES 19:	MARÍA, ALEJANDRA, JAVI M., CARLA Y PAULA
MIÉRCOLES 26:	CRISTINA, JUANA, PAULA Y HUGO
MES DE DICIEMBRE	
MIÉRCOLES 3:	ESPERANZA, PILAR, FÁTIMA Y MANUEL
MIÉRCOLES 10:	MARÍA, ALEJANDRA, ALBA, GABRIEL Y DANIEL
MIÉRCOLES 17:	TODOS Y TODAS

Figura 24. Calendario grupos de mediación.
Fuente: elaboración CEIP Europa.

Para acudir al grupo de apoyo mutuo en el aula de mediación se puede realizar mediante dos vías:

La primera, es realizando una petición de ayuda a través de su tutor del alumno que presente algún problema. También si cualquier tutor del centro detecta algún problema entre un alumno o varios alumnos puede iniciar una demanda al grupo GAM.

Para ello, los tutores al comenzar este proyecto de mediación reciben una información general de qué es el aula de mediación, quiénes la forman y cómo deben

utilizar el aula de mediación en el caso que detecten alguna necesidad y conflicto en su alumnado en tutoría (Figura 25).

INFORMACIÓN PARA TUTORES/AS

Como en años anteriores, durante este curso vamos a llevar a cabo un programa de **mediación escolar** en el centro. Hemos pasado por las distintas clases para explicarle al alumnado en qué consiste y hemos facilitado a los tutores/as de E. Primaria carteles para que lo hagan visibles en las aulas. Os animamos a que orientéis a vuestros/as alumnos del funcionamiento de este programa, con la finalidad de utilizarlo siempre que sea necesario, para buscar soluciones pacíficas y dialogadas a los problemas diarios fruto de la convivencia.

¿EN QUÉ CONSISTE EL PROGRAMA RED DE MEDIADORES?

Fundamentalmente consiste en buscar soluciones a un conflicto por parte de los niños/as implicados/as, con la ayuda de otros/as alumnos que serán los/as mediadores.

CUANDO OCURRE EL CONFLICTO ¿A QUIÉN SE DIRIGEN LOS ALUMNOS?

En primer lugar al **tutor/a**, que instará a los/as niños/as a acudir a la red de mediación, aunque esta debe ser voluntaria, al principio creemos que hay que propiciar invitarles a acudir a este servicio. Para ello les proporcionará una petición de mediación, que llevarán a los/as alumnos mediadores o a las profesoras Alodia o Mari Carmen para que les den cita y les atiendan lo antes posible. (Todos los tutores tendrán en sus clases peticiones de mediación)

¿QUÉNES SERÁN LOS MEDIADORES?

Serán alumnos de 6º que han recibido formación sobre mediación escolar y alumnos de 5º, que se irán formando durante este curso, con la intención de que haya una continuidad en el próximo.

En breve, expondremos un organigrama con las fotografías de los/as alumnos mediadores para que todo el profesorado y alumnado sepa a quien dirigirse en caso de solicitar una mediación.

¿DÓNDE Y CUÁNDO SE REALIZARÁ LA MEDIACIÓN?

La mediación se realizará los **miércoles durante el recreo**, previa cita en la sala de recursos de la primera planta.

MAESTRAS QUE AYUDARÁN EN LA MEDIACIÓN

- Alodia y Mari Carmen

En el caso de que el conflicto surja entre alumno/a-maestro/a, familia-maestro/a o cualquier otro miembro de la comunidad educativa, pueden acudir a los/as maestros/as mediadores.

Por último se les recordará a los/as alumnos que habrá un **BUZÓN DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**, donde podrán dejar por escrito sus problemas u otros que hayan observado en su entorno y sea motivo de frustración o situaciones incómodas o preocupantes.

Figura 25. Información tutores aula mediación.

Fuente: elaboración CEIP Europa.

La segunda vía es que de manera voluntaria un alumno desee acudir al aula para encauzar alguna problemática que presente.

Cuando se realiza la demanda de ayuda, los mediadores y la coordinadora les reservan una fecha para asistir.

En la solicitud que se rellena consta de los datos básicos para que los mediadores tengan unas ideas previas de la problemática que van a atender (Figura 26).

<u>SOLICITUD DE MEDIACIÓN</u>	
TUTOR/A _____	CURSO _____
PERSONAS EN CONFLICTO:	
• _____	CURSO _____
• _____	CURSO _____
• _____	CURSO _____
MOTIVO	
FECHA	

Figura 26. Solicitud de mediación.
Fuente: elaborado por el CEIP Europa.

La **metodología de trabajo** de las sesiones del GAM en el CEIP Europa se ha basado en los siguientes pasos. En primer lugar, si surge o se detecta un conflicto, el profesor deriva a este alumnado al grupo para resolver la problemática como ya se ha señalado anteriormente. En todos los casos, ningún alumno se niega a asistir a las sesiones del aula de mediación.

"...Surge un conflicto. El profesor, el tutor es el que se entera de ese conflicto, y anima a los niños a ir a mediación, que normalmente, vamos,

tenemos un 100%, no hay ningún niño que se niegue a venir..." (Entrevista coordinadora)

De esta manera, se le cita para asistir a una sesión de apoyo un miércoles en el horario de recreo. Si un alumno, voluntariamente y por decisión propia, quiere acudir también lo puede hacer y se le citará de la misma manera.

Las sesiones del GAM las componen el alumnado mediador (GAM), la profesora del aula de mediación y los implicados en el caso, por ejemplo:

"3 mediadores, la profesora del aula de convivencia, 6 alumnos demandantes (3 niños/3 niñas) y 1 testigo del suceso." (Observaciones sesión CEIP Europa)

Durante las sesiones de GAM, se pone en marcha el ciclo de resolución colaborativa de conflictos (Daniels y Norwich, 1992). En ellas se realizan los siguientes pasos:

1. Momento de entrada o contacto (acogida): en el que se recibe al alumnado demandante y se hace una introducción de quiénes son los participantes de la sesión tratándolos de manera cálida para que se sienta cómodo para contar su problemática. Además, en esta fase se recuerdan las normas para participar durante la sesión.

"Los mediadores se presentan al grupo e invitan a los participantes a presentarse de manera cordial." (Observaciones sesión CEIP Europa)

"Los mediadores recuerdan que: " deben levantar la mano para hablar y no interrumpir a nadie que está contando lo que pasa". (Observaciones sesión CEIP Europa)

2. El alumno expone su problema (Definición del problema): es el momento en el que de manera armónica el demandante exponen la situación conflictiva que les preocupa y por la que están en las sesiones del apoyo. Durante esta fase los alumnos del GAM escuchan de manera activa la problemática sin emitir ningún juicio.

"Un mediador invita a que una niña cuente el problema." (Observaciones sesión CEIP Europa)

"La niña cuenta que algunos niños las estaban molestando y por eso un día se acabó cansando y estas le pegaron una patada" (Observaciones sesión CEIP Europa)

3. Análisis conjunto del problema. (Analizar y comprender) después de que el demandante exponga su problema, entre todos se analizan los detalles del conflicto para entender y comprender la raíz del conflicto. Es decir, se define el problema que existe. En este momento se pueden realizar, si se cree conveniente, una síntesis de la problemática presentada:

"La mediadora interviene y resume el problema " Tú has pegado a las niñas y las hermanas mayores de ellas, han increpado a los niños". (Observaciones sesión CEIP Europa)

4. Estrategias que se asumen (Planificar la acción): tras haber definido el problema, comienza la búsqueda conjunta de alternativas para dar solución a estas problemáticas. Para ello entre todos se realizan aportaciones que se dirijan hacia una solución conjunta. Cuando se establecen las líneas de actuación, se firma un compromiso para poner en marcha las estrategias pactadas.

"Comienzan a salir estrategias. El testigo aporta que no jueguen juntos niños y niñas. Otro niño dice que no se peleen con las niñas los niños. Las niñas señalan que quieren que no les peguen más, a lo que los niños contestan que ellos tampoco quieren que ellas les peguen.

La profesora lanza la pregunta: "¿Cuándo pegáis estáis contentos? Todos contestan que no.

Por ello, la profesora dice: " damos mucha importancia a quién empieza la pelea...y lo que pasa es que seguimos pegándonos, pero no encontramos una solución para que esta situación termine".

Un niño interviene con la propuesta de que cuando que encuentren en esa situación vayan a pedir ayuda a los mediadores.

La profesora les recuerda donde pueden encontrarlos.

Además los mediadores piden que salgan otras soluciones, por eso, un niño dice que una solución sería no pegar más.

Un mediador contesta" ¿Pero y si vuelves a pegar?"

Un niño dice, que se diga que eso no está bien que deben hablar para entenderse.

Finalmente, los alumnos participantes firman el compromiso al que han llegado en una hoja de registro." (Observaciones sesión CEIP Europa)

En el caso del CEIP Europa, durante las sesiones del GAM, se encuentra una profesora, coordinadora del aula de mediación, que dinamiza el proceso para que el alumnado dirija sus esfuerzos hacia la búsqueda conjunta de una solución compartida.

*"...siempre hay una profesora, en este caso está Lidia o estoy yo."
(Entrevista coordinadora)*

En general, las sesiones del GAM con una duración de media hora aproximadamente, recorren las cuatro grandes fases de la resolución colaborativa de problemas, de manera eficaz para poder llegar a un mínimo acuerdo al término de esta sesión.

"...que aunque es media hora de recreo y es poquito, que seamos operativos y que cuando salgamos, salgamos con algo que nos sirva, algún acuerdo, aunque sea mínimo a algún acuerdo hay que llegar. " (Entrevista coordinadora)

Por otro lado, al concluir la sesión se establece un seguimiento del caso. No es que los mediadores vuelvan a recibir de nuevo a los demandantes, que lo podrían hacer si fuese el caso, es que ellos mismos sigan si ese caso que trataron cumple los acuerdos que pactaron o si ha encontrado una solución.

*"Y luego se hace revisión y seguimiento del caso, a los 15 días o así, vuelven a ir, y vemos si se está cumpliendo o no se está cumpliendo lo pactado"
(Entrevista coordinadora)*

"Lo que estamos haciendo este año es... o sea, este año, en este trimestre, en este segundo trimestre, es que los que empiezan un caso, hacen el

seguimiento de ese caso. No es que tengan que volver a contar la revisión al caso a los mediadores nuevos, sino que los mediadores que saben de un caso hacen el seguimiento de ese mismo caso." (Entrevista coordinadora)

En cuanto a **los casos** abordados en las sesiones de apoyo del GAM podemos encontrar que se han analizado un total de cinco casos.

"Pues en este trimestre al principio hubo, o sea, poca, poca demanda, tuvimos que volver a recordar e ir a las clases, recordar qué grupos de mediación estaba funcionando y tal. Pero en este trimestre me parece que han sido cuatro, cinco casos, y con el seguimiento lo que hemos tratado, sí." (Entrevista coordinadora)

Cada caso queda recogido en una ficha de registro.

"Porque ellos llevan sus registros de caso, ¿no?"

R.: Sí, sí, tienen..." (Entrevista coordinadora)

Durante las sesiones formativas del GAM, se le propuso a este centro una ficha en hoja de registro de caso que se había elaborado durante el proyecto, en la que se recogían los datos importantes (problema, alternativas, información importante, revisión del caso, etc.).

Sin embargo, este centro adaptó ese registro y elaboró uno propio en el que organizaban la ficha de registro en dos grandes partes (Figura 27 y Figura 28): descripción del caso y análisis del caso.

En la parte de descripción del caso se recogen los datos relacionados con quién ha derivado el caso, los mediadores que lo atiende, el alumnado implicado, fecha y lugar; y finalmente, la descripción del caso.

En una segunda parte de la ficha de registro se analiza al detalle que ocurrió en el problema presentado, así como los sentimientos de los demandantes durante el caso. También se centran en una síntesis del caso y los motivos por los cuáles se quiere solucionar el caso. Se recoge un apartado de las alternativas para llegar a una solución y se subraya la alternativa más adecuada para encontrar esa solución. Existe un apartado

para firmar y establecer los compromisos. Finalmente, se recoge el apartado de seguimiento del caso.

MEDIACION ESCOLAR		CURSO 2014-2015	
CASO Nº _____	DERIVADO POR: _____	FECHA: _____	
MEDIADORES: _____			
ALUMNADO IMPLICADO			
_____	CURSO: _____	FECHA: _____	
_____	CURSO: _____	LUGAR: _____	
_____	CURSO: _____	HORA Y MATERIA: _____	
DESCRIPCIÓN DEL CASO:			
<div style="border: 1px solid black; width: 100%; height: 100%;"></div>			

Figura 27. Registro de casos.
Fuente: elaboración CEIP Europa.

MEDIACION ESCOLAR		CURSO 2014-2015			
¿QUÉ PASO?		SITUARNOS		ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?	
COMO ME SENTI	COMO ME SENTI	LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO	NUESTRAS ALTERNATIVAS:	
LA MEJOR ALTERNATIVA ES:		COMPROMISOS Y FIRMAS:		SEGUIMIENTO	
				FECHA: _____	
				VALORACIÓN: _____	
OBSERVACIONES:					

Figura 28. Registro de casos.
Fuente: elaboración CEIP Europa.

. A modo de resumen y con un objetivo aclarador, ya que existen más de dos casos, en el siguiente cuadro se recoge a grandes rasgos la información más significativa de los casos recogidos (Tabla 37).

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Nivel	4ºEP	5ºEP	5ºEP	2ºEP	6ºEP
Conflicto	Conducta disruptiva con agresión.	Faltas de respeto entre compañeros sin reconocer los actos propios.	Conducta disruptiva con agresiones reiteradas y falta de control de un alumno.	Malentendidos entre algunas compañeras.	Agresión e insultos.
Implicados	4 alumnos.	2 alumnos.	Toda una clase.	8 alumnas.	2 alumnos.
Lugar conflicto	Aula	Aula	Recreo (partido de fútbol) Aula	Recreo	Recreo (partido de fútbol)
Alternativa	Mejora del autocontrol.	Mejorar la comunicación entre las dos partes para entender los sentimientos del otro.	Facilitar el control de conducta de un alumno por parte de sus compañeros de aula.	Facilitar la comunicación entre las compañeras.	Mejorar el autocontrol. Realizar "tiempo fuera" cuando se va a proceder a una agresión o insulto.

Tabla 62. Casos abordados CEIP Europa.
Fuente: elaboración propia.

El primer caso (Figura 29) que se registró después de la formación inicial del GAM se presenta una demanda para ayudar a un niño que pega e insulta a los compañeros de su curso.

MEDIACIÓN ESCOLAR		CURSO 2014-2015	
CASO Nº <u>14</u>	DERIVADO POR: <u>MILA</u>	FECHA: <u>4-2-2015</u>	
MEDIADORES: <u>Cristina, Estimar y Manuel</u>			
ALUMNADO IMPLICADO		CURSO: <u>4º B</u>	FECHA: <u>4-2-2015</u>
<u>David, Miriam, Gabala y Ángel</u>		CURSO: _____	LUGAR: <u>'</u>
_____		CURSO: _____	HORA Y MATERIA: <u>RECREO</u>
DESCRIPCIÓN DEL CASO:			
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> <p>Ángel no se controla y en su grupo les insulta y les pega a los demás sin motivos.</p> </div>			







MEDIACIÓN ESCOLAR		CURSO 2014-2015												
¿QUÉ PASÓ?		SITUARNOS												
<table border="1"> <tr> <td>COMO ME SENTÍ</td> <td>COMO ME SENTÍ</td> </tr> <tr> <td>Molestado</td> <td>Mal</td> </tr> </table>	COMO ME SENTÍ	COMO ME SENTÍ	Molestado	Mal	<table border="1"> <tr> <td>LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:</td> <td>MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO</td> </tr> <tr> <td></td> <td> <p>Lo queremos solucionar para que los niños sean amigos</p> </td> </tr> </table>	LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO		<p>Lo queremos solucionar para que los niños sean amigos</p>	<table border="1"> <tr> <td>ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?</td> </tr> <tr> <td>NUESTRAS ALTERNATIVAS:</td> </tr> <tr> <td> </td> </tr> </table>		ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?	NUESTRAS ALTERNATIVAS:	
COMO ME SENTÍ	COMO ME SENTÍ													
Molestado	Mal													
LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO													
	<p>Lo queremos solucionar para que los niños sean amigos</p>													
ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?														
NUESTRAS ALTERNATIVAS:														
<table border="1"> <tr> <td>LA MEJOR ALTERNATIVA ES:</td> </tr> <tr> <td>Controlarse</td> </tr> </table>	LA MEJOR ALTERNATIVA ES:	Controlarse	<table border="1"> <tr> <td>COMPROMISOS Y FIRMAS:</td> </tr> <tr> <td> <p>  Ángel  Miriam </p> </td> </tr> </table>	COMPROMISOS Y FIRMAS:	<p>  Ángel  Miriam </p>	<table border="1"> <tr> <td>SEGUIMIENTO</td> </tr> <tr> <td>FECHA: <u>4 de marzo</u></td> </tr> <tr> <td>VALORACIÓN: <u>Cuando se van a la función de la</u></td> </tr> </table>		SEGUIMIENTO	FECHA: <u>4 de marzo</u>	VALORACIÓN: <u>Cuando se van a la función de la</u>				
LA MEJOR ALTERNATIVA ES:														
Controlarse														
COMPROMISOS Y FIRMAS:														
<p>  Ángel  Miriam </p>														
SEGUIMIENTO														
FECHA: <u>4 de marzo</u>														
VALORACIÓN: <u>Cuando se van a la función de la</u>														
OBSERVACIONES:														

Figura 29. Caso 1 GAM CEIP Europa.
Fuente: elaborado en el aula de mediación.

Este caso ha sido derivado por la tutora del aula de 4º de Educación Primaria. Se encuentran implicados cuatro niños del aula y tres son los alumnos del GAM. Los niños ponen de manifiesto que se sienten mal ante este tipo de conflicto y reconocen la necesidad de solucionarlo para que puedan ser amigos. Como alternativa a la solución,

han llegado a un acuerdo que ha sido mejorar el control del alumno que presenta conductas disruptivas. También realizan un seguimiento que queda recogido.

En el **segundo caso (Figura 30)** se recoge una problemática en el que dos alumnos se insultan pero ninguno de los dos reconoce su conducta.

MEDIACIÓN ESCOLAR		CURSO 2014-2015	
CASO Nº <u>36</u>	DERIVADO POR: _____	FECHA: <u>4-3-15</u>	
MEDIADORES: <u>Fátima, Esperanza, Manuel.</u>			
ALUMNADO IMPLICADO			
<u>Nuria</u>	CURSO: <u>5ºB</u>	FECHA: <u>4/3/2015</u>	
<u>Juan</u>	CURSO: _____	LUGAR: <u>Aula de recursos</u>	
_____	CURSO: _____	HORA Y MATERIA: <u>Recreo</u>	
DESCRIPCIÓN DEL CASO:			
<p>Nuria dice que Juan no para de insultarle pero el no lo admite. Juan dice que ella es la que insulta y ella tampoco lo admite.</p>			

MEDIACIÓN ESCOLAR		CURSO 2014-2015											
¿QUÉ PASÓ?		SITUARNOS											
<table border="1"> <tr> <td>COMO ME SENTÍ</td> <td>COMO ME SENTÍ</td> </tr> <tr> <td><u>Nuria</u></td> <td><u>Juan</u></td> </tr> <tr> <td><u>Mal</u></td> <td><u>Mal</u></td> </tr> </table>	COMO ME SENTÍ	COMO ME SENTÍ	<u>Nuria</u>	<u>Juan</u>	<u>Mal</u>	<u>Mal</u>	<table border="1"> <tr> <td>LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:</td> <td>MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO</td> </tr> <tr> <td><u>Insulto</u></td> <td><u>Porque se quieren llevar bien</u></td> </tr> </table>	LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO	<u>Insulto</u>	<u>Porque se quieren llevar bien</u>	ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR? <u>Si</u> NUESTRAS ALTERNATIVAS:	
COMO ME SENTÍ	COMO ME SENTÍ												
<u>Nuria</u>	<u>Juan</u>												
<u>Mal</u>	<u>Mal</u>												
LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO												
<u>Insulto</u>	<u>Porque se quieren llevar bien</u>												
LA MEJOR ALTERNATIVA ES: <u>- Cuando la otra persona haga algo que no me guste decirlo de buena manera. La otra persona la escuela y llegan a un acuerdo.</u>		COMPROMISOS Y FIRMAS: <u>Juan</u> <u>[Firma]</u>											
OBSERVACIONES:		SEGUIMIENTO FECHA: <u>25-3-2015</u> VALORACIÓN: _____											

Figura 30. Caso 2 GAM CEIP Europa
Fuente: elaborado en el aula de mediación.

Este caso no ha sido derivado por ningún tutor, el alumnado ha acudido, voluntariamente, al GAM. En el caso, se encuentran implicados dos niños de quinto de

primaria y tres son los alumnos del GAM. Los niños ponen de manifiesto que se sienten mal ante este tipo de conflicto y reconocen la necesidad de solucionarlo. La mejor alternativa para la solución del problema es que los alumnos deben hablar cuanto tiene un conflicto y no actuar directamente con insultos. Se reconoce el valor de la asertividad para decir las cosas que me gustan y que no me gustan. En este caso, se realiza un seguimiento a las tres semanas.

En el **tercer caso (Figura 31)** se observa conductas disruptivas por parte de un alumno hacia los compañeros de aula en el recreo cuando se juega al fútbol.

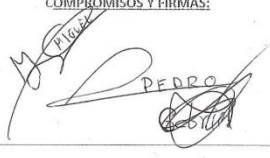
MEDIACIÓN ESCOLAR		CURSO 2014-2015	
CASO Nº <u>17</u>	DERIVADO POR: _____	FECHA: <u>11-3-15</u>	
MEDIADORES: <u>Gabriel</u>			
ALUMNADO IMPLICADO			
<u>Pedro, Miguel (en representación de la clase)</u>		CURSO: <u>5º B</u>	FECHA: _____
_____		CURSO: _____	LUGAR: _____
_____		CURSO: _____	HORA Y MATERIA: _____
DESCRIPCIÓN DEL CASO:			
<p>• Pedro si le hacen falta se enfada y pega e insulta • Pedro dice que ya no pega, algunas veces insulta.</p>			
¿QUÉ PASÓ?		SITUARNOS	
COMO ME SENTÍ	COMO ME SENTÍ	LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO
ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?		SEGUIMIENTO	
NUESTRAS ALTERNATIVAS:		FECHA: <u>Después Semana Santa</u>	
<ul style="list-style-type: none"> - Controlarse cuando le hagan falta o que escuda algo que no le gusta. - Pedro se compromete a no insultar. - Miguel explica a la clase los acuerdos firmados. 		VALORACIÓN: _____	
LA MEJOR ALTERNATIVA ES:		COMPROMISOS Y FIRMAS:	
<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de Pedro a no insultar y separarse del grupo hasta tranquilizarse. - Compromiso del grupo a no provocar a Pedro. 			
OBSERVACIONES:			

Figura 31. Caso 3 GAM CEIP Europa.
 Fuente: elaborado en el aula de mediación.

También este tercer caso no ha sido derivado por ningún tutor. El alumnado de quinto ha acudido voluntariamente al GAM. Se encuentran implicados todos los

alumnos de quinto de primaria y solo hay un alumno del GAM (no se sabe por qué). Los niños ponen de manifiesto que durante el patio cuando juegan al fútbol, un compañero pega patadas e insulta cuando le imputan una falta en el juego. Este alumno reconoce que insulta. El alumno representante del aula reconoce que no solo es en el patio que insulta también en clase. Entre todos buscan alternativas para mejorar el autocontrol del alumno disruptivo. Como mejor alternativa a la solución, se llega a un compromiso por parte de los afectados para que uno controle su comportamiento (alumno disruptivo) y los otros compañeros no lo provoquen. El representante de la clase será el transmisor y observador para el cumplimiento de los compromisos.

El **cuarto caso (Figura 32)** está relacionado con un problema entre varias alumnas y otra porque esta última cuenta mentiras.

MEDIACIÓN ESCOLAR		CURSO 2014-2015	
CASO Nº <u>19</u>	DERIVADO POR: <u>Soto Lina</u>	FECHA: <u>8-4-15</u>	
MEDIADORES: <u>Pilar y María</u>			
ALUMNADO IMPLICADO		CURSO: <u>2º A</u>	FECHA: <u>8-4-15</u>
<u>Carmen, Mireia, Sofía, Olga, Natalia, Blanca, Juana, Varinia</u>		CURSO: _____	LUGAR: <u>Mediación</u>
_____		CURSO: _____	HORA Y MATERIA: <u>Recreo</u>
DESCRIPCIÓN DEL CASO:			
<p>Varias amigas en el recreo se "pelean" con una sola niña porque piensan que dice <u>dice</u> mentiras.</p> <p><u>Olga</u> <u>Varinia</u> <u>Sofía</u> <u>Blanca</u> <u>Natalia</u> <u>Juana</u> <u>Carmen</u> <u>Mireia</u></p> <p>Solución : Hablar y aclarar lo sucedido. No pensar que la compañera siempre dice mentiras. Preguntarle e invitarla a jugar juntas.</p>			

Figura 32. Caso 4 GAM CEIP Europa.
Fuente: elaborado en el aula de mediación.

Este caso ha sido derivado por la tutora de 2º de Educación Primaria. Se encuentran implicados ocho niñas y dos alumnas del GAM. Los niños ponen de manifiesto que se sienten mal ante este tipo de conflicto, que no les gusta que una compañera siempre diga mentiras y por esto se genera un conflicto entre ellas. Como

alternativa a la solución, todas llegan a la conclusión de que se debe hablar el problema para aclarar la situación y entender por qué esta compañera dice esas mentiras. De la misma manera, se subraya que no se debe pensar que la compañera siempre dice mentiras, que se debe confiar en ella e invitarla a formar parte del grupo.

El quinto caso (Figura 33) está relacionado con un conflicto de agresión en el patio mientras se juega al fútbol.

MEDIACIÓN ESCOLAR		CURSO 2014-2015	
CASO Nº <u>21</u>	DERIVADO POR: <u>Jefa Estudios</u>	FECHA: <u>22-4-15</u>	
MEDIADORES: <u>Manuel</u>			
ALUMNADO IMPLICADO			
<u>Pepe</u>	CURSO: <u>6ºB</u>	FECHA: _____	
<u>Martín</u>	CURSO: <u>6ºB</u>	LUGAR: _____	
_____	CURSO: _____	HORA Y MATERIA: _____	
DESCRIPCIÓN DEL CASO:			
<p>Estaban jugando al fútbol. Martín canta una canción metiéndose con Pepe y Pepe le dijo que parara y de Martín le dijo a Pepe que tenía un problema y le insultó y Pepe le tiró al suelo. Fueron con Aneane. Martín llega más tarde y de la misma reunión. Responde que no está intencionalmente a Pepe y habla de cómo responde él a comentarios de otros.</p>			

MEDIACIÓN ESCOLAR		CURSO 2014-2015														
¿QUÉ PASÓ?		SITUARIOS														
<table border="1"> <tr> <td>COMO ME SENTÍ</td> <td>COMO ME SENTÍ</td> </tr> <tr> <td>Mal</td> <td>Mal. Pero necesitaba "explotar".</td> </tr> <tr> <td>No me gusta que me insulten y reaccioné mal.</td> <td></td> </tr> </table>	COMO ME SENTÍ	COMO ME SENTÍ	Mal	Mal. Pero necesitaba "explotar".	No me gusta que me insulten y reaccioné mal.		<table border="1"> <tr> <td>LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:</td> <td>MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO</td> </tr> <tr> <td>Crear molestias intencionalmente delante.</td> <td>Sonreos Compañeros.</td> </tr> </table>	LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO	Crear molestias intencionalmente delante.	Sonreos Compañeros.	<table border="1"> <tr> <td>ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?</td> </tr> <tr> <td>NUESTRAS ALTERNATIVAS:</td> </tr> <tr> <td>→ Controlarnos y pedir ayuda ante de reaccionar mal.</td> </tr> </table>		ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?	NUESTRAS ALTERNATIVAS:	→ Controlarnos y pedir ayuda ante de reaccionar mal.
COMO ME SENTÍ	COMO ME SENTÍ															
Mal	Mal. Pero necesitaba "explotar".															
No me gusta que me insulten y reaccioné mal.																
LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO															
Crear molestias intencionalmente delante.	Sonreos Compañeros.															
ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?																
NUESTRAS ALTERNATIVAS:																
→ Controlarnos y pedir ayuda ante de reaccionar mal.																
<table border="1"> <tr> <td>LA MEJOR ALTERNATIVA ES:</td> </tr> <tr> <td>* Cuando me encuentre nervioso, retirarme y si sigo nervioso besar a N.º Carreón.</td> </tr> </table>	LA MEJOR ALTERNATIVA ES:	* Cuando me encuentre nervioso, retirarme y si sigo nervioso besar a N.º Carreón.	<table border="1"> <tr> <td>COMPROMISOS Y FIRMAS:</td> </tr> <tr> <td><u>Martín</u> <u>Pepe</u></td> </tr> </table>	COMPROMISOS Y FIRMAS:	<u>Martín</u> <u>Pepe</u>	<table border="1"> <tr> <td>SEGUIMIENTO</td> </tr> <tr> <td>FECHA: _____</td> </tr> <tr> <td>VALORACIÓN: _____</td> </tr> </table>		SEGUIMIENTO	FECHA: _____	VALORACIÓN: _____						
LA MEJOR ALTERNATIVA ES:																
* Cuando me encuentre nervioso, retirarme y si sigo nervioso besar a N.º Carreón.																
COMPROMISOS Y FIRMAS:																
<u>Martín</u> <u>Pepe</u>																
SEGUIMIENTO																
FECHA: _____																
VALORACIÓN: _____																
OBSERVACIONES:																

Figura 33. Caso 5 GAM CEIP Europa.
Fuente: elaborado en el aula de mediación.

En este último caso, la derivación la realizó la jefa de estudios ya que fue un caso de agresión durante el recreo y era la maestra encargada de actuar en esta situación. Se encuentran implicados dos niños de sexto de primaria y solo es uno el que atiende en el GAM. Los niños describen el suceso, cuentan que durante el fútbol uno de ellos increpó al otro y que éste primero pidió que parara y finalmente lo solucionó pegándole. El alumno que comenzó la situación disruptiva reconoce sus acciones. Los dos ponen de manifiesto que se sienten mal ante este tipo de conflicto. Uno reconoce que no le gusta que le insulten y que reaccionó mal y el alumno que comenzó el conflicto reconoce que se sentía mal pero que necesitaba "explotar".

De la misma manera, los dos reflexionan y reconocen la necesidad de solucionarlo ya que son compañeros y deben fomentar un clima agradable en el aula y el centro.

Tras reconocer los actos y los sentimientos que los alumnos han tenido en esta situación, se plantean distintas alternativas como controlar la conducta y pedir ayuda antes de actuar mal, y más si cabe si se sabe que se va a descargar la ira. Como la mejor alternativa para la solución del problema: "si me encuentro nervioso antes de provocar un conflicto, debo relajarme solo y si necesito ayuda, pedirla".

Resumiendo, en todos los casos, se han observado casos de conductas disruptivas en el alumnado (insultos, peleas, malentendidos). Con la puesta en marcha del GAM se ha conseguido que el alumnado reflexione sobre estas conductas y reconozca actuaciones inadecuadas, no favoreciendo el clima y la convivencia en el centro. En muchos casos, el conflicto termina en el aula mediación.

"Exactamente, sí, sí, los conflictos no llegan a más, sino que se va y se habla. O sea que los acuerdos que se toman, pues cuando te vuelve a insultar, cuando te vuelve... pues intenta hablar con él y tal, y sí se respetan esos acuerdos y es verdad que no llevan el caso más allá, sino que..." (Entrevista coordinadora)

4.1.3.4 Evaluación del proyecto: una mejora en convivencia para el centro.

La evaluación del proyecto en el CEIP Europa se realizará a través de las reflexiones que el profesorado y el alumnado participante en el GAM han efectuado del todo el proceso de implantación, formación y desarrollo del proyecto en su centro. Además, esta evaluación se relacionará con los objetivos inicialmente planteados para este proyecto.

- ✓ **Impulsar y favorecer procesos colaborativos en alumnos a través de la creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo.**

En este centro, ya existía previamente una estrategia de mejora de la convivencia escolar, el aula de mediación. Con la implantación de los grupos de apoyo mutuo, se reconoce la mejora y la adecuación de esta estrategia para el aula de mediación el desarrollo del proyecto inicial. De manera que se vincula la misma metodología de trabajo tanto en el aula de mediación como con el desarrollo del proyecto GAM para resolver los conflictos que aparecen.

“Hemos enclavado lo que sería los grupos de apoyo en este grupo de mediación, ¿no? ¿Qué crees tú que le ha aportado los grupos de apoyo a la mediación, a lo que ya estaba hecho?”

***R.:** Mucho, o sea, se complementan perfectamente pienso yo. Sí, sí, porque son estrategias que les sirven para todo. Es que prácticamente hemos hecho... o sea, hemos hecho grupos de apoyo entre alumnos, hemos hecho... prácticamente es lo mismo, pienso. “ (Entrevista coordinadora)*

Los grupos de apoyo mutuo, por tanto, se centran en una formación y mejora en la dinámica y resolución de problemas iniciado en el aula de mediación. También, ha motivado y favorecido la participación, a la vez que han formado al alumnado en habilidades sociales y estrategias colaborativas de ayuda a sus compañeros como Cowie

(1998) define al exponer la ayuda mutua como herramienta en la creación de procesos colaborativos.

“La experiencia, la verdad que a mí me está gustando mucho lo de mediación. Yo era observadora otros años, no participaba, y la verdad que este año a mí me llena mucho. O sea, los recreos me gustan mucho, sí, me gustan mucho porque es que veo cómo los niños van desarrollando habilidades que les van a servir para la vida, ¿no? Y la verdad es que ellos disfrutan y...”
(Entrevista coordinadora)

Es un hecho que tanto la estructura del aula de mediación del centro como la estrategia de los grupos de apoyo se complementan y necesitan la una de la otra en el contexto de este centro. El éxito del grupo de apoyo mutuo ha recaído en la institucionalización que tiene el aula de mediación en el centro. Esto ha aportado mayor visibilidad al grupo, y al alumnado demandante.

“P.: Si no existiera lo de mediación y estuviera los grupos de apoyo, ¿tú cómo crees que podría funcionar eso? Solamente los grupos de apoyo en... O necesita el espacio este de mediación.”

R.: Yo creo que sí, que necesitan un espacio...

P.: Más institucionalizados, ¿no?

R.: Yo creo que sí.

P.: Que venían del aula...

R.: Son más visibles pienso yo, sí. Hasta que llegará un momento en que se maticen y no, pero hasta que empiece a rodar y eso necesita un sitio, necesitan, sí, una referencia, yo creo que sí.

P.: Que tenga... que parece que el grupo de apoyo es muy voluntario, muy... ¿no? Ésa es una también que estamos pensando en una de las limitaciones, de meterlo dentro de otra estructura que ya funcione dentro del centro.”
(Entrevista coordinadora)

El alumnado reconoce, de manera positiva, esta simbiosis en la unión de las dos estructuras para fomentar los procesos colaborativos en el centro, al finalizar la estrategia en junio. En sus reflexiones se recogen los cambios positivos al incluir los grupos de apoyo mutuo en la estrategia previa del aula de mediación.

“P.: ¿Y habéis hecho algún tipo de evaluación con los alumnos?”

R.: Con los alumnos lo hacemos al final de trimestre, hicimos uno cuando terminó el primer trimestre, que la valoración fue muy positiva el cambio que se ha dado en el aula de mediación...” (Entrevista coordinadora)

- ✓ **Formar con las herramientas necesarias los grupos de apoyo mutuo para su mayor implicación en el proceso de inclusión educativa y de respuesta a las necesidades del centro.**

La formación realizada ha tenido muy buenos resultados en el centro. Les ha proporcionado herramientas con las que desenvolverse durante las sesiones de mediación.

“...Pues la valoración muy positiva, tanto por mi parte como por parte de los niños porque nosotros después de la mediación hemos reunido y hemos hecho una valoración, y la verdad que todo el mundo la ha valorado positivamente. Los niños están muy contentos porque han recibido una estrategia para ellos funcional y que a ellos les sirve para cuando viene a mediación...” (Entrevista coordinadora)

Sin embargo, en la reflexión final, se refleja que se podría haber mejorado la temporalización de las sesiones formativas para hacerlas más amplias en el tiempo o se podría haber realizado algunas sesiones recordatorias en otros trimestres.

“¿Qué podríamos haber incluido más?”

R.: Quizás más sesiones, lo que pasa es que es muy difícil meter más sesiones cuando se hacen horas de clase pero más sesiones hubieran venido muy bien.

P.: ¿O continuada? Quiero decir, ¿o en el tiempo distribuidas?

R.: Puede ser, puede ser que sea una solución de en un trimestre...

P.: O unas iniciales y después otras más...

R.: No lo sé la fórmula, no lo sé, yo sé que ha sabido a poco, y que se podía sacar mucho más, no lo sé si a lo mejor hacerla o repartir en trimestre o algo así, sí.

P.: Un recordatorio también se puede hacer.” (Entrevista coordinadora)

✓ **Explorar y analizar la dinámica de colaboración y participación desarrollada en los grupos de apoyo mutuo entre alumnos.**

Al finalizar el curso escolar, el alumnado participante y las profesoras al frente del proyecto de mediación, realizaron una valoración de cómo se ha desarrollado la estrategia a lo largo de todo el curso. Ponen de manifiesto los aspectos positivos y negativos, así como realizan aportaciones para la mejora del GAM en el próximo año.

“P.: ¿Cómo lo hacéis la valoración?”

R.: Pues nos reunimos ese miércoles, no escogemos el último miércoles del trimestre, no cogimos ningún caso sino que nos reunimos los mediadores con la profesora que llevamos mediación, y valoramos un poquito cómo ha ido...

P.: En grupo, ¿no?”

R.: En grupo, en grupo, sí. Lo que nos ha gustado, lo que no nos ha gustado, dónde podemos mejorar, hacemos una valoración...” (Entrevista coordinadora)

La valoración (Tabla 37 y Tabla 38) que han realizado en este curso académico, refleja el impacto a nivel personal que ha tenido el desarrollo del GAM en los participantes de los grupos de apoyo mutuo. Este impacto, se concreta en la mejora de la

escucha activa (Ceberio, 2006); visión compartida de los problemas (Gallego y otros, 2015); mejora de las habilidades sociales (Gallego, 2002); sentimiento de pertenencia a un grupo (Pujolàs, 2008) o respeto mutuo (Torrego, 2013), entre otras.

	ALUMNOS GAM
IMPACTO EN LOS MIEMBROS GAM DEL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a escuchar a los demás. - Ver el conflicto desde diferentes puntos de vistas. - Respetar y valorar la opinión de los demás, aunque no se comparta. - Escuchar de forma activa. - Crear un clima de distensión y confianza para la persona que acude a mediación. - Autocontrol para no juzgar ni valorar la actitud y el comportamiento de nadie. - Animar a los compañeros y compañeras a solucionar las dificultades con diálogo y respeto. - A facilitar que las personas que acuden a mediación propongan ello/as mismos/as soluciones adecuadas y ajustadas. - Adquisición del compromiso de formar parte de un equipo con una meta clara y enriquecedora para el centro. - Mejorar las habilidades sociales propias y de los compañeros. - Responder a las expectativas creadas en el centro de forma muy satisfactoria. - Realizar un trabajo cooperativo. - Conocer dinámicas de grupo para mejorar la convivencia escolar. - Saber analizar lo esencial del conflicto y aportar estrategias de resolución del mismo. - Ponerse en el lugar de los demás.

Tabla 37. Impacto GAM en el alumnado participante.

Fuente: elaboración propia basada en las valoraciones de los mediadores.

Por otro lado, también se reflexionó sobre los aspectos de mejora del GAM (Tabla 38) en el aula de mediación. Algunos aspectos de mejora que aparecen son relacionados con cuestiones organizativas (calendario de citas o registro de casos más sencillo), otros están relacionados con la formación continua en destrezas colaborativas y de resolución de conflictos. Se puede observar que se pretende dar publicidad de este proyecto en otros centros³, así como implantarlo en el IES de referencia de este centro.

³ Durante este curso escolar (2016/2017) ya se ha iniciado la implantación del proyecto GAM a demanda de los alumnos del CEIP Europa en su instituto de referencia.

	ALUMNOS GAM
ASPECTOS DE MEJORA DEL GAM	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar el calendario de citas por trimestre y que esté visible en el aula de mediación. - Registrar de forma más sencilla y adecuada la información de cada caso. - Adquirir un mayor nivel de compromiso al final de tercer trimestre. - Seguir con la formación (aprendizaje de dinámicas de grupo, técnicas y estrategias de habilidades sociales, de cohesión de grupo, de escucha activa, de juego cooperativo). - Proponer al instituto la creación del taller de Mediación y participar activamente. - Recomendar esta actividad y publicitarla a todos los centros escolar. - Iniciar esta actividad en Infantil.

Tabla 38. Aspectos de mejora.

Fuente: elaboración propia basada en las valoraciones de los mediadores.

- ✓ **Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo mutuo y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y necesidades de los centros.**

El desarrollo de los grupos de apoyo mutuo en el aula de mediación tiene un impacto importante en la mejora escolar porque ha cubierto unas necesidades formativas en el alumnado para la resolución de conflictos. Tras poner en marcha este proyecto, el alumnado participante interiorizó estas estrategias y habilidades no solo durante las sesiones de apoyo del GAM, sino también en la rutina escolar.

“Actuar como mediadores no solo los miércoles en el recreo en el aula de mediación sino en el patio todos los días (Valoraciones grupo GAM)”

El alumnado participante ha sabido interiorizar los aprendizajes en destrezas comunicativas y de ayuda mutua, que le ayudan a fomentar unas buenas relaciones con el resto del alumnado del centro, así como en la mejora del clima de convivencia. Especialmente, han mejorado las relaciones a nivel de aula del alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria por su participación en el proyecto.

“P.: Y a nivel de aula, ¿crees tú que eso tiene repercusión en el contexto o la convivencia del aula?”

R.: Pues yo creo que también, también. Sobre todo eso, ya lo que es el tercer ciclo, a lo mejor hay casos que no nos llegan a mediación porque en su clase hay mediadores e intervienen ellos.

P.: ¿Espontáneamente?

R.: Espontáneamente, sí, sí, sí. Entonces también.” (Entrevista coordinadora)

No solo desarrollan el rol de mediador en su hora establecida (sesiones de apoyo), lo han integrado en su personalidad y realizan las funciones de mediadores en sus interacciones con los demás compañeros.

“P.: ¿Observas tú en el tiempo que llevan ellos desarrollando la mediación que hay, o tienen más destreza, de comunicación, de tolerancia?

R.: Sí, sí, además me llama la atención.

P.: ¿Lo ves?

R.: Sí, sí. Porque además no solamente son mediadores esa media hora de mediación del recreo, sino en el recreo en cualquier día o en el pasillo en cualquier circunstancia donde ellos vean un conflicto, sí que les gusta intervenir y les gusta... “¿me quieres contar? Que te escucho”, tal, que están ahí para... y la verdad...

P.: De diálogo, ¿no? de...

R.: Si, sí, sí. O ellos mismos dicen: “mira, señor, hay un... veo que hay dos niños en el patio, que pasa esto, ¿podemos...?” y la verdad que voluntariamente sí, intervienen incluso con niños de su propia clase también”. (Entrevista coordinadora)

- ✓ **Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo entre iguales y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y participantes: en el**

contexto/colectivo en el que se desarrolla; en los componentes de los grupos de apoyo; en los profesores y alumnos demandantes.

El impacto de los grupos de apoyo mutuo en el CEIP Europa ha sido en varios niveles.

En primer lugar, se ha desarrollado un gran impacto a nivel de centro, ya que todo el alumnado del CEIP Europa conoce la existencia de esta estrategia y la utilizan para resolver conflictos que se están produciendo en el centro. En muchos casos, el conflicto se resuelve en el mediación. Este hecho hace que de manera indirecta el conflicto disminuya a nivel de centro.

“Yo veo que los niños hacen, o sea que cuando saben que hay mediación acuden a mediación, no llevan el conflicto más allá. O sea que los niños saben que hay ahí un grupo de niños que pueden ayudar y la verdad es que está...”

P.: Pero por eso, ¿disminuye el caso de conflicto?

R.: No lo sé si puede disminuir, a lo mejor en algún caso sí”. (Entrevista coordinadora)

En segundo lugar, el impacto para la mejora escolar tiene incidencia a nivel personal en los componentes de los grupos de apoyo mutuo. La participación en esta estrategia, fomenta la mejora de sus habilidades sociales, empatía, escucha, trabajo en equipo, como bien ellos han valorado en su reflexión personal(ver tabla 37). De la misma manera, la profesora coordinadora, también reconoce el beneficio para ellos de estas habilidades.

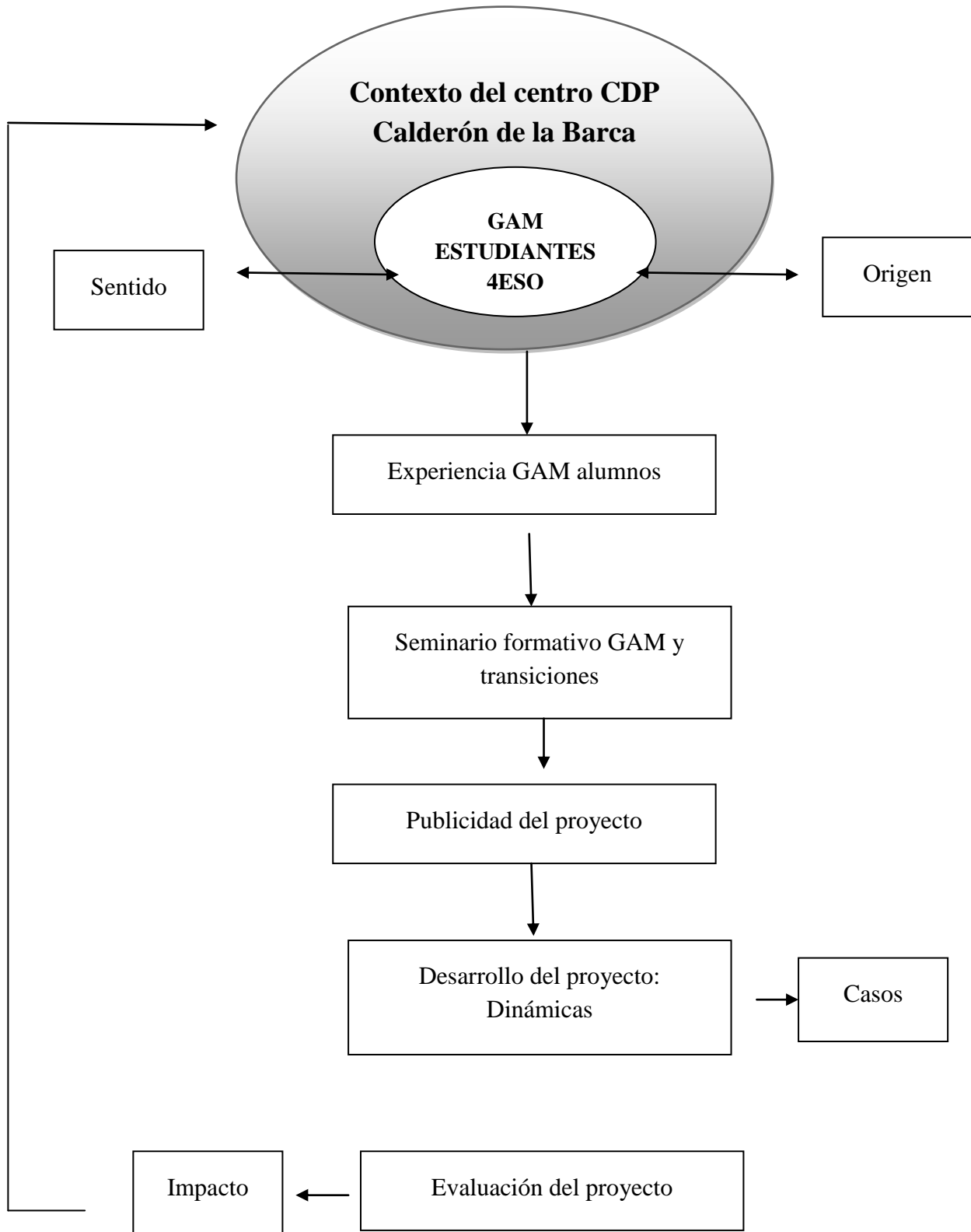
“...Para los niños, puede ser lo que hemos dicho, ¿no? de que adquieren otro tipo de habilidades, habilidades sociales, de empatía, de eso. Puede ser que también sea eso, ¿no?

R.: Sí, sí, sí.

P.: El beneficio que él aporta, ¿no?

R.: Sí.”. (Entrevista coordinadora)

4.2 Estudio de caso 2: CDP Calderón de la Barca



4.2.1 Contexto del centro: un contexto multicultural.

El colegio sevillano Calderón de la Barca es un centro concertado de carácter laico, formado por una cooperativa de profesores, con una oferta educativa en educación Infantil, Primaria y educación Secundaria. Está situado en la calle Castellar nº 52 en el centro de Sevilla.

Este colegio, al estar ubicado en el centro de Sevilla, recibe alumnos cercanos a él, aunque también acuden al colegio, alumnos de otros distritos de la periferia de Sevilla, ya que existe un autobús que hace ruta desde el polígono Norte hasta el colegio. Por tanto, podemos señalar que en el colegio los alumnos que encontramos son de barrios sevillanos diferentes, lo que conlleva diferentes estatus y entornos sociales.



Imagen 1. Planta primaria CDP Calderón de la Barca.

Es un colegio ubicado en el antiguo palacio de doña Leonor de Guzmán. Y no todos los colegios sevillanos pueden presumir de tener una sede histórica como el Calderón de la Barca. Colindante con el Palacio de Dueñas de la Duquesa de Alba, el centro ocupa el lugar en el que estaba en el siglo XIV la casa palacio de doña Leonor de Guzmán, amante del rey Alfonso XI y madre Enrique II de Castilla, si bien el edificio actual parece proceder de finales del siglo XIX. Luce en sus paredes azulejos de la fábrica de Ramos Rejano y pinturas al fresco adornan los techos de algunas de las estancias, donde predominan las maderas nobles y el suelo de mármol.

En cuanto a la estructura del centro, **el equipo directivo** está formado por el director y una jefa de estudios, no existe la figura del secretario. El presente equipo directivo lleva 9 años en el cargo y han vuelto a ser reelegidos, tras las legislaturas de junio 2015, estas se desarrollan cada cuatro años. Además, aparece la figura de director de la cooperativa que es el que realiza todas las gestiones administrativas.

“...El equipo directivo lo formamos dos personas, porque la jefa de estudios hace función también de secretaria. Y luego está el director. Entonces son dos personas. Dentro de lo que es el equipo directivo del centro como pedagógico, podemos decir. Y después Ángela es la presidenta de la cooperativa que bueno, ella lleva otro tipo de cuestiones. Un directivo del centro pero a nivel de cooperativa.” (Entrevista jefa de estudios)

El **Consejo Escolar del Centro**, lo forma el director, quien ostenta la presidencia, tres representantes de la titularidad del centro, cuatro profesoras de las cuales una es la jefa de estudios, cuatro padres/madres, dos alumnos (que no participan en las sesiones de elección de director) un representante del personal de administración y servicios y un representante del Ayuntamiento.

El **claustró de profesores** lo forma todo el equipo docente del centro que son 26 profesores en total entre Primaria y Secundaria, formando el **equipo de orientación** las dos orientadoras del centro y la maestra de educación especial. Además, cuenta con el papel de una profesora de apoyo en el centro que dedica totalmente su horario a realizar apoyo directo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y tiene también organizado el apoyo educativo con profesorado que libra en alguna hora.

“Pregunta: ¿Cuántos profesores de apoyo tenéis?”

Respuesta: Nosotros tenemos una profesora dedicada su horario totalmente a apoyo. Y luego tenemos profesores que las horas de educación física pues esas dos horitas de educación física que le dan clase a su curso pues las dedican, son dos horas de apoyo. Aquí nadie tiene una hora de preparación de material, ni una hora, no, no, aquí todo el que tiene una hora es para trabajar en apoyo. Si falta algún profesor y el director se tiene que meter en la clase de un profesor se mete.” (Entrevista jefa de estudios).

Es un equipo docente estable ya que la mayoría de ellos forma parte de la cooperativa, además son una plantilla joven.

“...La gente es bastante joven. La gente mayor yo creo que es una pequeña parte. Hay una profesora que está a punto de jubilarse, solamente una. Después de 50 para arriba habrá cuatro profesores o cinco.” (Entrevista jefa de estudios)

En cuanto a **recursos e instalaciones**, el colegio cuenta, como se comentaba anteriormente, con una oferta educativa de educación Infantil, Primaria y Secundaria,. Debido a la escasez de espacio, el centro cuenta con una sola línea educativa pero posee espacios específicos curriculares tales como: taller de tecnología, laboratorio de ciencias, aula de informática, biblioteca, aula de orientación y uso cedido por el ayuntamiento de las instalaciones deportivas del Distrito del centro.

La mayoría de las clases cuenta con recursos como pizarra digital, equipos audiovisuales, ordenadores de mesa y portátiles, en concreto las aulas del primer ciclo y tercer ciclo de Primaria. Existen también, recursos comunes como el cañón, dispositivos de audio o vídeo, que no tiene ningún aula fija, custodiados por la dirección en un armario dispuesto a tal efecto, siendo necesaria la anotación de su uso por parte del profesorado en un registro dispuesto para ello.

La **participación de las familias** en el centro es mayoritariamente a través del AMPA, participan en el centro en la organización y desarrollo de diferentes actividades educativas plasmadas en la programación anual. Cabe destacar que la mayor participación de las familias es en los cursos de Infantil y en los primeros ciclos de Primaria.

“...Que a lo mejor se requiere como profesores también hay padres que si requerimos su ayuda para una excursión o porque vamos a preparar un teatro, o un baile, o lo que sea, vienen y colaboran. Pero bueno, la mayor participación es a través del AMPA”. (Entrevista jefa de estudios)

Los **alumnos del colegio** son muy diversos y diferentes entre ellos, según lo planteado en el proyecto educativo del centro; existen diferencias tanto de clase económica como culturales.

“...Es muy variada. Lo mismo nos encontramos sobre todo en los cursos más pequeños, a padres con un alto nivel, un buen nivel económico y formación cultural y profesiones liberales y luego por otra parte nos encontramos con gente de clase media y, bueno, hay una gran parte del alumnado que es desfavorecido socia” (entrevista jefa de estudios).

Como se ha comentado anteriormente, al colegio asisten alumnos tanto del centro sevillano como alumnos del polígono Norte de Sevilla, creando una gran diversidad de diferentes culturas de barrio en el colegio. Este colegio acoge a alumnos de países como Italia, Marruecos, España, Ecuador, China, Rusia, Alemania, Francia y algunas familias americanas. Esto hace que sea un colegio de "culturas compartidas" por ejemplo, podremos ver por los pasillos a dos niños de diferentes nacionalidades aprendiendo juegos o costumbres diferentes.

“...Por una población extranjera bastante alta. Tenemos, yo no sé cuántas nacionalidades. Ahora mismo no te lo puedo decir de memoria, pero tenemos bielorrusos, ahora han llegado cinco americanos, cinco o más.

Pregunta: ¿Americanos del... norteamericanos?

Respuesta: Norteamericanos, norteamericanos, de Estados Unidos. Tenemos de Francia, te estoy hablando así, rumanos también, chinos tenemos muchos...

Pregunta: Fíjate.

Respuesta: ...de sudamericanos tenemos muchos, y luego no solamente la diferencia a nivel de países y de culturas sino también diferencias raciales. Tenemos niños que vienen de la India y por sus rasgos y todo, pues por la piel oscura y... Bueno, tenemos, bueno los asiáticos ¿no?

Pregunta: Llamativo, ¿verdad?

Respuesta: Y...

Pregunta: Marroquíes supongo.

Respuesta: Marroquíes también, tenemos, es que se me va, se me escapa. Hay una diversidad grandísima.” (Entrevista jefa de estudios)

Esta diversidad cultural no supone en ninguna situación un conflictivo para el colegio. Aunque existe una gran preocupación por parte del centro para poder atender las necesidades de cada uno de sus alumnos, tanto necesidades lingüísticas como necesidades educativas.

“...porque nosotros tenemos... siempre estamos bastante preocupados por el alumnado por los niños que son distintos. Los niños que tienen alguna dificultad, que son diferentes, como integrarlos, como sacar... que saquen ellos de sí mismos lo mejor y para que aprendan, bueno. Entonces tenemos mucha necesidad de hacer cursos de atención a la diversidad. ¿Cómo se lleva a cabo la

atención a la diversidad? Porque es lo que más nos preocupa.” (Entrevista jefa de estudios)

Los agrupamientos en las clases son generalmente en gran grupo comprendido entre 15-28 alumnos siendo el profesor encargado del aula el que decide la organización de su clase en agrupamiento flexible o no.

Por último, centrándonos en los **alumnos de 4ºESO**, grupo que ha desarrollado el proyecto GAM, hablamos de un grupo de 16 alumnos del que ha salido una alumna para regresar a Argentina y ha entrado un alumno de origen chino. El resto, han estado en el colegio desde el inicio de la Secundaria, incluso la Primaria. Existe un mestizaje claro de culturas en el aula, ya que cuenta con alumnos procedentes de Argentina, República dominicana, Colombia y China, como así señala el tutor:

“Son ahora mismo 16, eran ocho niños y ocho niñas, pero se fue una niña a Argentina y vino un alumno chino. La clase es variada, gente desde siempre en el colegio o gente que ha llegado hace dos años al colegio. Tenemos gente de Argentina, de Colombia, de la República Dominicana, chino no sabe nada de español y otro alumno que tampoco domina el idioma... (Entrevista tutor)”

Cuatro alumnos presentan problemas de comportamiento y absentismo escolar, por lo que los profesores apoyan a estos alumnos desde el aula y fuera de ella.

“...me habla de 4 alumnos porque tienen problemas de comportamiento, poca madurez y otro no asiste mucho a clase... (Diario de campo, 1 de febrero 2013)”.

Los alumnos no pueden elegir asignaturas optativas ya que todos realizan las mismas materias que son lengua, inglés, sociales, matemáticas, física y química y biología y geología.

“...hablamos de que los alumnos no pueden elegir asignaturas optativas, si no que todos dan las mismas materias que son lengua, inglés, sociales, matemáticas (difíciles), física y química y biología y geología... (Diario de campo, 1 de febrero 2013)”

Además es un alumnado que está muy condicionado por la familia en la toma de decisiones personales.

“...Hay gente que la familia le tiene marcado por el sitio en el que tienen que ir, o por el sitio en el que vive o por la tradición que hay en la familia... que tienen su punto de rebeldía, pero la familia les condiciona mucho., o incluso por el nivel económico de la familia...” (Entrevista profesor- tutor)

La percepción que existe en general del profesorado con respecto a este alumnado es de un alumnado un tanto inmaduro para su edad.

“...Viendo las edades que estamos, que aquí tengo hasta 4º de ESO y que los niños de 3º y de 4º de ESO no tienen la madurez que teníamos nosotros en nuestra época. Entonces esos niños, más preocupados por otra serie de cosas que a nivel profesional. Van a estar más preocupados por sus problemas de adolescentes que el problema de qué hago en un futuro. ¿A qué me dedico? ¿Qué es lo que hago? Y entonces cuando se vayan a dirigir al grupo de alumnos que se formen se van a dirigir más en el sentido de que le van a plantear, mira, tengo un problema con mis padres o tengo un problema con mi amigo o con mi ligue, o con mi novia, o con quién sea, o en la clase o con tal profesor que eso va a ser algo muy común, seguro” (Entrevista jefa de estudios)

4.2.2 Entrada al centro: hacia la mejora escolar y orientación profesional de los alumnos.

La entrada al centro fue fácil, ya que una de las investigadoras, trabajaba en el mismo. Las necesidades que dieron origen a la creación y desarrollo de los GAM entre alumnos eran conocidas por la investigadora: los alumnos de 4ºESO tenían necesidad de ayuda en el proceso de transición (FP, bachillerato o mercado laboral).

La orientadora, comprometida con la mejora escolar y el desarrollo del proyecto en el centro, se convirtió en el enlace para la puesta en marcha del proyecto GAM,

animando al resto del claustro e informando al equipo directivo para que apoyase la iniciativa. Hay que señalar también que las puertas del colegio estaban abiertas para desarrollar cualquier acción que implicara una innovación educativa para la mejora escolar desde la perspectiva inclusiva.

Así, en reuniones informales con el director del colegio se trataron asuntos de la publicidad del GAM en la página web del centro (en la que el director se comprometió a publicar el resumen, presentación explicativa, tríptico informativo)(Anexo IX) y un resumen proyecto base⁴, en un apartado específico solo para este proyecto que se puede visitar en www.colegiocalderondelabarca.es.

“...el director se compromete a publicar el resumen del proyecto, power point explicativo, tríptico informativo y una introducción en un apartado específico solo para este proyecto... (Diario de campo, 9 de enero 2013)”

El tutor de 4ºESO y la orientadora del centro estuvieron de acuerdo en la puesta en marcha del proyecto. Además, se daba la coincidencia de que ellos iban a iniciar un proyecto para dotar de herramientas a los niños en una toma de decisiones con respecto al proyecto de transición.

“...he hablado con el tutor del curso y la orientadora y están muy de acuerdo, además, ellos van a iniciar un proyecto en el cual, intentan dar herramientas a los niños para saber que opciones tienen... (Diario de campo, 9 de enero 2013)”

Un aspecto a destacar en esta fase fue la percepción de la jefa de estudios con respecto al impacto del proyecto en los alumnos: concebía el proyecto no como una estrategia para cumplir el objetivo de ayuda en la transición de los alumnos, si no mas bien como un espacio de desahogo para que los alumnos aborden problemas personales.

“...la jefa de estudios piensa que no se conseguirá el objetivo marcado para las transacciones, sino que será más bien una herramienta para que los alumnos desahoguen sus problemas personales por su poca madurez... (Diario de campo, 9 de enero 2013)”

⁴ I+D+i Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio. EDU2011-29928-c03-02. I.P. Carmen Gallego Vega.

“...más que que los niños vayan a preguntarle a los otros que a nivel profesional porque el preparar a los niños a nivel profesional es muy difícil a esas edades.” (Entrevista jefa de estudios).

4.2.3 Experiencia en el GAM entre alumnos: centrados en las necesidades del centro educativo.

Tras ese primer contacto con el centro se decide implementar la creación, formación y desarrollo de los GAM con el objetivo de ayudar a los alumnos en su proceso de transición y también que sirviera como espacio de mediación en los problemas que les puedan surgir. Con respecto a este aspecto se destaca la flexibilidad y el poder de adaptación del proyecto GAM para adecuarse a las necesidades que se puedan dar en los distintos centros educativos (Cowie, 1998; Aretxaga, 2014; Parrilla y Gallego, 2002).

“...la necesidad de que conozcan que van a hacer...que sigan con otros estudios o que entren en ciclo formativo o entren en la bachillerato. Es más centrado en esa problemática.

Respuesta: Pero que sean los propios alumnos los que se recomiendan unos a otros...

Respuesta 1: Ayudándose con el proyecto que me comento a mí Inma la orientadora, que van a empezar ahora que es en el que les van a guiar para que ellos empiecen a elegir que hacer en el futuro próximo. “(Entrevista jefa de estudios)

“Pregunta: El grupo como mediador.

Respuesta: Como mediador.

Pregunta: ¿En qué sentido? Porque...

Respuesta: Yo lo entiendo también así. Lo mismo que a nivel profesional pueden ellos ayudarse, también el grupo funciona como mediador ante problemas, ante cualquier tipo de problemas.

Pregunta: Tipo de situación, o de problema, o de cuestión o de lo que sea.

Respuesta: O sea, a nivel de convivencia y de educación para la convivencia, es que me parece...

Respuesta 1: Claro. Es que además...

Pregunta: Que va a superar, va a superar el planteamiento inicial. Quizá un poquillo forzado por la situación...

Respuesta: Quizá, quizá, quizá los niños lo enfoquen más por ahí que a nivel profesional. Porque por la edad de los niños..." (Entrevista jefa de estudios)

Por otra parte, es de vital importancia el proceso de gestión de las transiciones ya que necesita de asesoramiento, ayuda, guía y acompañamiento (Romero, 1999) y los GAM también fomentan esa ayuda entre iguales haciendo hincapié en la participación del alumnado en los problemas que les atañe (Hart, 1992).

Así, basándonos en estas ideas y expectativas sobre el proyecto se inicia el proceso de creación de los grupos de apoyo en el que los estudiantes que participaron asimilaron la filosofía de ayuda entre sus iguales como se señala en la siguiente cita:

"A: Pues, ayudar a la gente que viniese..."

R: Tenía la idea de ayudar basándome en los libritos, intentando hablar con el para que también lo mirase e intentar llegar a un acuerdo" (Entrevista alumnos componentes GAM)

4.1.3.1 Seminario formativo: un acercamiento a nuestro camino.

El proceso de creación del GAM entre alumnos se inició con el desarrollo de un seminario formativo cuyo objetivo era la formación en ayuda entre iguales y la gestión del proceso de transición.

Los objetivos específicos que disciernen del plan formativo (Apartado del capítulo 3: *3.2.2.3.1 Plan de formación GAM*) que se pretenden alcanzar con esta intervención son:

- Conocer qué son las competencias para el empleo.
- Reflexionar sobre las propias competencias para el empleo.
- Conocer los itinerarios de para la próxima transición.
- Reflexionar sobre el propio proyecto profesional y vital.

Los contenidos específicos para atender a asus necesidades que se trabajarón alcanzar con esta actividad, serán de índole conceptual, procedimental y actitudinal.

Se trabajarán **contenidos conceptuales** como:

- Conocer el contexto actual de desempleo.
- Conocer las competencias para el empleo como: saber comunicarse, trabajo en equipo, pensamiento crítico, creatividad, responsabilidad, resolver conflictos, habilidades informáticas, organizar, planificar y llevar a cabo proyectos.
- Conocer las opciones de bachillerato con sus características como sus asignaturas, lugares de impartición y salidas profesionales y universitarias.
- Conocer las opciones de la formación profesional de ciclos formativos de grado medio, qué ciclos existen, características, salidas, lugar de impartición y correspondencia para seguir otros estudios.
- Conocer la opción de formación profesional para el empleo.
- Conocer la opción del programa de cualificación profesional para el Empleo.
- Conocer lugares donde buscar información sobre su futuro profesional.
- También se trabajan **contenidos procedimentales** como:
- Fomentar la búsqueda y selección de información.

- Reflexionar sobre sus competencias profesionales y proyecto vital y profesional.

En relación a los **contenidos actitudinales** se trabaja:

- Valoración sobre el propio proyecto profesional y vital.

Los recursos utilizados, han sido una guía elaborada para trabajar la transición (diferentes caminos tras la Secundaria) los GAM (Anexo III).

Siguiendo el diseño del plan formativo planificado (Ver apartado 3.2.2.3.1 *Plan de formación GAM*) y adaptándolo a las características del grupo de alumnos, se comenzó el seminario formativo con la técnica de foto lenguaje (Ver explicación página 112) cuya finalidad es la de que el alumnado exprese sus sentimientos respecto al proceso de transición. Se les preguntó: ¿Cómo os sentís con el próximo cambio (transición)? Estas fueron las respuestas que se obtuvieron (Tabla 20):

Sentimientos de los alumnos ante la transición de 4ºESO

- Presionados.
- Incertidumbre ante lo desconocido y nuevo.
- Agobiados por no saber qué hacer.
- Oportunidad.
- Momento de buscarte la vida.
- Algo muy tumultuoso.
- Apoyo del entorno para la decisión.
- Toma de muchas decisiones.
- Con un peso encima.

Tabla 20. Resultados actividad foto-lenguaje.
Fuente: elaboración propia.

Se observa como los alumnos sienten presión y miedo ante lo desconocido, lo que evidencia la necesidad de apoyo para superar la próxima transición y la importancia de la orientación profesional en este momento de transición. Entendemos que estas percepciones que los alumnos tienen a cerca de la transición condicionan la gestión del proceso que pueden hacer. De esta manera, se ha de fomentar la superación de esas barreras para que los alumnos tomen decisiones que les permitan adaptarse a la nueva situación desarrollando su personalidad, entendiéndose esta gestión de la transición, tal y como Romero (1999) anuncia como un proceso educativo que forma parte de un proceso más global como la educación y orientación para la carrera en la que la persona

destinataria es el principal agente de su gestión con el apoyo y acompañamiento de otros.

Tras esta actividad, se llevó a cabo un acercamiento teórico de qué es un GAM (**sesión 1: presentación**), para qué sirve, cuál es la situación actual del mercado laboral, qué y cuáles son las competencias para el empleo y qué es la próxima transición y cuáles son los itinerarios que podemos realizar al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria. Se hizo hincapié en estas últimas temáticas ya que fue uno de los objetivos para la constitución del GAM en este centro, así, antes de poner en marcha el grupo de apoyo mutuo, se les orientó sobre cuáles pudieran ser sus futuros itinerarios profesionales.

Todas las presentaciones que se realizaron para llevar a cabo estos acercamientos teóricos se encuentran en el Anexo II.

Finalizados los acercamientos teóricos en esta sesión formativa, se planteó una **actividad donde los alumnos debían realizar un autobalance de competencias propias para el empleo**. La actividad constaba de una tabla de doble entrada en la que debían escribir un listado de competencias propias individualmente. Se dejó planteada esta actividad para que la desarrollasen en casa, tomando un tiempo para realizar una profunda reflexión sobre cuáles eran las competencias que poseían y aquellas que ellos pensaban que deberían mejorar. En la sesión siguiente del seminario, se recogió los resultados que los alumnos obtuvieron tras realizar la actividad. Los resultados globales que se obtuvieron fueron los siguientes (Tabla 21):

YO SOY COMPETENTE EN....	YO PUEDO MEJORAR EN...
<ul style="list-style-type: none"> - Sociable - Pintura - Responsable y exigente - Constante - Autoridad - Respeto - Amable - Inteligente - Guapa 	<ul style="list-style-type: none"> - Los idiomas - No enfadarme - Aprender a trabajar más con el ordenador - Expresarme mejor - Prestar atención - Empatía - Esforzarme más - Matemáticas - Escuchar a las personas

<ul style="list-style-type: none"> - “Buena Gente” - Bromista - Cantante - Agresiva - Pensamiento crítico - Usar power point y photoshop - Limpia - Activa - Cuidar a los niños - Trabajar en grupo - Trabajar de cara al público - Alegre - Resolver Problemas - Creatividad - Esfuerzo - Imaginación - Hacer proyectos - Implicación - Se mecanografiar/ordenador - Idiomas - Escuchar a los demás - Ayudar a la gente con problemas - Tomar decisiones - Saber escribir 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser menos impulsiva - Ser menos contestona - No distraerme - Ser ordenada - Tomar decisiones más rápido - No dudar tanto - Estudiar con más ganas - Organizar mis tiempos en hábitos de estudios - Ser más trabajador - Resolver problemas - Escucha activa - Confiar más en mí y mis cualidades
--	---

Tabla 21. Resultados autobalance competencias para el empleo alumnos.
Fuente: elaboración propia.

Tras la reflexión y la enumeración de las competencias anteriores, se obtiene como resultado un listado de competencias que los alumnos reconocen en ellos mismos, sin embargo, un alto número de ellas responden a cualidades personales (imaginación, inteligente, guapa, bromista, amable, cantante, agresiva, alegre, agresiva, implicación) más que a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar diversas actividades con un cierto nivel de eficacia como Bisquerra (2004) señala. Los alumnos han señalado cualidades físicas y emocionales que no incluyen los tres componentes de la definición de Bisquerra (conocimientos, habilidades y actitudes). No obstante, se recogen algunas competencias como la resolución de problemas, realización de proyectos, responsabilidad, habilidades sociales, etc. que todas ellas responden a competencias genéricas ya que aparecen en todos los perfiles o disciplinas y se recogen en los informes que la OCDE (2005) y Proyecto Tuning (2003) han elaborado. Por otro lado, los alumnos reconocen la necesidad de mejorar algunas

competencias genéricas relacionadas con la comunicación, a la vez que mejorar competencias técnico-profesionales como son los idiomas o matemáticas. También, se observa la mejora de aspectos relacionados con la autoestima y el autoconcepto (no dudar tanto, confiar en mi...) y se vuelven a mencionar cualidades como ser impulsivo, responsable, etc.

El tutor del aula, señala la dificultad de autonomía y responsabilidad que tiene la clase en general:

“...cuesta la misma vida que se muevan y se organicen,... y hay que guiarles mucho. Si tú quieres que hagan una cartulina con una descripción de lo que sea, tenemos que decirles, venga cogemos esta cartulina... nos vamos a google... (Entrevista tutor)”

En una siguiente actividad de evaluación de necesidades, se pidió a los alumnos que **diseñasen su itinerario profesional**, de la misma manera, se les aconsejó a los alumnos que la realizasen en casa para una mayor reflexión. Los resultados fueron los siguientes (Tabla 22):

ITINERARIOS ALUMNOS.

Educación Secundaria → Grado medio en Administración de empresas → Grado superior en Administración de empresas → Grado medio de informática → Grado superior de informática → Trabajar en el bar de mi padre → A lo mejor ir universidad.

ESO → Grado medio → Prueba de acceso superior → Grado superior → Oposiciones → Informática.

Primaria → Secundaria → Título de bachiller → Universidad → Periodista.

ESO → Bachillerato → Módulo superior → Pedagogía.

ESO → Bachillerato → Curso militar o policía → Militar o policía.

ESO → Bachillerato ciencias → Grado en biología → Máster en Zoología → Doctorado.

Primaria → ESO → Bachillerato sociales → Selectividad → Sociología.

ESO → Bachillerato humanidades → Oposiciones → Especializarse en algo de

policía → Policía.

ESO → Grado medio de sistemas microinformáticos y redes → Prueba de acceso → Grado superior técnico de sonido → Técnico de sonido.

ESO → Bachillerato ciencias de la salud → Selectividad → Medicina → Especialización cirujana general.

ESO → Bachiller ciencias de la salud → Selectividad → Enfermería.

Tabla 22. Resultados actividad itinerarios alumnos.
Fuente: elaboración propia.

En esta actividad, se observa cómo hay ciertos alumnos que tiene muy claro su itinerario profesional, tanto que realizarán un doctorado, existiendo un proyecto profesional y vital marcado. Por otro lado, hay un número mayor de alumnos, que no lo tiene tan claro y dudan en los pasos a realizar. Seis de los diez alumnos que hicieron la actividad, eligen la opción de bachillerato para el próximo año, aunque no todos desean ir a la universidad. El resto opta por realizar un ciclo formativo de grado medio con la proyección de realizar el grado superior, para después insertarse en el mercado laboral. Como Corominas e Isus (1998) señalan hay que prestar atención a esta transición hacia los ciclos formativos porque en este caso, pocos de los alumnos lo hacen de manera vocacional, sino que es una opción de segunda clase, ya que tiene problemas para terminar la educación Secundaria. Observándose un cierto miedo a la opción del bachillerato.

“...miedo al bachillerato y al no sentirse ellos preparados para afrontar esa etapa y es más derrotismo, el continuar en un ciclo formativo de grado medio... (Diario de campo, 14 de febrero 2013)”

De la misma manera, el tutor, en una reunión informal, señalaba como la mayoría de los alumnos se plantean realizar un itinerario que los conduzca hacia los ciclos formativos de grado medio.

“...me habla sobre las opciones que barajan los alumnos al finalizar la ESO, pocos continuarán con bachillerato, la mayoría realizará módulos de grado medio o PCPI y algunos abandonarán los estudio... (Diario de campo, 1 de febrero 2013)”

Estas sesiones de formación e información sobre los diferentes itinerarios, fueron valoradas por el alumnado positivamente, les ayudó a centrar en qué iban a plasmar su proyecto vital y personal, así como los componentes del GAM para poder ayudar a sus compañeros demandantes que acudiesen al grupo.

“¿Qué fue lo más interesante de esa formación?”

A: Para mí fue los tipos de bachiller, las fechas de matriculación y las preguntas que nos hacemos, son las que tú distes.

R: A mí me pareció todo más o menos en el mismo grado de interesante. Todo me servía y lo fue aprovechando todo.

¿Y lo menos interesante? Esto ya me lo han dicho...

A: Los ciclos, porque cuando tu hablabas de eso no estaba atenta, porque yo no voy a hacer ningún ciclo.

R: Lo de que hay que apretar porque se sabe que no es un curso más, se sabe que es ya prepararte para lo que tú ya quieres hacer. Eso ya nos lo han dicho muchas veces. “(Entrevista grupo GAM)”

Otro aspecto del seminario, fue la realización de una exposición sobre técnicas de comunicación (**sesión 4: comunicación**) y el desarrollo de una actividad de *role-play* en la que tuvieron que interpretar unas situaciones y realizarlas de la manera más asertiva posible. Para poner en marcha los grupos de apoyo mutuo es necesario dominar una comunicación asertiva (Gallego, 2002), por ello se entrenaron y formaron en estas destrezas. Los alumnos encontraron dificultades para expresar sus opiniones sin herir la sensibilidad de las otras personas, así como para llegar a un acuerdo. Además, fueron impulsivos e inflexibles, expresando sus opiniones sin tener en cuenta los sentimientos u opiniones de los demás.

“...a veces se produce una discusión de los intereses pero siempre de manera agitada... (Diario de campo, 14 de febrero 2013)”.

“Habilidades de expresión emocional, no tienen muchas...” (Entrevista profesor-tutor)

“...dicen lo que están pensando... te llegan a decir cosas radicales... y no se cortan... y se mantienen en su postura, incluso tu diciéndoles. Algo... ellos defienden muy a muerte lo suyo...” (Entrevista profesor-tutor)

Por tanto, se pudo detectar la dificultad en la competencia en comunicación y habilidades interpersonales para adaptarse al contenido y formato de las características de los receptores del mensaje asertivos ejecutando de manera competente tareas de carácter interpersonal, como señala García (2010).

La elección de los miembros del GAM se llevó a cabo de manera democrática. Los alumnos en una votación eligieron a tres representantes para formar el grupo, el resultado fueron dos chicas y un chico. Estos alumnos se sintieron halagados por haber sido elegidos y porque sus compañeros reconocieran en ellos cualidades para poderles ayudar.

“...cuando me eligieron me sentí alegre de que me viesen capacitada para dar consejos. Me siento bien... (Entrevista GAM-alumna)”

Ellos reconocieron su disposición para ayudar basándose en la información con la que contaban para poder llegar a un acuerdo con los compañeros demandantes al GAM.

“...Tenía la idea de ayudar basándome en los libritos, intentando hablar con él para que también lo mirase e intentar llegar a un acuerdo... (Entrevista GAM-alumno)”

“Si, más o menos...puede ser... no se... por los libros teniendo más información, sabiendo yo podré ayudar a la gente.” (Entrevista grupo GAM)

La elección de los compañeros ha reforzado la competencia de autonomía y responsabilidad de los miembros del GAM, por el hecho de que sus compañeros reconocieron en ellos estas cualidades, así como el compromiso de los alumnos elegidos para desarrollar la tarea por la confianza depositada. En este punto del proyecto, el GAM decidió las horas, el lugar y el día de reunión, quedando estipulado los jueves en horario de recreo de 10.30 a 11.00 horas.

“...el día de reunión el Jueves de 10.30 a 11 en el aula de apoyo... (Diario de campo, 14 de febrero 2013”.

Por último para terminar la formación de este seminario, se desarrolló una **simulación de una sesión GAM con los alumnos**, se formaron dos grupos en la clase, uno con los alumnos del GAM elegido y otro GAM que se presentó voluntario para realizarla. Se trataron dos casos (Tabla 23).

	CASO 1	CASO 2
DIFICULTAD PLANTEADA	Dudas sobre a qué instituto ir.	Indecisión sobre el futuro: policía o militar.
DATOS IMPORTANTES	No conocimiento de la correspondencia de la zona de institutos.	Desconfianza en sí misma, decisión de hacer un bachillerato fácil.
ESTRATEGIAS MARCADAS	Búsqueda en otros institutos cercanos con el mismo nivel y de su agrado.	-Información sobre bachilleratos.
DESARROLLO	Búsqueda en internet.	
INFORMACIÓN	Institutos que le convengan.	

Tabla 23. Resultados casos en simulación GAM.

Fuente: elaboración propia.

Tras la realización de la simulación, se observa como los dos casos planteados están relacionados con la opción de bachillerato, así como de la problemática de la gestión de la propia transición (desconfianza en sí mismo) y desconocimiento de itinerario. Problemas que se relacionan con la ausencia de un planteamiento del proyecto vital y profesional, potenciando aspectos de autoconocimiento; a la vez que el fomento en búsqueda de información autónoma. Los alumnos encontraron dificultades para llevar a cabo la sesión de apoyo, en la cumplimentación a la hora de recoger la información del caso, así como, señalaron dificultad para no imponer consejos y realizar una comunicación asertiva.

“...se encuentran dificultades para recoger en la ficha, las personas que están anotando y se da la solución en el tema, no son estrategias que inciten a buscar la resolución con el otro, si no que se da ya la solución... (Diario de campo, 14 de febrero 2013)”

4.2.3.2 Fase de publicidad: nos damos a conocer.

Antes de comenzar la sesión de apoyo del GAM, se llevó a cabo un paso previo que se ha denominado fase de publicidad, en la que los miembros del GAM da a conocer al resto de compañeros del centro el proyecto (aunque el GAM estaba dirigido a los alumnos de 4º ESO). Se elaboró carteles para motivar y fomentar la participación.

Esta actividad se realizó con el grupo clase, en una sesión en la que se trabajó **cómo realizar la publicidad**. Se elaboraron carteles, buscando un eslogan impactante y formativo, acompañado de una imagen recurrente. Los alumnos en parejas, desarrollaron los carteles; un alumno de manera voluntaria realizó un cartel digital. Estos carteles publicitarios fueron los siguientes (Imagen 2).



Imagen 2. Publicidad realizada por el alumnado del GAM.

Estos carteles quedaron expuestos en el colegio y en su página web. Los alumnos estuvieron muy motivados en el desarrollo de esta actividad.

“...los niños han estado muy interesados y motivados durante la realización... (Diario de campo, 26 de febrero 2013)”

“A: Fue llamativa e informativa.

R: Pusimos dibujos, como la hora, el día. Dimos a conocer el proyecto, para que la gente lo leyese y tuviese interés, captar la atención de la gente (Entrevista alumnos-GAM)”.

Además, durante esta actividad se observó cómo los alumnos desarrollaron un trabajo en equipo de forma positiva, escuchando las ideas de otros compañeros que enriquecían el trabajo en grupo. Con ello, consiguieron creer y motivarse en el proyecto, y a su vez, hacerlo visible al resto del centro educativo. Por otra parte con esta actividad se consiguió fomentar competencias relacionadas con la creatividad (generar nuevas ideas) ; trabajo en equipo porque colaboraron coordinadamente para la consecución del objetivo común: realizar la publicidad (García, 2010); así como también uso de las nuevas tecnologías, ya que un grupo realizó una publicidad con herramientas informáticas. Sin embargo, en cuanto a autonomía en el trabajo, no se puede expresar el alcance de esta competencia ya que todos los alumnos necesitaron estar guiados por los pasos que se les fueron marcando.

“La sesión de creación de la publicidad, se realiza a través de un power point, primero los niños se organizan... (Diario de campo, 26 de febrero 2013)”.

4.2.3.3 Desarrollo del proyecto: encontrando respuestas.

El desarrollo del proyecto se inicia cuando los alumnos de manera autónoma y voluntaria se reúnen como GAM para proporcionar ayuda a sus compañeros en las problemáticas que se les presente en relación a la transición.

A partir del 14 de febrero dio comienzo esta fase con la finalización de los seminarios formativos previos. Semanas después (26 de febrero) se realiza una sesión de seguimiento del proyecto en la que se observa que los alumnos no se han reunido porque han surgido problemas en cuanto al horario de reunión ya que debe ser durante la hora del recreo. Realizan un análisis de la situación y problema llegando a la conclusión de que es la única hora en la el grupo GAM que llevar a cabo las sesiones de apoyo.

“...En cuanto al control y seguimiento, me doy cuenta de que el GAM no se ha puesto todavía en marcha y los niños tampoco tienen claro el día que será: se vuelve a recordar que será los jueves de 10.30 a 11.00 en el aula de apoyo. Salen algunas quejas de que es en el horario del recreo pero finalmente quedan convencidos... (Diario de campo, 26 de febrero 2013)”

También, surgen otras problemáticas relacionadas con cierta reticencia para participar en el GAM y la inexistencia de cultura de colaboración para solucionar los problemas porque ellos piensan que se necesita siempre de la ayuda de un adulto, lo que manifiesta la escasa participación que tienen los alumnos en el centro (Fletcher, 2006) Ello crea una cierta desconfianza e inseguridad en el uso de la estrategia por parte del grupo.

“...observo cierta reticencia para participar en el GAM, falta de cultura de participación en prácticas de colaboración, no entienden que ellos pueden solucionar sus propios problemas y que no necesitan la guía de un adulto. Visiblemente, no tienen tomadas las decisiones y existen muchas dudas pero no confían en la estrategia, ni están motivados... (Diario de campo, 26 de febrero 2013)”

Aunque ellos conocen y saben la tipología de problemas que pueden presentarse a un GAM, sienten reticencia para ponerlo en marcha.

“...que problemas me diríais vosotros que se pueden presentar al GAM.

A: Cuales las fechas de matriculación, que puedo hacer... muchas preguntas.

R: Todo tipo de preguntas, tanto personales y profesionales.

A: Pero centradas en lo que vamos a hacer el próximo año.” (Entrevista grupo GAM)

En una segunda visita de seguimientos (segunda semana de marzo) se pudo observar que el grupo seguía porque no habían tenido ninguna demanda de apoyo al grupo. Los alumnos del GAM expresaron la necesidad de aprender a buscar información en los libros que tienen de ayuda para informar sobre la transición a posibles compañeros demandantes (Anexo III). Además se detectan grandes dificultades en competencias de autonomía y responsabilidad por parte de los alumnos del GAM:

“...el GAM no se pone en marcha, los componentes del GAM no saben interpretar el libro porque ellos mismos no tienen en claro nada... (Diario de campo, 14 de marzo 2013)”.

A su vez tampoco existe preocupación de los compañeros por acudir al GAM para la gestión de su propia transición y reflexión del proyecto profesional y vital para el desarrollo de su futura carrera como Sánchez (2009) señala. Teniendo en cuenta estas necesidades, se fijó un día de reunión con los miembros del GAM para ofrecerles un andamiaje en la búsqueda de información.

En un posterior seguimiento (21 de marzo), se les explicó a los alumnos del GAM como buscar información en el libro que se les ha proporcionado (Anexo III, guía de itinerarios elaborada), además de indicarles páginas web como ⁵“escolarización de la junta de Andalucía” o ⁶“todofp” para encontrar información. Otros de los problemas que se detectaron fueron dudas sobre el propio paso de la transición de ESO a Bachillerato o FP, más que el funcionamiento de la estrategia:

“...no entienden la prueba de selectividad, la ponderación de la nota de acceso, las asignaturas que deberán coger en bachillerato, no saben ni entienden los periodos de preinscripción y matrícula, desconocen la existencia de becas, estado general de preocupación por ellos mismos y no preocupación por los demás(yo es que...no sé, que elegir), no entienden las etapas del sistema educativo (y si haces un ciclo formativo de grado medio a qué equivale, pero se puede pasar de bachillerato a la universidad sin selectividad, se puede pasar del

⁵ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/escolarizacion>

⁶ <http://todofp.es/>

ciclo formativo de grado superior a la universidad), desconocimiento de las familias profesionales... (Diario de campo, 21 de marzo 2013)”

En el seguimiento realizado el 11 de abril, no se vuelve a tener noticias de que los alumnos se hayan reunido:

“... no se han reunido ninguna vez con el GAM... (Diario de campo, 11 de abril 2013)”

“...A: Yo creo que ha sido, falta de interés, que no nos han visto capaces de ayudarles, ellos lo han mirado solos en el libro solos, pereza ha sido eso no interés. “ (Entrevista GAM-alumnos)

Ante esta dificultad, legada de la cultura escolar que no fomenta la autonomía del estudiante para poner en marcha el proyecto, sumado a necesidades que se detectaron por la insuficiencia de información de los alumnos en las sesiones de seguimiento, se llevó a cabo una actividad de intervención para motivarlos a tener inquietudes sobre su próxima transición a través de la técnica del puzle de Pujolàs (2008). Se dividió la clase en dos grupos para la **realización un folleto informativo** sobre los diferentes bachilleratos y los ciclos formativos que deseaban realizar, en el que se incluían posibles salidas, lugares de realización, fechas de matriculación y asignaturas que lo conforman (Anexo X: actividad de intervención: ¿Cuáles son nuestros caminos?). La actividad tuvo una duración de tres sesiones. Durante las sesiones, se iba planteando tareas para que los alumnos las llevaran a cabo en casa de una semana a otra pero, pocos tuvieron la competencia de autonomía y responsabilidad para cumplir con sus tareas:

“...al llegar la actividad no se ha realizado, solo la han terminado dos personas. El resto deben comenzarla... (Diario de campo, 25 de abril de 2013)”

Al finalizar estas actividades, los alumnos elaboraron los siguientes murales informativos (Imagen 3):

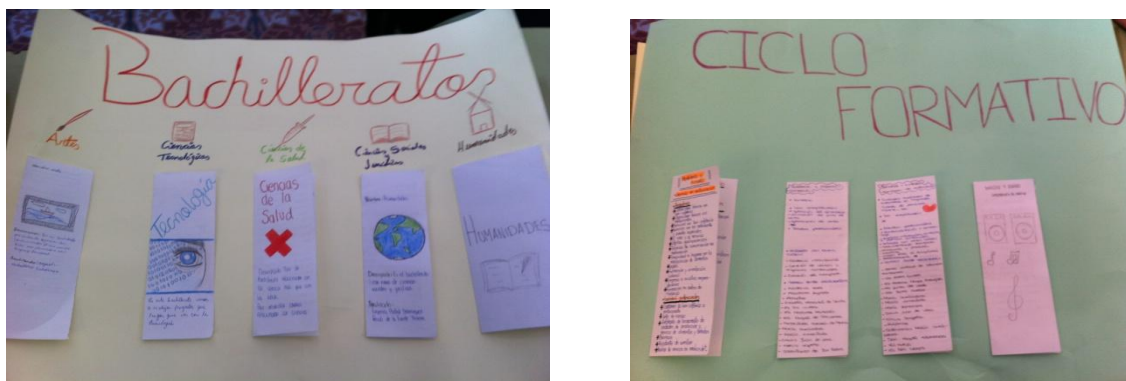


Imagen 3. Folletos informativos alumnos.

A pesar de los vaivenes en la participación de estas actividades, los alumnos encontraron esta actividad muy útil para ayudarles a superar la próxima transición.

“...si me ha servido porque nunca me puse a pensar que voy a hacer hasta que tu llegaste y nos fuiste planteando actividades e información y ya más o menos sí que me enterado y muchas cosas más... (Entrevista, alumna demandante GAM)”.

Estas sesiones obtuvieron la información y motivación que necesitaban para dar arranque a las reuniones de los grupos de apoyo mutuo.

En la siguiente sesión de seguimiento (2 de mayo), ante la persistente dificultad en la competencia de autonomía de los alumnos para reunirse, buscar información y solucionar los problemas de la transición:

“...inseguridades y dudas de los alumnos para la transición... (Diario de campo, 2 de mayo 2013)”.

Se decidió, por tanto, llevar a cabo una **sesión de demandas GAM en la que la investigadora estuviese presente**. En esta sesión de apoyo dos alumnos que presentaban problemáticas importantes pudieron resolverlas en el grupo. Los casos que se recogieron fueron los siguientes (Tabla 24):

	CASO 1	CASO 2
DIFICULTAD PLANTEADA	Dudas para saber qué hacer después de bachillerato.	Indecisión sobre qué bachillerato elegir: sociales o ciencias de la salud.
DATOS IMPORTANTES	Realizar bachillerato de humanidades.	Realizado matrícula en un bachillerato que no quería.
ESTRATEGIA MARCADA	Buscar las salidas del bachillerato.	Informarse sobre qué se puede hacer. Intentar hablar para poder cambiarse de rama.
ACCIONES REALIZADAS	Aconsejar para que se informe bien.	Hablar sobre el problema y aconsejar.
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN SOBRE	Sobre distintas salidas del bachillerato y las carreras que les gustaría ejercer.	Buscar información sobre legislación, preguntar en otro instituto.
OBSERVACIONES	Indecisión.	Indecisión.
PRÓXIMA REUNIÓN	En dos semanas.	En una semana.
RESULTADO FINAL	Buscar información. Buscar información en el libro de EUSA, Internet, en la página web de la Universidad de Sevilla.	Reunión en una semana para darle tiempo a que vaya al instituto a informarse.

Tabla 24. Resultados casos del GAM en las sesiones de apoyo.
Fuente: elaboración propia.

Como resultado se obtiene que dos alumnos que se animaron a participar en la actividad. Son casos cuya temática está relacionada con el proceso de transición y proyecto vital que deben marcarse los alumnos, presentadas cada uno de ellas a nivel individual no implicando a otros compañeros. Cabe destacar, que las dos demandas presentadas están relacionadas con la opción de elección de un itinerario por bachillerato, hecho demuestra según Corominas e Isus (1998) una mayor vocación y preocupación en el alumnado que elige realizar un Bachillerato. También se observa, como una alumna señala que sus expectativas en relación a la elección de Bachillerato han sido una decisión propia:

“..No sé, porque desde chica siempre he tenido en la cabeza, bachillerato y la universidad. No he pensado en la otra opción.

¿Y tus padres te lo han elegido?

No, no, yo quiero seguir estudiando y formándome.” (Entrevista alumna-demandante)

Por otro lado, en los casos se observa que las estrategias que proponen los alumnos del GAM, se basan en la búsqueda de información sin llegar a implicarse profundamente en el problema. Sin implicarse en una escucha activa y empática como Ceberio (2006) señala.

Los alumnos del GAM reconocen que para abordar el problema que un compañero demandante presenta han debido entenderlo de raíz.

“Sí porque si tú tienes que ayudar a alguien tienes que analizar y encontrar cual es el problema que te dice.” (Entrevista GAM alumnos).

Sin embargo, lo que sus estrategias de resolución demuestran es una dificultad de empatía e implicación en la problemática que los compañeros les están mostrando, son estrategias simples en las que no hay un acompañamiento emocional.

Sí realizan una planificación del proceso pero siempre desde los pasos que se les ha dado para guiarlos en esta resolución, aunque cabe destacar que es un avance que los alumnos decidan de manera autónoma.

4.2.3.4 Evaluación del proyecto: reflexionamos.

El proceso de evaluación y seguimiento del proyecto se ha realizado a lo largo del desarrollo del mismo, como hemos señalado anteriormente, pero al finalizar el año escolar se realiza un seguimiento de evaluación para conocer el impacto del proyecto en relación a los objetivos planteados en esta tesis.

A continuación se presentan los resultados encontrados utilizando como estructura y vehículo los objetivos planteados en la investigación.

- ✓ **Impulsar y favorecer procesos colaborativos en alumnos a través de la creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo.**

El desarrollo del GAM en este centro ha favorecido que los alumnos participantes tengan una visión compartida de los problemas (Gallego, 2011).

“...con la ayuda de mis amigos, vamos que me enterado.” (Entrevista demandante GAM)

“ Queríamos ayudar porque todos estábamos en la misma situación” (Entrevista GAM- alumnos)

Compartir una misma situación o problema conlleva que se complementen diferentes enfoques o visiones para resolver un problema (Torres y Castillo, 2016). Por otra parte el grupo GAM puede ser como "mediador" ante cualquier tipo de problemáticas que pueda presentarse en estas edades, mejorando directamente la convivencia escolar del centro como señala la jefa de estudios:

“Respuesta: Como mediador.

Pregunta: ¿En qué sentido? Porque...

Respuesta: Yo lo entiendo también así. Lo mismo que a nivel profesional pueden ellos ayudarse, también el grupo funciona como mediador ante problemas, ante cualquier tipo de problemas.

Pregunta: Tipo de situación, o de problema, o de cuestión o de lo que sea.

Respuesta: O sea, a nivel de convivencia y de educación para la convivencia, es que me parece genial...” (Entrevista jefa de estudios)

- ✓ **Formar con las herramientas necesarias los grupos de apoyo mutuo para su mayor implicación en el proceso de inclusión educativa y de respuesta a las necesidades del centro.**

Como evaluación de la sesión formativa, los alumnos han señalado la utilidad del seminario inicial para hacerles reflexionar e informarse sobre los distintos itinerarios formativos para su futuro profesional y darle importancia al proceso de transición (necesidades de las que partía el centro):

“...me ha servido porque nunca me puse a pensar que voy a hacer hasta que tu llegaste y nos fuiste planteando actividades e información y ya más o menos sí que me he enterado y muchas cosas más...debía ponerme las pilas...(Entrevista alumna demandante GAM)”.

“¿Os ayudó la formación?”

A: Sí, bastante porque yo no sabía las asignaturas y me abrió la menté, también con el librito que nos hiciste, porque yo no sabía lo que quería.

R: A mí me pareció bien porque aunque tú lo tengas muy claro, necesitas una guía para saber por dónde ir (Entrevista GAM estudiantes)”.

Como ellos reconocían debían “ponerse las pilas”. Algunos encontraron más interesante la información sobre los bachilleratos, mientras que otros la información sobre los ciclos formativos, esto dependía de las preferencias del alumno.

“¿Qué fue lo más interesante de esa formación?”

A: Para mí fue los tipos de bachiller, las fechas de matriculación y las preguntas que nos hacemos, son las que tú distes -listado de preguntas que se elaboró y aparece en el libro guía-.

R: A mí me pareció todo más o menos en el mismo grado de interesante. Todo me servía y lo fui aprovechando todo.

¿Y lo menos interesante? Esto ya me lo han dicho...

A: Los ciclos, porque cuando tu hablabas de eso no estaba atenta, porque yo no voy a hacer ningún ciclo. (Entrevista-GAM)”

- ✓ **Explorar y analizar la dinámica de colaboración y participación desarrollada en los grupos de apoyo mutuo entre alumnos.**

En una reflexión conjunta entre el profesor y el alumnado participante en el GAM (Tabla 25) señalan como causa principal del no funcionamiento al completo del GAM, la falta de motivación del resto del alumnado. Por lo que estrategias inclusivas como estas pueden romper con esa dinámica desmotivadora, realizando aportaciones creativas

a la escuela como señala Davis (2013). Asimismo, los alumnos apuntan también la imagen de "no capacidad" del propio GAM para ayudar los compañeros que junto con la posibilidad de resolución autónoma para establecer e identificar su itinerario formativo a través del libro, sin necesidad de acudir al GAM produjo escasa participación.

CAUSAS	
ALUMNOS	TUTOR
<ul style="list-style-type: none"> - Falta de motivación grupo. - Imagen de "no capacidad" de los miembros del GAM para ayudar los compañeros. - Disposición de otras herramientas para obtener información (libro de itinerarios). - No tomarse en serio la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud apática de la clase. - No acostumbrados a tener responsabilidades. - Necesidad de guía continuada.

Tabla 25. Análisis de las causas del no funcionamiento autónomo del GAM (Entrevista GAM y tutor).

Fuente: elaboración propia.

El alumnado y el profesora reflexionan sobre las propuestas de mejora de los grupos de apoyo mutuo en el centro participante (Tabla 26). Los alumnos señalan para mejorar la planificación del GAM que se abra a otros cursos para poder ayudar desde curso anteriores a la transición a sus compañeros, mientras que el profesor alude a que el GAM debe desarrollarse durante todo el curso (desde su principio hasta su final), no solo una parte de él. Ambos creen que se le debe dotar de mayor relevancia a nivel institucional y no tratarse solo de una actividad aislada para un grupo en concreto. El tutor señala que debe ser presentada como un programa del departamento de orientación y los alumnos reconocen que debe realizarse en horario de clase como la tutoría, porque es importante para ayudarles a tomar decisiones sobre su futuro. También señalan que el GAM debe tener una mayor obligatoriedad para que los alumnos acaben participando. La puesta en marcha del GAM ha mostrado la necesidad de llevar a cabo algún tipo de estrategia que ayude a los alumnos en la gestión y conocimiento de los itinerarios en la transición pero, como ellos han transmitido debe realizarse de manera obligatoria.

PROPUESTAS DE MEJORA	
ALUMNOS	TUTOR
<ul style="list-style-type: none"> - Abrir la estrategia a otros cursos. - Realizar la estrategia en horario de tutoría como una actividad más obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar la estrategia desde el principio de curso hasta el final. - Realizar un debate en la formación con personas que han pasado la transición hace poco tiempo. - Integrar la actividad como parte del programa de orientación del colegio. - Todo el grupo clase debe tener un rol en la estrategia, no solo a los miembros del GAM.

Tabla 26. Análisis de las propuestas de mejora de la estrategia (Entrevista GAM y tutor).
Fuente: elaboración propia.

✓ **Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo mutuo y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y necesidades de los centros.**

Los componentes del grupo de apoyo mutuo han valorado positivamente su participación en el grupo. También les ha supuesto un refuerzo positivo para su propia autoestima al ser elegidos, es decir, ser reconocidos por sus propios compañeros como capaces de poner en marcha el grupo GAM. Esto ha favorecido que se fortalezcan las relaciones entre sus compañeros al sentir ese reconocimiento positivo, favoreciendo el empoderamiento que Susinos y Ceballos (2012) definen en "la voz del alumnado" al reconocer su capacidad de transformación.

"...cuando me eligieron me sentí alegre de que me viesen capacitada para dar consejos. Me siento bien." (Entrevista GAM alumnos)

Si nos centramos en la perspectiva individual de los alumnos, hemos podido comprobar como el desarrollo del GAM ha reforzado la personalidad y mejora de factores de convivencia y respeto a los demás, al sentirse capaces de dar y recibir ayuda de sus propios compañeros.

"...lo que estás formando es su personalidad.

Respuesta 1: Claro, claro.

Respuesta: Entonces, los niños, para un futuro, eso les va a servir pero para trabajar la convivencia y el respeto a los demás, que es lo mismo que trabajamos todos los días aquí” (entrevista jefa de estudios)

El siguiente cuadro-resumen recoge el impacto del GAM desde la perspectiva de una alumna demandante y el tutor en relación a si han conocido posibles itinerarios al finalizar su etapa educativa, han marcado o no un itinerario, y la propia gestión de la transición. Los resultados que se han obtenido de estas dos entrevistas han sido (Tabla 27):

	ALUMNA	TUTOR
Conocimiento de los posibles itinerarios al concluir la ESO.	-Conoce los itinerarios: ciclos formativos y bachillerato. -Búsqueda autónoma de la información a través de uso del libro. -Ha sentido el apoyo de los compañeros para conocer los itinerarios.	-Alumnos se dejan aconsejar por iguales y realizan aquello que es más fácil para ellos. -Mejora en el conocimiento de los itinerarios tras la estrategia.
Marcar un itinerario vital y profesional para alcanzar una meta.	-Comienzo de la reflexión del proyecto vital y profesional con esta actividad.	-Alumnos al comienzo del curso muy perdidos. -Alumnos tras la estrategia han realizado una reflexión personal y tiene ya marcado ese itinerario que antes lo tenían, por lo que se cuestionan interrogantes más específicos sobre el itinerario.
Gestión de la transición.	-Apoyo de la familia y amigos. -Estrategia como guía para marcar que pasos pueden dar. -Estrategia dotar de mayor información para transición.	-Algunas personas muy preocupadas y concienciadas por la transición. -Otras personas se están dejando “arrastrar” por el cambio que viene.

Tabla 27. Análisis resultados transiciones (Entrevista alumna y tutor).
Fuente: elaboración propia.

- ✓ **Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo entre iguales y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y participantes: en el contexto/colectivo en el que se desarrolla; en los componentes de los grupos de apoyo; en los profesores y alumnos demandantes**

Al contexto del centro el grupo de apoyo mutuo ha supuesto una innovación en relación a la atención a la diversidad y el apoyo.

“...pues sacamos todos los recursos de todo el mundo...” (Entrevista jefa de estudios)

En cuanto a los miembros del grupo GAM los ha beneficiado para poder establecer estrategias de resolución en las que tienen que desarrollar un ciclo de resolución colaborativa de los problemas (Daniels y Norwich, 1992) en el que acojan el problema, lo escuchen, analicen y realicen estrategias para dar alternativas de solución.

... Yo apporto ideas para que se solvente, yo voy diciéndolas en forma de lluvia de ideas.

A: yo igual desde mi punto de vista en forma de debate.

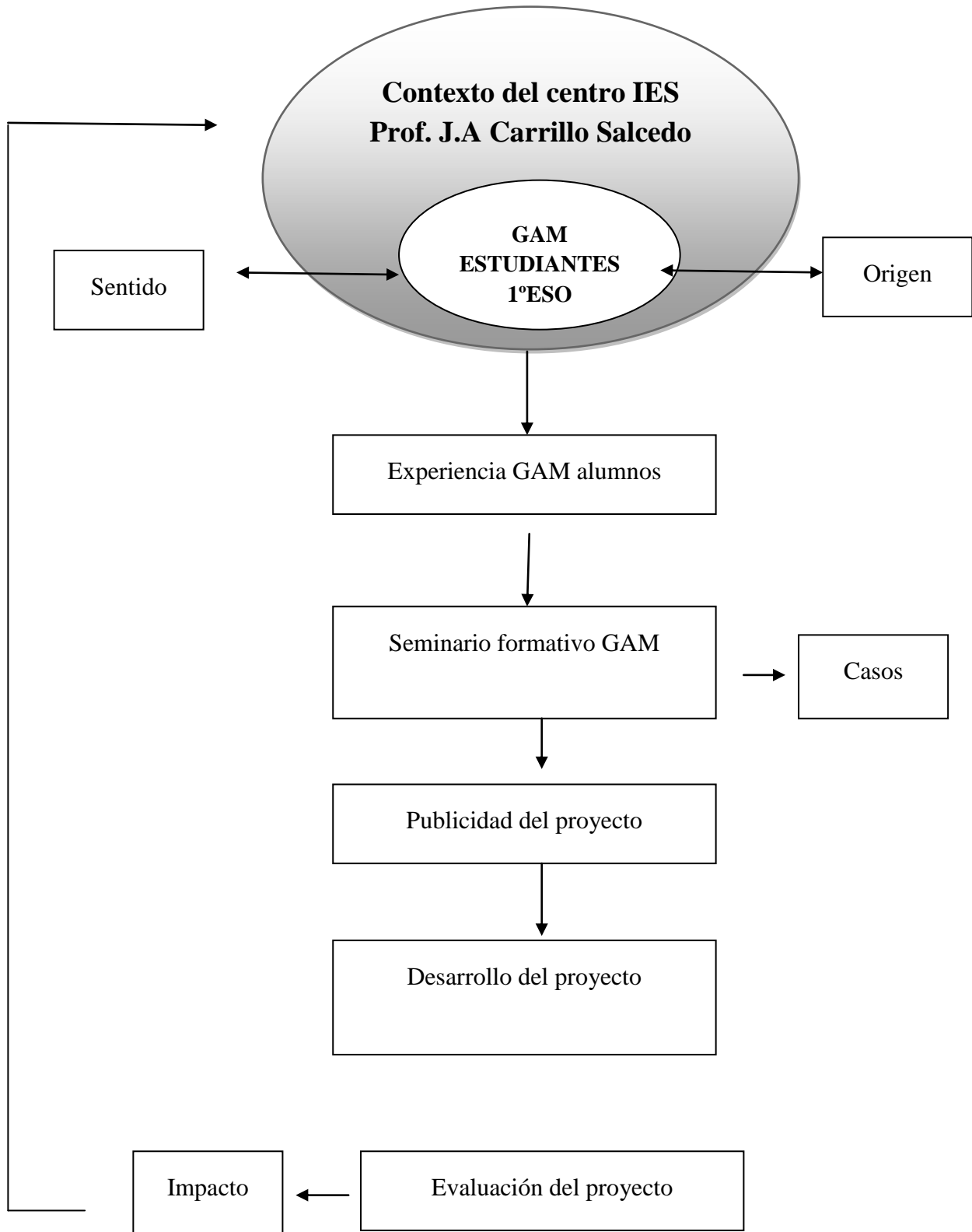
...R: Yo si lo intento buscar, a mí no me gusta discutir.

A: Hay que ver el punto de vista de los demás, a lo mejor me hace cambiar la mía para poder llegar a una solución... (Entrevista grupo-GAM)

En la alumna demandante, esta estrategia ha servido para ayudarla iniciando un diálogo entre los iguales (Parrilla y Gallego, 2002) en el que ha podido superar sus dificultades y ver perspectivas de su problemática al compartirla con sus compañeros que no se planteaba en un principio.

“...superar dificultades e intentar llegar más allá”.(Entrevista alumna demandante)

4.3 Estudio de caso 3: IES Prof. J.A Carrillo Salcedo



4.3.1 Contexto del centro: un centro pionero en el barrio.

El IES Prof. J. A. Carrillo Salcedo, Morón de la Frontera, se ubica en el barrio de El Rancho (este de la localidad). Su situación geográfica hace que este centro se encuentre aislado del resto del pueblo de manera urbanística, económica y socio-cultural

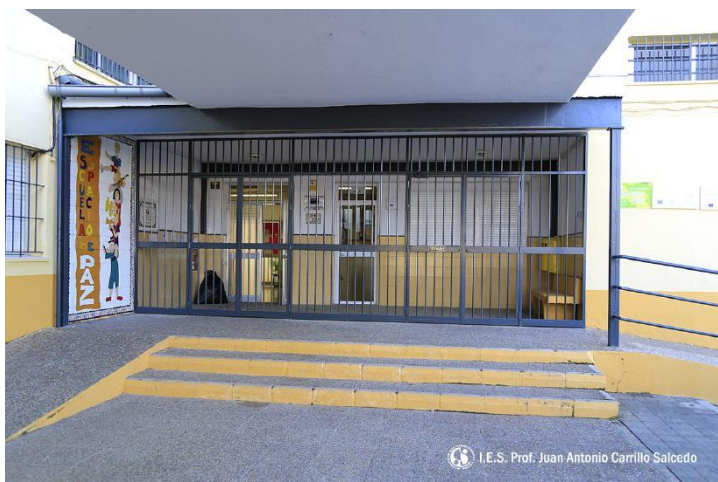


Imagen 8. Fachada IES Prof. J.A Carrillo Salcedo.

El barrio en el que se localiza está dividido en cuatro fases donde las últimas fases son las más desfavorecidas socialmente. Todos los bloques son VPO de finales de los 70 - principios de los 80.

"...En la zona esta donde se enclava el centro, estos pisos ya existían..."

Mujer: Bueno, existían algunas fases....Lo que pasa es que aquí hay cuatro fases de El Rancho, se llama El Rancho, polígono el Rancho. Entonces la primera y la segunda están totalmente normalizadas ya y aceptadas como tal. La tercera y la cuarta son peores. La tercera está a la salida del pueblo, por allí y esta, la cuarta, en la actualidad es la peor de las fases. " (Entrevista equipo directivo)

En el Rancho se cuenta con un Centro de Salud (sin urgencias), un colegio de primaria, el propio IES, una biblioteca y un Pabellón deportivo cubierto. El número de habitantes aproximadamente es de unos 1600, con una población joven en su mayoría. Cuya edad media se sitúa entre los 45–50 años.

Es un barrio eminentemente obrero o de trabajadores poco cualificados (construcción y temporeros agrícolas) con una alta tasa de paro, en torno al 20 %. En algunas ocasiones, esto repercutía en un absentismo temporal del alumnado ya que se desplazaban con sus familias cuando finalizaba la temporada agrícola.

"...Sí, mucho paro. Es la zona más azotada de todo Morón..." (Entrevista equipo directivo)

"...absentismo intermitente... eran temporeros, iban a la temporada..." (Entrevista equipo directivo)

El Instituto es un edificio situado sobre un cerro, consta de tres plantas (baja, 1ª y 2ª), con aulas para unos 400 alumnos, de Secundaria, de ciclo formativo de grado medio y Bachillerato. Cuenta con aparcamiento de coches, en el mismo patio de recreo, de una pista de fútbol sala, y tres de baloncesto, una pista de fútbol de albero y unos jardines alrededor de una parte del centro. Está separado del centro de primaria que hay al lado por una valla. Y la separación de una de las fases de bloques del barrio, por uno de sus lados es de unos 4 metros.

El centro IES J.A. Carrillo Salcedo tiene una historia reciente. Comenzó siendo un edificio de un colegio de primaria CEIP Antonio Machado, cuya construcción fue en el año 1978. Compartió enseñanza con el centro de primaria y otro IES de la localidad. Es en el año 1999 cuando el centro logra su total autonomía y realiza una oferta de enseñanzas propia de 1ºESO a 4ºESO.

"...ya se... primaria lo pasaron... este era antes el Colegio de Primaria CEIP Antonio Machado, y el pequeño del lado, el anexo, era Carrillo Salcedo. Y luego, cuando se fueron los de primaria, se llevaron su nombre y nos quedamos con el Carrillo Salcedo..." (Entrevista equipo directivo)

El curso 2004-2005, tras 5 años funcionando y tres mandatos y equipos directivos distintos, entra el actual **equipo directivo**. Este equipo directivo está compuesto por cuatro figuras: el director, el vicedirector, la jefa de estudios y el secretario.

"Entrevistadora: El equipo directivo lo componen tres personas, ¿no?"

Hombre: Cuatro.

Hombre: El secretario... director, jefa de estudios, y yo, que soy el Vicedirector.

Entrevistadora: Vale, ¿eso siempre es así?"

Hombre: No... Cuando es más de 16 a 20 o de 18 a 21 unidades, existe el cargo de vicedirector." (Entrevista equipo directivo)

Es un equipo directivo que plantea innovaciones al centro y facilita una formación continua del resto del claustro.

"...no es porque seamos nosotros...este año me ha pasado con creación literaria, me meto y digo: ya ha salido un proyecto.. esto le debe encantar a Antonio Morales... y terminaba al día siguiente... pues yo me pongo (a hacerlo)... y luego el que lo termine de perfilar... ahí lo tienes, está contentísimo con llevar él el proyecto..." (Entrevista equipo directivo)

Igualmente, como se recoge en su proyecto educativo una de las principales líneas de actuación pedagógica que han recogido como centro y el equipo directivo promueve es:

Perseguir ser un ámbito de convivencia que garantice el máximo desarrollo personal a todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas porque esta es la condición indispensable para la realización de la tarea educativa.

Fruto de estas gestiones directivas, el centro se suma a distintos planes y proyectos:

1. Compensación Educativa.
2. Escuela, Espacio de Paz.
3. Escuela, Promotora de una Cultura por la Paz (UNESCO).
4. Coeducación (1º en la Comarca).
5. Ecoescuela.
6. Plan de Autoevaluación y Mejora.
7. Plan de Acompañamiento Escolar.
8. Centro TIC (1º localidad).
9. Centro bilingüe (1º localidad).

"... pues en 2004 es cuando empezamos con Coeducación, con el plan de Autoevaluación y mejora, Escuela Espacio de Paz..." (Entrevista equipo directivo)

Este centro además de las enseñanzas de la educación secundaria obligatoria y bachillerato (bachillerato bilingüe desde 2014), implanta el ciclo formativo de grado medio en sistemas microinformáticos y redes con intención de ampliar este ciclo medio al superior de informática.

"...hace seis años se consiguió el ciclo medio de sistemas microinformáticos...el siguiente paso sería montar un ciclo superior que suba al de ciclo medio..."
(Entrevista equipo directivo)

El IES cuenta con un **equipo docente** formado por 42 personas en plantilla más 2 profesores de religión. Es un grupo que con el paso de los años ha ido consiguiendo una mayor estabilidad, en un principio la formaban mucho profesorado interino. Se reconoce en ellos una colaboración cordial, llevando a cabo mecanismos informales de comunicación para compartir el aprendizaje y conocimientos como Totten (1991) señala como procesos de colaboración.

"...más un poco de andar por casa, más cordial. Y yo me entero de algo que creo que es interesante y se lo comunicó a los otros que interactúan con mis alumnos para que lo tengan en cuenta..." (Entrevista equipo directivo)

En cuanto a la formación del profesorado, reconocen que el profesorado que es titulado como maestro ayuda a los licenciados a tener una actitud más vocacional con el alumnado.

"Hombre: yo creo que aquí se nota la labor del maestro, vamos, siempre lo digo porque tenemos muchos maestros y entonces es verdad que la manera de trabajar con el alumnado, y además pues es algo que nos sirve a los licenciados..." (Entrevista equipo directivo)

Por otro lado, el claustro reconoce que la formación que realizan es totalmente deseada si ya has alcanzado tu destino definitivo en un lugar en el que desean estar. Ya que no deben realizar cursos para adquirir mayor baremo en el concurso de traslados.

"...por otra parte, en esta plaza fija... que ya estoy aquí fijo, si hago un curso es porque me apetezca, ya no necesito puntos para trasladarme, que eso era otro de los incentivos porque lo hacías y te funcionaba..." (Entrevista equipo directivo)

Las familias tienen poca participación en el centro, no se involucran en las actividades que plantean, teniendo mayor implicación las madres que los padres.

"no... suelen venir cuando te toca darle la nota... suelen recoger la llamada pero involucrarse realmente no... y fundamentalmente las madres, los padres jamás..." (Entrevista equipo directivo)

En una de las charlas informativas de orientación al final de la etapa de 4ºESO, solo acudieron 8 padres de todas las líneas.

"... o que se haga una actividad informativa, que nos ha pasado este año por la orientación de cuarto...y vienen ocho, de 60 y pico..." (Entrevista equipo directivo)

Esta es una de las líneas prioritarias de mejora que el centro establece.

"Pues la verdad que este es nuestro caballo de batalla. No sabemos por dónde entrar para que participen los padres en el centro..." (Entrevista equipo directivo)

El centro ha realizado actividades como escuelas de padres, la que funcionó bien durante los primeros cursos. En ella daban charlas a las que invitaban desde psicólogos hasta ginecólogos.

"Mujer: empezaba a hacerse una escuela de padres, y en principio había bastantes interesados. Trajimos a psicólogos, a ginecólogos, a... vale, esos los primeros años muy bien." (Entrevista equipo directivo)

Sin embargo, con el paso del tiempo, las familias perdieron su interés y el centro para captar su atención, tomó la medida de que si sus hijos acudían al programa de acompañamiento escolar por las tardes, las familias también debían hacerlo a las escuelas de padres.

"...todo también se ha ido diluyendo...después con el plan de acompañamiento era obligatorio, les decíamos si tú quieres venir al plan o si quiere que su hijo participe... usted se tiene que comprometer a venir a aquí también a una escuela de padres... el primer año funcionó y el segundo nada. " (Entrevista equipo directivo)

La procedencia del **alumnado del centro**, además del propio barrio donde este se encuentra, es de otros tres barrios: El Pantano, Puerta Sevilla y Santa María. Barrios de trabajadores con mayores servicios que el polígono y los dos segundos más cercanos al centro del pueblo. No existe una gran población de alumnado inmigrante, menos de una decena son de países como China, América del sur, Rumanía o países árabes.

"no, prácticamente inmigrantes no tenemos, muy poquitos.

Mujer: a lo mejor de cinco países diferentes uno o dos alumnos... ni necesitan ayuda a nivel lingüístico..." (Entrevista equipo directivo)

El profesorado señala que se trata de un alumnado afectuoso con sus iguales y el profesorado.

"ya.... buscando algo positivo, son niños más afectivos, tienen una relación más sencilla, sin maldad alumno-profesor, eso también es de agradecer" (Entrevista equipo directivo)

Sin embargo, uno de sus rasgos es que se trata de un alumnado muy desmotivado hacia la educación Secundaria. Algunas de las causas de esta desmotivación las origina el alto índice de paro que existe en la localidad.

"Hombre: ahora mismo hay un porcentaje considerable de desmotivación. Pero yo creo que es social y aquí está arraigado y acentuado por la zona en la que vivimos. Si antes había paro ahora más..." (Entrevista equipo directivo)

Por otro lado, se señala como causa de esta desmotivación factores familiares como problemáticas que puedan estar sucediendo.

"...problemas familiares, desestructuración y tal, pues ahora eso se ha acrecentado más entonces..." (Entrevista equipo directivo)

Sin embargo, la mayor repercusión de esta desmotivación se ve reflejada en la tasa de emprendimiento que el IES recoge de su alumnado.

"...pero yo creo que donde más lo notamos, en el emprendimiento..." (Entrevista equipo directivo)

Las cuatro líneas del **alumnado de 1ºESO** las conforma un alumnado de nuevo ingreso con todas las líneas completas con 30 alumnos por aula. Este alumnado está en un proceso de adaptación a la educación Secundaria. Es un alumnado más motivado al proceso de aprendizaje pero sus ciclos de atención son más cortos por lo que se debe de cambiar la tarea con más frecuencia.

“... los vi motivados, los vi con ganas, los vi que querían aportar, bueno, que se cansan, eso sí, porque los de primero de ESO quizá se cansan a lo mejor más pronto...” (Entrevista orientadora)

Puede que sea un alumnado que presente algunas problemáticas disruptivas, sin embargo ninguna son en contra del profesorado.

“... Aquí pueden ser traviosos, que se te ocurra hacer cualquier cosa, pero no porque vayan en contra del profesorado, sino porque hacen una trastada porque son jóvenes” (Entrevista equipo directivo)

4.3.2 Entrada al centro: dando respuestas a las necesidades formativas.

La entrada al centro se lleva a cabo a través de una petición de necesidad formativa en convivencia que el IES J.A Carrillo Salcedo realiza al Centro de Profesorado de su zona (CEP de Osuna-Écija) al finalizar el curso académico 2012-2013.

Este IES en la realización anual de su memoria de centro, donde evalúan sus actuaciones educativas a lo largo de todo el curso académico, recogen como una propuesta de mejora para el próximo curso escolar una formación en convivencia, esa necesidad se dirige hacia el CEP para que puedan darle respuesta.

“...el GAM fue propuesta nuestra en la memoria y se supone, se supone que en el plan de calidad...” (Entrevista equipo directivo)

El CEP de Osuna-Écija ya conocía la experiencia anterior de los Grupos de Apoyo Entre el Profesorado (GAEP) (Gallego, 2002; Parilla y Gallego, 1998; Parrilla y Daniels, 1998).

Por otro lado, al poner en marcha el nuevo proyecto base⁷, el equipo de investigación, entre otra de sus tareas investigadoras, ofertó a los CEP de la provincia una formación para participación en el proyecto a través de la formación, creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo entre profesores, familias y estudiantes.

En posteriores reuniones informales con el equipo directivo y la orientadora del centro se decide realizar una formación para el profesorado que computa como un curso semipresencial de una duración de tres horas y una formación para la creación del grupo de apoyo mutuo entre los estudiantes como estrategia para que puedan poner en marcha en el aula de convivencia.

4.3.3 Experiencia en el GAM entre alumnos: en busca de una mejora de la convivencia escolar.

El **origen y sentido** de este GAM parte de la necesidad de formar tanto al alumnado como al profesorado en experiencias que mejoren la convivencia del centro como así tienen marcado en su Plan de Calidad y su Proyecto Escuela de Paz. Este claustro entiende y valora que una buena convivencia mejora el rendimiento escolar como así mismo recoge Domingo, Martos y Domingo (2010).

“Entrevistadora: ¿Y el GAM en qué entraría?, ¿en qué parte?”

Hombre: En parte de la convivencia.

Mujer: En la convivencia.

Entrevistadora: En la convivencia, vale. Para saberlo desde ese aspecto.

⁷ I+D+i Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio. EDU2011-29928-c03-02. I.P. Carmen Gallego Vega.

Hombre: La convivencia porque si hay buen clima de clase, al final eso se traduce en un buen rendimiento.

Mujer: Hombre, claro, eso...

Hombre: Si yo no tengo que dedicar tiempo a organizar la clase y a absentismo.

Mujer: Sí pero como una propuesta de mejora está metido en esa parte.”
(Entrevista equipo directivo).

La entrada en la participación de programas de calidad educativa de los centros de la Junta de Andalucía comenzó en el curso 2011-2012. Desde hacía unos años se había intentado participar pero no se consiguió la mayoría necesaria de todo el claustro para dar comienzo a este programa (Dos tercios del claustro). En este programa se deben desarrollar una serie de medidas desde el ámbito de convivencia, rendimiento escolar y atención a la familia para que mejoren la calidad del centro educativo.

“Hombre: Pues consiste en elaborar una serie de medidas para mejorar tres apartados. Hay un apartado que es convivencia, otra parte es rendimiento escolares, y otra parte me parece que es de atención a la familia” (Entrevista equipo directivo)

Por otro lado, en el Proyecto Escuela de Paz el centro ha creado el aula de mediación para la resolución de conflictos que puedan surgir en el centro entre los alumnos.

“Entrevistadora: En el proyecto ese de Escuela de Paz tienen aula de mediación.

Mujer: Sí.” (Entrevista equipo directivo)

En este caso, esta implantación de los grupos ha sido propuesta por el equipo directivo como así recogieron en su memoria de centro de años anteriores para dar respuesta a la inclusión de los dos programas anteriores, así como a sus propias problemáticas de centro.

“Entrevistadora: Pero el equipo directivo no marca la formación, ¿no?”

Mujer: Bueno, este año, por ejemplo el GAM fue propuesta nuestra en la memoria y se supone, se supone que en el plan de calidad. El equipo directivo, y entre todos los departamentos den ser quienes deben decir: “bueno, este año vamos a marcar estas directrices...”

Hombre: Y esta necesidad, o esta...

Entrevistadora: Eso, que está vinculado con las necesidades, ¿no?

Mujer: Sí “(Entrevista equipo directivo)

La experiencia de los grupos de apoyo entre estudiantes partía de los antecedentes que se habían desarrollado en el aula de convivencia (mediación). En esta aula el centro se había atendido a alumnado con conductas disruptivas durante las clases para que tengan un tiempo fuera del aula y terminen su tarea en ese ambiente y, posteriormente, la educadora realice una resolución del conflicto de manera dialógica y colaborativa entre ellos dos (Daniels y Norwich, 1992). Sin embargo, este método deja de tener una función efectiva ya que queda desvirtuado tanto por el alumnado que no realiza una resolución eficaz de su problemática y es reincidente en conductas.

“Vamos, tenemos... aula de mediación le llamamos y realmente ahí intentamos siempre dar una función diferente a lo que es niños... te echo de clase, y te vas ahí, a hacer la tarea ahí. Pero se mete la educadora, habla un poquito con él, tal. Pero al final, como además siempre se repite la misma gente, la misma circunstancia, pues los niños se aburren de hacer la encuesta, de hablar con la educadora. Y lo que hace ya, que últimamente, que de los niños que van, algunos ya lo están sacando y en pequeñas sesiones hacen modificación de conducta, a ver....” (Entrevista equipo directivo)

Otro antecedente de la experiencia de los GAM ha sido la mediación entre alumnado. El alumnado de cuarto de la ESO era el encargado de mediar entre los problemas que sus compañeros puedan presentar, sin embargo, esta mediación no ha tenido una continuidad en el tiempo.

“Entrevistadora: Vale. ¿Y la mediación de alumnos lo tenéis o no?

Hombre: Algún año hemos hecho... vamos, hemos formado a alumnado de cuarto para que intervengan en la mediación y ha habido años que ha funcionado y

otros que no, así de manera intermitente.

Entrevistadora: Vale.” (Entrevista equipo directivo)

4.3.3.1 Seminario formativo: “una imagen vale más que mil palabras”.

Cuando finalizó la etapa de entrada al centro y se manifestó la solicitud para la formación de un alumnado ayudante, se desarrolló un seminario formativo que conformó la formación y creación del GAM para su puesta en marcha.

Se realizaron cinco sesiones formativas de una hora de duración cada una entre los meses de noviembre y diciembre de 2014 y enero de 2015. El plan de trabajo inicial para las sesiones formativas se adapta en este centro para trabajar cuatro de los cinco bloques inicialmente plasmados para la formación(no se trabaja la sesión 3: el conflicto)⁸ además de la fase de publicidad. Los bloques que se trabajaron en este centro fueron: presentación y qué es un GAM (sesión 1: ayuda), en qué consiste la ayuda(sesión 2: ayuda), la comunicación(sesión 4: la comunicación), la puesta en marcha de los GAM (simulación) (sesión 5: la práctica de la ayuda) y, finalmente, la publicidad del GAM.

En este caso, previamente se realizó una selección del alumnado de las cuatro líneas que forma el curso de 1ºESO. Esa selección fue realizada por el equipo docente de las clases junto con la orientadora del centro. La orientadora, tras seguir nuestras directrices, explicitó una serie de rasgos que debían cumplir estos alumnos para ser elegidos como alumnado participativo: saber escuchar, tener competencia en resolución de conflicto y saber dar confianza a los demás, este es perfil es que Torrego (2013) recoge como un alumnado ayudante.

“Moderadora: La selección que hiciste de los alumnos, tú hiciste la selección ¿no?”

⁸ No se trabaja la sesión 3: el conflicto porque esta sesión se desarrolla de manera transversal durante la sesión 5 de la práctica de la ayuda.

- *Orientadora IES Carrillo Salcedo: Con los tutores, la selección fue con los tutores, con los profesores.*

- *Moderadora: ¿Y qué criterio tuvisteis?*

- *Orientadora IES Carrillo Salcedo: Los criterios fue los que... me acuerdo que yo lo envié un poco, a ver lo que os parecía, a la chica esta le envié un email donde le puse un poco que fuera gente participativa, que fuera gente pues no en exceso tímida, que no... y luego que no influyera para nada, digamos las competencias curriculares de los niños, sino que fuesen simple y llanamente más habilidades sociales, en base a esos..”(Entrevista orientadora)*

El seminario comenzó realizando la presentación de los formadores y del alumnado que se había elegido (**Sesión 1: presentación**). Después, se continuó con la dinámica de “**los círculos concéntricos**”, (ver figura7) en la que se hicieron dos círculos y uno de ellos se movía, lo que permitía hablar con el compañero de enfrente. En esta actividad permitió al alumnado conocer más a fondo, ya que explicitaron sus gustos e intereses. Esta actividad fue muy bien valorada por el grupo de estudiantes.

“- *Moderadora: ¿Cuál, te acuerdas de alguna actividad que te llamó más la atención? Otro, puede contestar otro.*

- *Mujer: La del círculo que teníamos que comunicarnos entre todos.*

- *Moderadora: ¿Lo del rumor? ¿No?*

- *Mujer: No, la del círculo que tenías que ir hablando con otros compañeros.*

- *Moderadora: Ah, contándole.” (Entrevista grupo GAM)*

Con la actividad del “**pueblo manda**” en la que el alumnado estaba sentado en un círculo excepto uno de ellos que se encontraba en el centro y este alumnado debía decir una de las cosas que esperaba de esta formación del grupo de apoyo mutuo, si el resto estaba de acuerdo con ella y venía a lo mismo, se levantaban para cambiar de lugar. Sus expectativas, en general, se pueden resumir en **ayudar a sus compañeros y aprender de la experiencia**.

En esa primera sesión, se propuso dar a conocer el proyecto (qué eran los GAM y cómo funcionaban), la presentación de las formadoras y el grupo, así como explicitar las expectativas que se tenían sobre estas actividades.

En un segundo bloque (**sesión 2: ayuda**), nos adentramos en el concepto de ayuda. Este bloque se iniciaría con la dinámica de **“los rótulos”** (ver figura 9) y la visualización de un⁹ vídeo del proyecto Orca, donde se puede apreciar la problemática de una orca que está encerrada en un acuario y la manera en la que una niña la ve, y siente su problema y decide ayudarla para salir en libertad. Sin embargo, debido a problemas técnicos con el uso de los proyectores, no se pudo realizar estas actividades.

“...los vídeos funcionaron poco, tuvimos problemas con los vídeos.” Entrevista grupo GAM

De esta manera, se centró la sesión en realizar un análisis personal en el que el alumnado debía reflexionar sobre situaciones en las que ha necesitado y ha dado ayuda. Las situaciones más repetidas en las que necesitaron ayuda fueron aquellas



Imagen 9. Reflexión situaciones ayuda.

relacionadas con el ámbito escolar (tareas, ejercicios, etc.) Por otro lado, reconocen prestar ayuda siempre que sus compañeros la necesitan.

Para centrarnos en la confianza y resaltar la importancia que Torrego (2013)



señala de esta en los procesos de escucha y ayuda, se lleva a cabo la **“dinámica de los lazarillo”** (ver figura 12). El alumnado valora muy positivamente esta actividad y sienten la necesidad de confiar en sus iguales para poder alcanzar

⁹ <https://vimeo.com/109138073>

Imagen 10. Dinámica de los lazarillos.

una meta común, de la misma manera que reconocen que para encontrar soluciones debemos realizarlo con ayuda de los demás.

“...A mí el que más me gustó también fue el que nos separó y nos llevaban por toda la de los ojos tapados.

- Moderadora: La confianza, eso es la empatía, el tener confianza en el otro, el que te iba a llevar. Muy bien” (Entrevista grupo GAM).

De igual modo, se acaban definiendo los valores para ser un alumno ayudante: dar confianza, saber escuchar, prestar atención a nuestros compañeros etc.

En el siguiente bloque (**sesión 4: comunicación**) se realizaron actividades para fomentar la comunicación del alumnado, de entre las actividades planteadas se realizó la **dinámica del “rumor”** (ver figura 17), en este caso tuvieron serias dificultades para comunicar el texto que se propuso de manera inicial. Se encontraron dificultades para comunicarse entre ellos, había mucho ruido, no se respetaban turnos de palabra, lo que dificultó pasar el mensaje de un alumno a otro. Como Ceberio (2006) reconoce para poder establecer una comunicación eficaz se debe cuidar y respetar un clima que sea proclive a poner en marcha estos procesos comunicativos. Por otro lado, el alumnado valoró esta dinámica como una de las actividades que menos les había gustado durante la formación.

“¿Y cuál es la actividad que menos os gustó? Si os acordáis, ¿alguna? ¿Qué es lo que no ha funcionado bien?

- Mujer: Lo del rumor ¿no?

- Moderadora: Lo del rumor, la técnica del rumor. Que no salió el mensaje, pero es que ésa es precisamente para eso.” (Entrevista grupo GAM).

Se trabajó la reformulación de un conflicto en un estilo de comunicación asertivo. El conflicto que se les propuso fue el siguiente:

“Estoy enfadado con mi compañero de pupitre. A mí no me gusta la suciedad y el pinta en las mesas. Entonces la maestra lo ve y nos castiga a los dos. Él nunca da la

cara y a mí no me gusta acusarle a la maestra. Lo he hablado con él pero no me escucha."

Sus respuestas fueron las siguientes (Tabla 39):

Reformulamos un conflicto
<i>"He pensado que la seño nos castiga a los dos porque tú también le echas mucha cuenta. A lo mejor si tú no le echas cuenta la seño no te castiga y no tienes problemas con él. Pero lo mejor es que tú y él lo habléis juntos"</i>
<i>"¿Por qué pintas en el pupitre?"</i>
<i>" Por qué pintas en el pupitre y cuando intenta hablar contigo no le escuchas?"</i>

Tabla 39. Reformulación de un conflicto.

Fuente: elaboración propia basado en actividades alumnos.

Una de las respuestas expresa los deseos y pensamientos de ese alumno para poder llegar a su compañero (la primera), sin embargo, ejerce una fuerza de consejo de lo que se debe o no realizar. Las otras dos reformulaciones se encaminan hacia el entendimiento del por qué se está generando esa conducta. Como Urpi (2004) es un paso hacia el comprender y establecer empatía de un problema que nos lleva hacia unas posibles alternativas de solución guiadas por los propios sujetos.

En la sesión cuarta de GAM (**sesión 5: práctica de ayuda**), se explicó las fases de la ayuda y en esta sesión se trabajó la dinamización sobre una simulación del grupo de apoyo, así como se estableció el horario y lugar de las sesiones de los grupos de apoyo.

De la previa selección que los tutores y la orientadora habían realizado para formar los grupos de apoyo se habló de los turnos en los que cada alumnado formaría parte del GAM que se iniciaría en el centro. No se llegó a ningún acuerdo taxativo. Pero si se dejó claro que lo formarían tres alumnos y que rotarían cada mes, saliendo un antiguo que formaba parte del GAM para que uno nuevo entrase. También se estableció el horario que sería los martes de 10.30 a 11.00 (horario de recreo) en el aula de convivencia.

Por último, para terminar la formación de este seminario, tras presentar en un power point las fases de ayuda (**Anexo II**), se desarrollaron una **simulación de una**

sesión GAM con los alumnos, se formaron dos grupos en la clase. Con esta sesión, se trataron dos casos (Tabla 40):

	CASO 1	CASO 2(lo recogen dos alumnas)
¿QUÉ PROBLEMA TIENE?	Ha llegado una niña nueva de Marruecos a clase y no se entienden.	Hay un grupo de niños que la molestan y le pegan.
DATOS IMPORTANTES	El demandante quiere ser su amigo.	Son niños de su clase y le pegan.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Hablar con un profesor.	Mantener una distancia. Ir a un profesor. Hablar con ellos.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Hablar con un profesor.	Ayudarla y darle nuestras opiniones.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE		Sobre los niños que la insultan y que la pegan.
OBSERVACIONES	Él está muy interesado por ser su amigo.	Ella se siente con miedo.
PRÓXIMA REUNIÓN	24/01/15	25/01/15
RESULTADO FINAL	Se han entendido.	Se han perdonado y son amigos.

Tabla 40. Resultados casos en simulación GAM.
Fuente: elaboración propia basado en actividades alumnos.

Tras la realización del simulacro, se observa que un caso se relaciona con la entrada y acogimiento de un nuevo alumnado para integrarlo en la dinámica del aula. El otro caso, se relaciona con comportamientos disruptivos de un grupo de alumnos.

En el primero, se hace explícito el deseo de querer incluir a este alumnado en el centro, lo que conlleva la mejora social y escolar del alumnado. Si se observa las

estrategias de resolución, son estrategias poco autónomas donde se busca la ayuda del profesorado y el alumnado no es capaz de poder encontrar alternativas propias para ayudar al nuevo alumno. Como reconocen los profesores, ellos siempre están ahí para ayudar y solventar las problemáticas del alumnado con cercanía.

“...Si tiene algún problema siempre puede venir a buscar a alguno de nosotros y contarle qué te pasa...” (Entrevista equipo directivo)

En el segundo caso, se observa la problemática de un acoso escolar. El grupo GAM en sus estrategias pretende buscar e indagar información de los niños que son acosadores para poder entender las razones que les llevan a realizar esas conductas disruptivas. Es un paso para acercarse a entender el problema, profundizan en él ya que observan y empatizan (reconocen el miedo que esta alumna siente) con la alumna que está pidiendo ayuda. Además, la acompañan en la búsqueda de alternativas para poder solucionarlo. Llega a alternativas reales como mantener una distancia con los alumnos, hablar con un profesor y utilizar una estrategia de mediación para poder solucionar los problemas con los alumnos. En este caso las fases de ayuda (acercamiento, acompañamiento, profundización, seguimiento) de Torrego (2013) se ven recogidas en su hoja de registro,

4.3.3.2 Fase de publicidad: damos voz al proyecto.

La publicidad forma parte de una quinta fase del proceso formativo de los grupos de apoyo en el centro. Su objetivo es dar a conocer, motivar y fomentar la participación del resto de alumnado del IES en este proyecto.

En una entrevista realizada en enero, se reconoce que la fase de publicidad todavía no se había llevado a cabo.

“- Moderadora: Bien, bueno, dices que ahora no han hecho entonces la fase de publicidad ¿no?”

- *Orientadora IES Carrillo Salcedo: No, no, no.*” (Entrevista grupo GAM y orientadora)

Por lo tanto, la orientadora establece un día para comenzar esta fase y continuar el proyecto de los grupos.

“..Bueno, pues si queréis ya el lunes que viene quedamos para que no se retrase, porque si no, luego se nos olvida, que es lo que pasa, que te metes entre otro tema, al menos con tantos temas como tenemos, te metes en otro tema y ya empiezas con otra inercia, si queréis...” (Entrevista grupo GAM y orientadora)

Finalmente realizan la publicidad de los GAM y la publicitan solo en uno de los pasillos del IES, en la que se buscó un eslogan informativo acompañado de imágenes. Al realizar la fase de publicidad, se cambió el horario inicial establecido para las sesiones

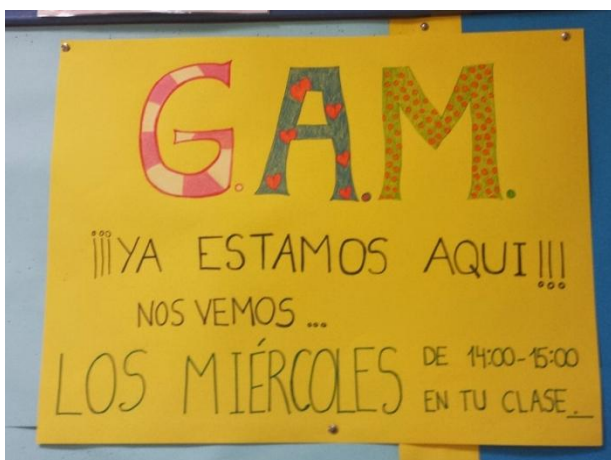


Imagen 11. Cartel informativo GAM.

de apoyo y se hizo coincidir con la hora de tutoría de 1ºESO ya que el alumnado se mostró poco motivado a perder su hora de recreo. Este hecho, hace que no se fomente que el resto del alumnado del IES acuda al GAM ya que otros pueden tener clases que el profesorado no permitan que abandonen para asistir al GAM.

4.3.3.3 Desarrollo del proyecto: breve desarrollo.

A pesar de la motivación inicial que tanto el alumnado como el profesorado mostraron en relación a la estrategia de ayuda entre iguales, no se puso en marcha la fase de desarrollo del proyecto en el IES.

"...En principio yo los vi bien, en el sentido que los vi motivados, los vi con ganas, los vi que querían aportar" (Entrevista orientadora del centro)

El centro recogía la necesidad de la creación, desarrollo y formación de los grupos de apoyo mutuo para mejorar la convivencia, sin embargo, el quehacer diario y la pérdida en la rutina diaria hizo que este proyecto se abandonara.

Una causa de este abandono además de las numerosas tareas que se llevan en un centro como bien puede ser la cumplimentar la documentación oficial, la celebración de las efemérides correspondientes, el desarrollo de los propios proyectos ya iniciados en el centro con más trayectoria; puede ser una temporalización no adecuada de la formación ya que fue en los meses antes de las vacaciones de navidad. A la vuelta de las vacaciones, se retomaron otras tareas y este proyecto quedó en un segundo plano.

"Orientadora IES Carrillo Salcedo: Es que lo que pasa que como luego, se han metido las Navidades, y hemos vuelto de las Navidades con el tema de la PAC, con el tema de las actividades intercentro que teníamos, entonces ha sido, salir de las Navidades y empezar a preparar lo que es la actividad esta intercentro, que lleva ya muchos años haciéndose, es justo para el día de la Paz, que es justo después de Navidades. Entonces ha sido, llegar las Navidades y meternos ahí. Entonces..." (Entrevista orientadora del centro)

4.3.3.4 Evaluación del proyecto: formación de los GAM.

La evaluación del proyecto en el IES J.A Carrillo Salcedo se centra en su fase más desarrollada, la formación del grupo de apoyo mutuo. De esta fase, se evaluará en relación a los objetivos inicialmente planteados.

- ✓ **Impulsar y favorecer procesos colaborativos en alumnos a través de la creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo.**

En este centro el alumnado participante valora positivamente la ayuda entre iguales como un proceso importante para fomentar procesos colaborativos entre los propios alumnos que generan redes de colaboración.

Esta ayuda es más efectiva ya que los iguales pueden compartir y vivir experiencias parecidas, según comenta Cowie (1998), el alumnado aprende a confiar entre ellos y a detectar situaciones problemáticas.

"Mujer: Yo creo que sí, porque le puede ayudar una persona que es igual que ellos, que no es una persona mayor, tiene casi los mismos impedimentos, a lo mejor puede variar un poco y ya está mejorando la colaboración.

-Mujer: Que podemos orientarlo mejor" (Entrevista grupo GAM)

- ✓ **Formar con las herramientas necesarias los grupos de apoyo mutuo para su mayor implicación en el proceso de inclusión educativa y de respuesta a las necesidades del centro.**

En una visión general tanto el alumnado participante como la orientadora del centro hacen una valoración muy positiva de la formación que se realizó. Valoran las estrategias utilizadas y se reconoce la motivación inicial que existía en relación al proyecto.

"...en principio yo los vi bien, en el sentido que los vi motivados, los vi con ganas, los vi que querían aportar, bueno, que se cansan,...pero lo vi muy bien, vamos."
(Entrevista orientadora)

En cuanto a las dinámicas y contenidos de la formación de los grupos GAM, la orientadora y el alumnado participante reflexionan sobre los aspectos mejor valorados y los aspectos que deben mejorar en el planteamiento de la formación de los grupos.

Los aspectos positivos valoran los participantes del proyecto son (Tabla 41):

	ALUMNOS	ORIENTADORA
ELEMENTOS POSITIVOS DE LA FORMACIÓN DE LOS GAM.	<ul style="list-style-type: none"> - Las dinámicas de interacción con los compañeros. - Presentaciones y vídeos que les hicieron pensar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elección de los materiales. -Buena secuenciación de los contenidos para la formación. -Dinámicas muy participativas. -Presentaciones teóricas muy atractivas.

Tabla 41. Elementos positivos formación GAM.

Fuente: elaboración propia de las entrevistas de grupo GAM y orientadora.

Se observa que tanto el alumnado como la orientadora valoran muy positivamente la realización de dinámicas en la formación. Dinámicas que, a través de la interacción de los participantes, pretendían alcanzar conceptos como la confianza (dinámica de los lazarillos) y conocimiento del alumnado (círculos concéntricos), entre otras.

Además, se ha valorado positivamente la secuenciación de los contenidos y la presentación de los conceptos de manera más visual, ya que son la generación de los medios audiovisuales como la orientadora comenta.

"...porque ellos son de la generación audiovisual" (Entrevista orientadora)

En cuanto a los contenidos, se reconoce que no eran los que en la rutina escolar se suelen trabajar (confianza, escucha, empatía, ciclo colaborativos, etc.), sin embargo, estaban bien adaptados al alumnado y eran asequibles para que los pudiesen entender de manera amplia.

"¿Sí, crees que los niños se enteraron de los contenidos que estuvimos viendo?"

- Orientadora IES Carrillo Salcedo: Hombre, yo creo que en una medida importante sí, luego que evidentemente a lo mejor son contenidos que les cueste un poquito más de trabajo de asimilar, porque son cosas nuevas, porque no pertenecen digamos a su dinámica diaria, pero que luego enterarse claro, no al 100%, pero sí en un tanto por ciento importante." (Entrevista orientadora)

En cuanto a los aspectos a mejorar apuntan a (Tabla 42):

	ALUMNOS	ORIENTADORA
ELEMENTOS A MEJORAR DE LA FORMACIÓN DE LOS GAM.	<ul style="list-style-type: none"> - Comportamiento durante las sesiones formativas (mayor atención, guardar más silencio durante las dinámicas). - Actividades de "lápiz y papel". 	<ul style="list-style-type: none"> -Realizar más actividades de simulación real de grupos de apoyo mutuo (práctica).

Tabla 42. Aspectos a mejorar formación GAM.

Fuente: elaboración propia de las entrevistas de grupo GAM y orientadora.

Los alumnos señalan como una autocrítica su propio comportamiento durante las sesiones de formación, en el que había interrupciones y gran murmullo durante la realización de las actividades.

"...Es autocrítica, hay que mejorar ¿sí o no?"

- Mujer: Sí" (Entrevista grupo GAM).

Por otro lado, también reconocen como que una de las actividades que menos les gustó y más trabajo les costó realizar eran aquellas que entrañaban una lectura individual y realización de ejercicios escritos.

"... ¿Cuándo os habéis cansado más de lo que hicimos, cuando yo hablaba os habéis cansado más?"

- Mujer: Cuando leíamos.

- Moderadora: Cuando leáis ¿sí, por qué?"

- Aurora: Porque ellos son de la generación audiovisual." (Entrevista grupo GAM)

La orientadora realiza una propuesta de mejora en la que plantea la realización de más simulaciones de las sesiones de los grupos de apoyo, para que el alumnado adquiera de manera más segura el ciclo de resolución colaborativa que se desarrolla durante el GAM. Estas simulaciones deben ser reales y cercanas a sus problemáticas para que tenga un aprendizaje significativo. Además, propone que estas simulaciones se lleven a cabo de las sesiones iniciales.

"...una simulación pero más real, más de a lo mejor en la primera sesión, o a lo mejor también, como ese ha sido nuestro fallo, es algo a lo mejor que se me viene a la cabeza, que a lo mejor dejamos ahí, terminamos, ya no hemos seguido para adelante, y a lo mejor si hubiéramos continuado con la primera sesión, que hubiera sido real, de... no lo sé, la verdad, no lo sé, es una idea que se me viene, que a lo mejor que ellos hubieran practicado más sobre la realidad que un caso..." (Entrevista orientadora)

✓ **Explorar y analizar la dinámica de colaboración y participación desarrollada en los grupos de apoyo mutuo entre alumnos.**

Al finalizar la formación, el alumnado recoge la esencia de lo que significa la colaboración y participación en un grupo de apoyo, entendiendo que no son un grupo de expertos (Gallego, 2002) sino que ayudan a buscar soluciones de manera colaborativa y que ese es un proceso de enriquecimiento tanto para el alumno que sea demandante como para el alumnado que forma el grupo GAM.

"Moderadora: ¿Cómo funciona el grupo de apoyo?"

- Alba: Que si alguien tiene un problema pues acuda a nosotros, y nosotros le explicamos y le damos nuestros consejos.

- Moderadora: Vale, ¿se lo imponéis, es voluntario, cómo era aquello?"

- Alba: Voluntario.

- Moderadora: Voluntario, acude voluntariamente, ¿y ustedes para qué estáis?"

- Mujer: Para aconsejar, no para mandar.

- Moderadora: ¿No para qué?"

- Mujer: Para mandar.

- Moderadora: Para mandar no.

- Mujer: Para mandar no." (Entrevista grupo GAM)

El grupo reconoce la naturaleza de compartir un objetivo común para ayudar a sus iguales, así mismo Gallego (2015) hace visible este elemento como una de las dinámicas de participación de los GAM.

✓ **Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo mutuo y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y necesidades de los centros.**

El centro, a priori y tras el proceso formativo de los grupos de apoyo mutuo, reconoce que se hallan problemáticas de exclusión social entre el alumnado. De esta

manera se asume este proyecto como un mecanismo para ayudar a la inclusión de todo el alumnado en el centro.

"Moderadora: ¿Creéis que hay problemas en el centro como para que funcione el grupo de apoyo?"

- Mujer: Hombre.

- Moderadora: Ustedes que habláis con vuestros compañeros.

- Mujer: Sí, le dan de lado a muchas personas.

- Moderadora: ¿Sí, hay algunos problemas que los podéis identificar?"

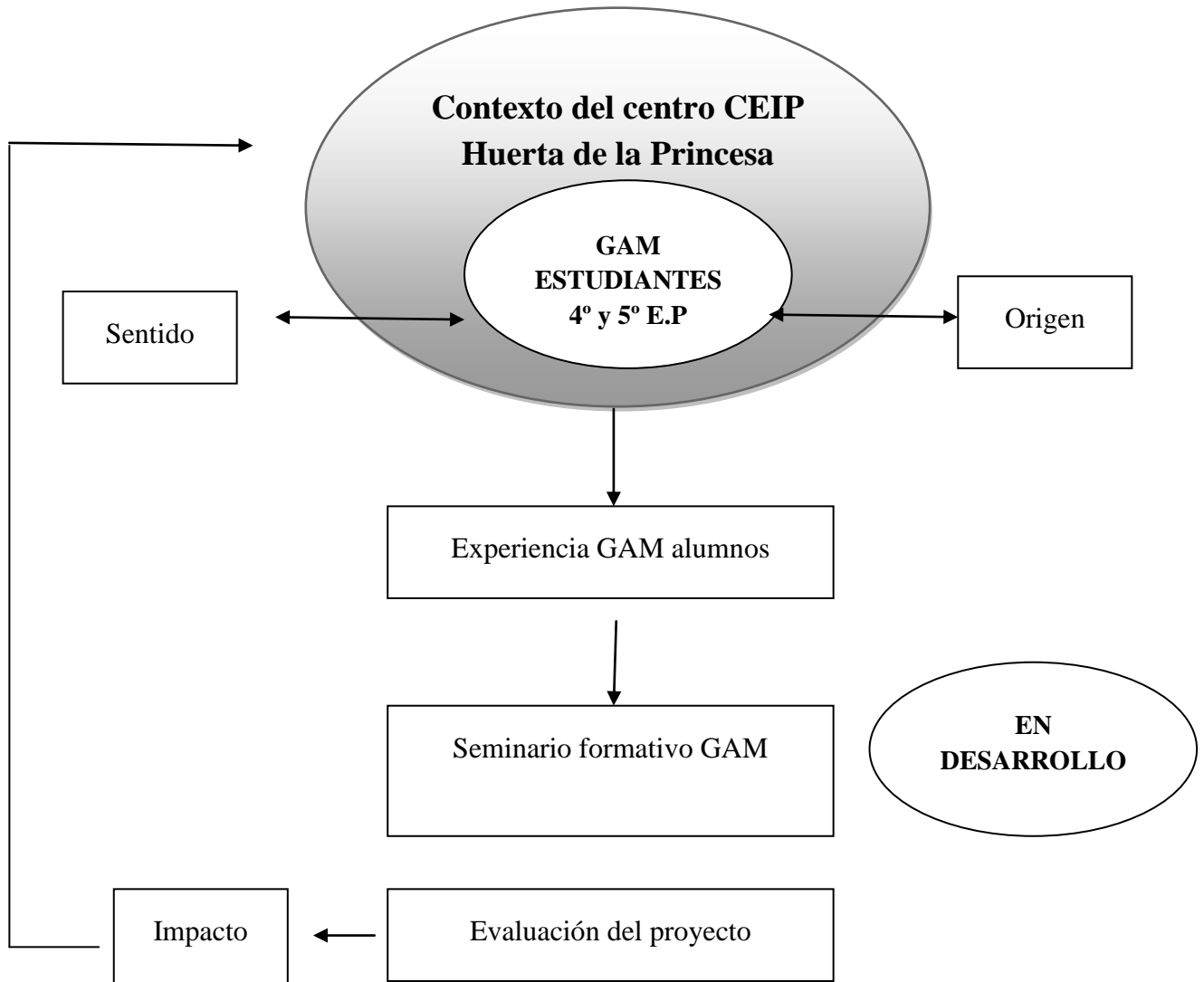
- Mujer: Sí.

- Moderadora: Es decir, de algunos compañeros que estén... y le digas: oye, tú, tú puedes ir al grupo de apoyo, ¿sí?"

- Mujer: Sí." (Entrevista grupo GAM)

Siendo el origen y puesta en marcha de estos grupos de apoyo la mejora de la convivencia en el centro escolar para la inclusión de todo su alumnado.

4.4 Estudio de caso 4: CEIP Huerta de la Princesa



4.4.1 Contexto del centro: caminando hacia una comunidad de aprendizaje.

El CEIP Huerta de la Princesa está situado en una zona residencial muy cerca del centro urbano de Dos Hermanas.

Esta barriada que dispone de Parroquia, un Centros de Salud, varios parques, la biblioteca municipal y el estadio de fútbol de la ciudad, debido a su gran cercanía del centro de la ciudad los habitantes del barrio disponen de una amplia oferta cultural.

El nivel del contexto y de la barriada es medio-alto, siendo la mayoría de los habitantes trabajadores del sector terciario, servicios, con estudios superiores.



Imagen 12: Fachada CEIP Huerta de la Princesa.

El centro Huerta de la Princesa es un centro de nueva creación en el curso académico 2016-2017 completa todas las líneas educativas (desde Infantil de 3 años hasta sexto de Primaria).

“El cole empezó comenzó hace 7 años y solamente estaba eh Infantil y a partir de ahí pues se fue ampliando a primero cada año un curso, primero, segundo tercero y este año por primera vez hemos tenido tenemos alumnado d sexto” (Entrevista jefa de estudios)

La edificación del centro terminó en el año 2013 y mientras tanto, las líneas educativas existentes en ese momento daban clase en unas aulas prefabricadas. Este centro se encuentra dividido en dos grandes edificios (Infantil y Primaria). El edificio de Infantil alberga las aulas, sala de profesores, comedor escolar junto con las

dependencias del equipo directivo y la secretaria. En el edificio de Primaria están las aulas y el gimnasio del centro. Entre otras de sus instalaciones, el centro cuenta con un patio de recreo tanto para Infantil como Primaria; y dos pistas de fútbol /baloncesto. El centro está previsto para tres líneas de Infantil y Primaria.

En este centro se desarrollan programas como:

- Proyecto bilingüe.

El proyecto bilingüe es una nueva andadura, la implantación de este proyecto no ha tenido un gran desarrollo. Sin embargo, el centro piensa incluirse en los proyectos de etwinning que ofrecen a los profesores de los diferentes centros de países europeos participar en una plataforma para comunicarse, colaborar o desarrollar proyectos colaborativos.

“Bilingüismo sí, nuestro compañero Pablo está ahí metiéndose todavía somos unos novatos. No hemos andado todavía mucho pero si quería meterse en etwinning, en el proyecto bilingüe. Estamos ahí. Ya se está dando un paso con hay campamentos de inmersión lingüística para el alumnado. Pero a nivel de centro sí que todavía nos queda esa pata por cubrir. No la tenemos cubierta. Estamos ahí muy verdes. Muy verdes muy verdes.” (Entrevista jefa de estudios)

“...El año pasado ya fue el cambio ya drástico en cuanto a comunidades de aprendizaje. Nos metimos en el proyecto de comunidades de aprendizaje y ahí supuso una división del claustro. Había compañeros que no estaban de acuerdo otros que sí y al final se votó y salió que sí. Las familias también votaron. Salió el proyecto, lo presentamos bueno salió que íbamos a presentar el proyecto. Todavía no sabíamos si delegación nos lo había admitido. Presentamos el proyecto a concurso y nos lo concedieron en junio. Y este año por primera vez pues ya somos comunidad de aprendizaje y estamos en la fase del sueño.” (Entrevista jefa de estudios)

En la historia del centro se observa un corto recorrido pero un recorrido de cambios. El centro ha contado con tres equipos directivos que han tenido una breve duración en el centro hasta que llegó el actual equipo directivo que introdujo cambios en el centro acercándolo para convertirlo en una comunidad de aprendizaje.

“Luego han pasado 3 directores 3 equipos directivos, el primer equipo directivo lo formaba gente de Infantil. Estuvo un año apagando fuegos porque claro los niños estaban en caracola. No había edificios, no había edificaciones, solamente estaban no ni esta parte, empezaron a edificar esta parte y luego ya el hall, las aulas...posteriormente esa directora la trasladaron a otro sitio porque ella estaba en comisión de servicios y llegó Carlos. Carlos nuestro compañero de Infantil fue director durante varios años el año que yo llegué hace 4 años él seguía de director y bueno llegó un momento que dimitió no tenía más ganas de seguir porque el cargo de director es muy duro y llegó Benjamín y fue un cambio radical para el centro.” (Entrevista jefa de estudios)

Su línea actual se basa en los pilares de la comunidad de aprendizaje. En la participación educativa de la comunidad en el centro. La implantación de este proyecto en el centro comenzó en el año 2016, aunque hubo una parte del claustro que no estaba de acuerdo en convertir al centro en una comunidad de aprendizaje, finalmente en la votación se aprobó este proyecto con los votos del claustro y las familias. Actualmente el centro desarrolla la “fase del sueño” en la que se están creando comisiones mixtas (entre profesorado, familia y agentes de la comunidad) para conseguir los sueños que se han planteado para el centro.

.”El año pasado ya fue el cambio ya drástico en cuanto a comunidades de aprendizaje. Nos metimos en el proyecto de comunidades de aprendizaje y ahí supuso una división del claustro. Había compañeros que no estaban de acuerdo otros que sí y al final se votó y salió que sí. Las familias también votaron. Salió el proyecto, lo presentamos bueno salió que íbamos a presentar el proyecto. Todavía no sabíamos si delegación nos lo había admitido. Presentamos el proyecto a concurso y nos lo concedieron en junio. Y este año por primera vez pues ya somos comunidad de aprendizaje y estamos en la fase del sueño” (Entrevista jefa de estudios)

Algunas de las actuaciones de éxito que desarrolla el centro, y que están recogidas en su proyecto educativo, son la realización de:

- Grupos interactivos.
- Tertulia dialógicas literarias.

- Biblioteca tutorizada.
- Formación de familiares.
- Modelo diálogo de resolución de conflictos.
- Aprendizaje cooperativo.
- Formación en inteligencia emocional e inteligencias múltiples.

Actualmente, la línea principal de formación del centro, además de en comunidades de aprendizaje, es la formación en inteligencias múltiples. Por otro lado, el centro se ha embarcado en un proyecto (el reto) para trabajar estas inteligencias múltiples a través de la realización de seis talleres (cada uno correspondiente a una inteligencia múltiple). La tarea final de estos talleres es la realización de una película sobre la historia del centro. Los talleres son elegidos de manera voluntaria por parte de todos los alumnos centro. Y en cada taller habrá alumnado de todos los niveles del centro.

“...el reto el reto es vamos a desmontar el colegio entero. Se trata de, hemos propuesto como cinco sesiones. Vamos andando y lo que vaya saliendo porque tampoco nos queremos agobiar ni asfixiar porque llevamos a cabo muchas cosas. Entonces bueno pues La idea es que una vez a la semana una sesión a la semana el cole se desmonta clases todo. Los niños eligen. Vamos a desmontarlo en inteligencias múltiples. Son 7, son 8 inteligencias pero lo vamos a centrar en 6, los talleres en 6. 6 inteligencias múltiples, los niños se van a apuntar a los talleres. Bueno en forma de taller. Los niños se van a apuntar al taller que ellos quieran, al que les guste y durante esas 5 sesiones irán a ese taller. Claro, la dificultad es que vamos a tener niños mezclados de todas las edades. Lo que vamos a ver en la primera sesión es si funcionando. Que vemos que nos reuniremos que vemos que no funciona, que es un desastre pues mira lo hacemos por ciclos o por tramos. Que vemos que funciona? Pues adelante seguimos a la siguiente sesión. Esa es más o menos la idea.” (Entrevista jefa de estudios)

Para el **equipo directivo**, el curso académico 2016/2017 es su tercer año de legislatura. Esta nueva legislatura, comenzó con la llegada de un nuevo director que

propició grandes cambios en el centro. Este director fue nombrado por parte de la delegación territorial de educación para generar un cambio metodológico en este nuevo centro de educación.

“...llegó Benjamín y fue un cambio radical para el centro. Fue un impulso a nivel metodológico en todos los aspectos. Es una persona súper formada, muy sabia y claro al haber estado tanto como maestro en el CEP como asesor licenciado en varias cosas tiene un montón de cosas Benjamín, tiene mucha visión de futuro y él ya vio hacia donde teníamos que caminar” (Entrevista jefa de estudios).

A la llegada del nuevo equipo directivo, se hizo una reestructuración organizativa del centro y se implantaron metodologías nuevas en las aulas como es el aprendizaje cooperativo. Por otro lado, el motor que impulsó el desarrollo de la comunidad de aprendizaje ha sido el equipo directivo.

“...Y empezamos con el primer año pusimos el cole lo reestructuramos a nivel de organización de horarios de recreo de algunas metodologías pero fue a partir del segundo año el año pasado porque este es nuestro tercer año nada más. El año pasado ya fue el cambio ya drástico en cuanto a comunidades de aprendizaje.” (Entrevista jefa de estudios)

Existe una gran parte del **claustro** que es definitivo en el centro. El claustro está compuesto por 32 profesionales, más la logopeda del centro y la orientadora de referencia.

“...luego de profesorado son 32 creo. No estoy muy segura porque siempre metemos que si la orientadora, que si la logopeda que si no sé no sé cuántos y se nos plantan en 35.” (Entrevista jefa de estudios)

El claustro, en general, tiene una actitud positiva al cambio y a la innovación educativa. Gracias a estas actitudes, el centro va realizando grandes innovaciones tanto metodológicas como organizativas.

“...la verdad es que el claustro es espectacular...siempre al principio a lo mejor algunas personas tienen reticencia al cambio pero cuando ya ven los resultados...siempre hay una gran mayoría que si que se lanza a todo pero hay

como 4 personas que siempre están a la expectativa. Vamos a ver con calma, echan el freno y claro nos echan el freno a nosotros que también nos viene bien porque somos muy lanzados entonces cuando ya se ve que se empieza a funcionar y que van resultados ya se une todo el mundo y es que todo el mundo se engancha a los proyectos” (Entrevista jefa de estudios)

El nivel socio-cultural general de las **familias** del alumnado es de clase media alta, la mayoría de las familias tienen estudios universitarios y desempeñan puestos de trabajo con gran responsabilidad.

“...sociocultural medio-alto entonces tenemos las familias que la gran mayoría tienen sus carreras y verás que económicamente están bien, socialmente también.” (Entrevista jefa de estudios)

La participación de las familias es buena y se ha incrementado en el caso de convertir el centro en una comunidad de aprendizaje. Muchas familias han participado en la formulación de sueños para el centro y están colaborando en la creación de comisiones mixtas para la gestión y organización del centro.

Los padres y madres colaboran en las actividades programadas en la secuencia de aprendizaje a través de la participación en tertulias literarias o grupos interactivos.

El centro lo componen 654 **alumnos**, repartidos en 2 aulas de Infantil, 21 de Primaria y un aula específica.

“...tenemos 654 alumnos. Tenemos 9 aulas de Infantil. 21 de Primaria más el aula azul que es el aula específica” (Entrevista jefa de estudios)

Debido al contexto socio-cultural de clase media-alta, el alumnado que forma el centro es un alumnado en general motivado hacia el proceso de enseñanza/aprendizaje.

“...el alumnado es diverso pero también en este centro es muy homogéneo, en el sentido, da la casualidad de que tenemos un entorno. Entonces es un alumnado que viene muy estimulado” (Entrevista jefa de estudios)

Aunque el clima de convivencia en el centro en general es muy adecuado, se observa en algún alumno que presenta conductas disruptivas en las aulas. Algunas de

estas conductas no están relacionadas con acciones violentas (pegar o insultar), se relacionan más con el desarrollo de acciones basados en valores no democráticos hacia ciertos compañeros del centro.

“claro en todas las clases hay algún chiquillo o alguna chiquilla con comportamientos disruptivos”. (Entrevista jefa de estudios)

“...que notábamos que también tenían problemas de convivencia a otros niveles no solo agresivos, a nivel verbal a nivel de comportarse con los compañeros eh vimos ciertas actitudes” (Entrevista jefa de estudios)

4.4.2 Entrada al centro: sembrando allá donde vamos.

La entrada al centro se lleva a cabo ya que la investigadora forma parte del claustro del CEIP Huerta de la Princesa en el curso escolar 2016/2017 como destino provisional a través de la petición de una comisión de servicios.

En las reuniones iniciales de comienzo de curso, la investigadora participa en el proyecto del centro para trabajar en el aula de convivencia. Entre las primeras sesiones de este grupo de convivencia se realiza una lluvia de ideas con el objetivo de encontrar estrategias que mejoren el clima escolar del centro.

Entre estas ideas, se expuso la creación, formación y desarrollo de los grupos de apoyo mutuo en el centro. El resto de compañeros, y en particular, el coordinador del aula de convivencia, acogieron de una manera positiva la experiencia.

Tras la aprobación por parte del grupo de convivencia, se informó al equipo directivo del centro del deseo de implantar este proyecto en el centro. Para ello, se realizó una reunión formal en el mes de octubre, donde se presentó el proyecto de tesis

y proyecto base¹⁰, aunque esta investigación ya había terminado. Con el visto bueno del equipo directivo, se decide informar al resto del claustro.

Se informa en un claustro extraordinario de la implantación del proyecto GAM en el centro y se presenta en qué consisten los grupos de apoyo mutuo. Para ello, se concientia al profesorado de las ventajas del desarrollo de esta estrategia en el centro para la mejora de la convivencia, así como, de la importancia en la elección del alumnado del grupo de apoyo mutuo. Se encarga como tarea a los tutores de 4º y 5º de Educación Primaria que seleccionen al alumnado que formará parte del proyecto. Este alumnado debe presentar competencias como empatía, saber escuchar, ser responsables, ser sociables, etc. (Torrego, 2013).

Esta fase (información al resto de profesorado y de negociación con el equipo directivo y el profesor encargado del aula de convivencia) se desarrolla durante todo el primer trimestre del curso académico 2016/2017.

4.4.3 Experiencia en el GAM entre alumnos: pensando en la mejora escolar.

Actualmente, la experiencia del GAM en el CEIP Huerta de la Princesa está en desarrollo y no ha terminado el proceso formativo.

El **origen y sentido** de este GAM parte de la necesidad del centro en la mejora continua del clima de convivencia. El centro apuesta por la resolución autónoma de los conflictos por parte del alumnado y este proyecto encaja en las necesidades que se presentan. Además, el centro valora el aprendizaje entre iguales ya que se comparten conocimientos y las experiencias son mucho más cercanas como Pujolàs (2008) anuncia.

“Bueno pues la idea cuando se puso encima de la mesa nos pareció súper

¹⁰ I+D+i Escuelas que caminan hacia la inclusión educativa: trabajar con la comunidad local, la voz del alumnado y el apoyo educativo para promover el cambio. EDU2011-29928-c03-02. I.P. Carmen Gallego Vega.

importante porque qué bonito que el propio alumnado sean capaces de resolver sus propios conflictos. Es que eso es lo ideal. Claro que primero habrá que darles estrategias, herramientas ¿no? Pero es fundamental ¿por qué tiene que estar el adulto siempre? ¿Por qué tiene que resolver el adulto siempre cuando lo pueden resolver ellos? Entonces esa es la clave que ellos aprendan a resolver sus conflictos. Y si hay un alumnado que puede ayudar a otro alumnado es que es muchísimo mejor porque es que se comunican mucho mejor que con el adulto, entre iguales. La comunicación es mejor” (Entrevista jefa de estudios)

La resolución autónoma de conflictos no solo es una visión por parte el equipo directivo, es una postura que comparte el claustro del CEIP, entienden que para llegar a este punto, primero se debe formar al alumnado. Además, subrayan la importancia de la ayuda entre iguales ya que se encuentran más cercanos a la experiencias y vivencias que tienen para entender, empatizar y comunicarse de manera efectiva con las problemáticas que les pueden surgir (Cowie y Fernández, 2006; Torrego, 2013).

"Bueno pues la idea cuando se puso encima de la mesa nos pareció súper importante porque qué bonito que el propio alumnado sean capaces de resolver sus propios conflictos. Es que eso es lo ideal. Claro que primero habrá que darles estrategias, herramientas ¿no? Pero es fundamental ¿por qué tiene que estar el adulto siempre? ¿Por qué tiene que resolver el adulto siempre cuando lo pueden resolver ellos? Entonces esa es la clave que ellos aprendan a resolver sus conflictos. Y si hay un alumnado que puede ayudar a otro alumnado es que es muchísimo mejor porque es que se comunican mucho mejor que con el adulto, entre iguales. La comunicación es mejor". (Entrevista coordinador convivencia)

Además, reconocen la necesidad de tener en el centro una estrategia que apoye a los niños que puedan presentar cualquier dificultad en su vida cotidiana y la ayuda la proporcionen sus propios compañeros.

"...bueno se ha puesto en marcha como hemos dicho sobre todo para que estos niños sean un apoyo a sus compañeros en cualquier tipo de problema que haya en el centro y que tengan un punto de referencia más cercano a su edad y a su nivel que un adulto". (Entrevista coordinador convivencia)

Por otro lado, como experiencias previas al grupo de apoyo mutuo, el CEIP

Huerta de la Princesa aunque el alumnado no presentara graves conductas que impidían la convivencia del centro, apostó por la creación de un aula de convivencia (aula blanca).

(El aula de convivencia) “...nació hace 3 años cuando nosotros llegamos al equipo directivo una de nuestras vías era el tema de la convivencia que aunque era un alumnado bueno eh, si que notábamos que también tenían problemas de convivencia a otros niveles no solo agresivos, a nivel verbal a nivel de comportarse con los compañeros eh vimos ciertas actitudes entonces se creó el aula de convivencia que en un principio se creó así aula d convivencia”.
(Entrevista jefa de estudios).

El desarrollo del aula de convivencia consistió en una primera fase de formación del profesorado que la integraba, una período de intervención con el alumnado que presentaba conductas disruptivas y que el tutor en el aula no había conseguido solucionar la problemática (tras informar a las familias), se dirigía a este alumnado al aula de convivencia (aula blanca) para que se trabajara con él/ella estrategias que mejorarían sus habilidades sociales y fomentaran la convivencia del centro.

“El primer año fue la coordinadora María Ángeles y ella lo que trató era de documentarse y formarse acerca del aula y empezaron algunas intervenciones. El primer grado, el primer nivel es cuando pasa algo en el aula el primero que lo resuelve es el tutor. Es el primero, principal. Después de tomar medidas, se pone en contacto con las familias evidentemente. Cuando ya eso no funciona entonces es cuando se echa mano del aula de convivencia. Que nosotros se llama aula blanca. Pero ya en casos muy extremos o casos que ya vemos que es muy difícil que el alumnado muy disruptivo y de varios cursos y ha venido una denuncia y entonces solicitamos la ayuda del aula blanca. Es en esos casos cuando intervienen.” *(Entrevista jefa de estudios)*

Sin embargo, la función del aula de convivencia se desvirtúa cuando los tutores directamente envían al alumnado disruptivo a las sesiones de convivencia sin haber intentado poner medios desde la tutoría.

“Sí que es verdad que el año pasado se dedicaron mucho a resolver conflictos y se agotaron porque ya los tutores directamente era había un conflicto

y lo derivaron al aula y vimos que no que esa no era la guía” (Entrevista jefa de estudios).

Por lo tanto, la filosofía del aula de convivencia fomentar la autonomía del alumnado en la resolución de conflictos. Además, el primer agente que soluciona un conflicto es el tutor. En el aula de convivencia se trabaja el desarrollo de habilidades sociales como la empatía para la mejora de la convivencia y la prevención de conflictos escolares.

“...el primero que tiene que resolver es el tutor y este año nos propusimos. El tutor es el que resuelve y el aula de convivencia esta para otras cosas. Está sobre todo para prevención para talleres bueno como tú sabes los talleres de habilidades sociales de empatía que se están llevando a cabo este mes. Cada mes se va a llevar a cabo un taller para el alumnado que carece de esto. Para la prevención que es la vía. Es lo que pensamos” (entrevista jefa de estudios)

4.4.3.1 Seminario formativo: mejor a fuego lento.

La fase formativa del grupo de apoyo mutuo comienza con el alumnado en el segundo trimestre del curso académico 2016/2017 y esta es la fase actual en la que se encuentra el proyecto en este centro.

La temporalización prevista es desarrollar toda esta fase formativa durante el segundo trimestre del curso académico, para así dar comienzo al desarrollo del proyecto en el tercer trimestre. Las sesiones formativas tienen una duración de 30 minutos y se llevan a cabo durante el horario de recreo de los miércoles en el centro.

El plan de trabajo inicial para las sesiones formativas se adapta al centro realizando o no algunas de las actividades marcadas inicialmente. En este caso, las mayores modificaciones se realizan son en cuanto al apartado de temporalización, ya que toda la formación se llevará a cabo durante tres meses en sesiones semanales de treinta minutos. En este centro se trabajaron cuatro de los cinco bloques de formación

(no se trabajó del plan de formación inicial la sesión 3 del conflicto¹¹): presentación y qué es un GAM (sesión 1: presentación), en qué consiste la ayuda (sesión 2: ayuda), la comunicación (sesión 4: la comunicación), la puesta en marcha de los GAM (simulación) (sesión 5: la práctica de la ayuda) y finalmente, la publicidad del GAM que se les explica en la sesión de simulación pero ellos la desarrollan de forma autónoma.

Durante las negociaciones, se decidió que el alumnado que formaría parte del seminario formativo sería el alumnado de cuarto y quinto de Primaria para que este proyecto tuviera continuidad el próximo curso. De esta manera, en el próximo curso el alumnado que formaría parte del GAM serían los cursos del tercer ciclo de Primaria.

El alumnado ha sido seleccionado por parte de los tutores siguiendo los criterios que Torrego (2013) anuncia para elegir a un alumnado ayudante. Tras ser seleccionados, son informados del proyecto por sus tutores de aula.

"Niño: A mí (me informó) el profe José nos eligió, nos dijo que teníamos que hacer una cosa y ya luego se lo pregunté al profe Óscar y me dijo que era eso

E: y a vosotros ¿cómo os ha llegado?

Niño 2: A mí me lo dijiste tú" (Entrevista grupo GAM)

En un principio, los tutores seleccionaron a 22 niños para participar en la formación de los grupos de apoyo mutuo, sin embargo, los que voluntariamente decidieron participar en el proyecto fueron finalmente 16 niños.

Las **familias de este alumnado** fueron informadas (Figura 34) desde el centro previamente de que sus hijos/as iban a participar en la formación de este proyecto y podían expresar cualquier inquietud con respecto a la formación o las estrategias que se iban a desarrollar a lo largo de ellas.

¹¹ Este bloque de contenidos (el conflicto), se trabaja de manera transversal durante la sesión 5 de la práctica de la ayuda.



Queridas familias:

Les informamos que desde el equipo de convivencia del colegio CEIP Huerta de la Princesa, se va a poner en marcha un proyecto llamado **GAM (grupos de apoyo mutuo)**.

Los GAM son una estrategia de resolución de conflictos, en la que un grupo de alumnado se reúne para que otro alumno/a solicitante de ayuda pueda ir para encauzar o resolver la problemática que presente.

En este caso, su hijo/a por sus cualidades personales ha sido seleccionado para pertenecer a la formación y creación de este proyecto a lo largo de este curso escolar.

La formación al alumnado se llevará a cabo durante los recreos de los miércoles durante el segundo trimestre. En el tercer trimestre comenzará a funcionar el grupo de apoyo, que lo hará quincenalmente.

Si necesitan más información pueden ponerse en contacto con Óscar Álvarez, tutor de quinto B (Coordinador de convivencia) y Antonia Jiménez, tutora de 4C.

Les saludan cordialmente,

Equipo de convivencia CEIP Huerta de la Princesa.

Figura 34. Carta de presentación proyecto familias.
Elaboración CEIP Huerta de la Princesa.

El primer bloque seminario (**sesión 1: presentación**) se centró en la presentación e introducción al taller de formación de los alumnos. Estas sesiones dieron comienzo el miércoles 18 de enero de 2017. Los niños llegaron muy motivados a la primera sesión formativa.

"Los niños han llegado con mucha ilusión de haber sido elegidos para este proyecto. Se sienten importantes y con ganas de comenzar el proyecto."
(Observaciones)

Para que todo el alumnado se conociera, se realizó la dinámica "los círculos concéntricos" (ver figura 7), conocieron los intereses de sus compañeros lo que les permitió entablar un primer



Imagen 13. Dinámica los círculos concéntricos.



Imagen 14. Dinámica pueblo manda.

contacto.

Después, se dio a conocer que es un GAM y cómo funcionaría.

En una segunda sesión de

este bloque de presentación, se trabajó una dinámica para hacer explícitas las expectativas de los alumnos con respecto al proyecto. Se realizó la dinámica de "**pueblo manda**"(ver figura 8).

Las expectativas que el alumnado plasmó fueron (Figura 35):

Aprender, divertirse, conocer a gente, ayudar a los demás, hacer amigos, respetar a sus compañeros, ser más responsables y disfrutar.

Figura 35. Expectativas alumnado GAM.
Fuente: elaboración propia basada en las observaciones.

Tras la dinámica para dar a conocer las expectativas del alumnado en relación al



Imagen 15. Dinámica los rótulos.

proyecto, pudimos poner en marcha otra dinámica "los rótulos" (ver figura 9) con ella los niños vivieron diferentes experiencias con sus compañeros, comprobando que los comportamientos de las personas influyen en nosotros mismos. Ellos reflexionaron y llegaron a la conclusión de que debemos ponernos en lugar de otra persona antes de actuar y si

pensamos que vamos a hacer algo que no agrada a nuestros compañeros.

El profesor coordinador del aula convivencia valora muy positivamente la primera actividad que se realizó, en ella reconoce la importancia de haber mostrado al alumnado el gran valor que tienen y van a tener en el centro como alumnos que forman parte del GAM para mejorar la convivencia del centro, así como las actividades que fomentaron la cohesión del grupo para afrontar este trabajo.

"bueno para mí la fundamental ha sido la primera. Te voy a explicar por qué. Porque yo creo que ahí es donde nosotros hemos enganchado un poco a los alumnos. Si la primera toma de contacto no hubiera sido por nuestra parte a lo mejor esa introducción esas expectativas que nosotros le hemos infundido

E: en la que ellos se presentaron. Hicieron dinámicas de presentación.

O: efectivamente, la dinámica de presentación. Se presentaron. Yo creo que el grupo es bueno en el sentido de que cada vez se sienten más grupo y de las demás pues la verdad es que se lo pasan bien. Que lo importante es que se lo pasen bien y que aprendan eso lo que están aprendiendo un poco de esas habilidades sociales que después tienen que desarrollar cuando los demás necesiten su ayuda." (Entrevista profesor coordinador)

En un segundo bloque (**sesión 2: ayuda**) , nos adentramos en el concepto de ayuda. Este bloque comenzó con la visualización de un corto ¹²"Proyecto Orca", en el que se trabajó la importancia de la empatía cuando vamos a prestar ayuda. Tras visualizar el vídeo el alumnado reflexionó sobre la importancia de ponernos en el lugar de otra persona para entender de raíz el problema que tiene y saber dirigir hacia alternativas reales entendiendo las problemáticas.

"El alumnado ha sentido y llegado a la raíz de hasta que no nos ponemos y entendemos realmente el problema de otra persona no vamos a ser capaces de poder ayudar para encontrar una solución, como le pasó a la niña en el vídeo."
(Observaciones)

Por otro lado, reconocieron el sentimiento de negativo que se experimenta cuando hay algún problema y no sabemos encontrar solución. Además han valorado positivamente que cuando alguien les ayuda, sienten que los problemas pueden solucionarse.

"También han reconocido el sentimiento de agobio que se tiene cuando hay un problema al igual que le pasaba la ballena cuando estaba encerrada."(Observaciones)

"Por último han sido capaces de valorar que los problemas se resuelven mejor con ayuda de los demás." (Observaciones)

Tras valorar la importancia de la empatía y de compartir los problemas, se centró la sesión en realizar un análisis personal sobre situaciones en las que ha necesitado y ha dado ayuda y como se habían sentido.

Los resultados sobre las *situaciones en las que el alumnado había necesitado ayuda* son (Tabla 43):

¹² <https://vimeo.com/109138073>

Situaciones en las que se ha necesitado ayuda
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cuando dos amigas se pelean.</i> - <i>Cuando me siento mal.</i> - <i>Con los deberes.</i> - <i>Cuando no han pegado.</i> - <i>Cuando aprendí a dividir.</i> - <i>Cuando saco malas notas.</i> - <i>Cuando me insultan.</i> - <i>Cuando me pasa algún problema, es decir, no me encuentro bien.</i> - <i>Cuando una niña me quitaba las amigas.</i> - <i>Cuando no entiendo cosas del conservatorio.</i> - <i>Cuando no sabía manjar el aro.</i>

Tabla 43. Situaciones de necesitar ayuda.
Fuente: recopilado de actividades de formación.

Las situaciones en las que el alumnado ha pedido ayuda se pueden agrupar en aquellas relacionadas con un problema (me siento mal, me quitan las amigas, me insultan) y acciones académicas (aprendí a dividir, conservatorio, deberes).

Cabe destacar que la mayoría de las situaciones en las que piden ayuda es en cuestiones académicas, siendo esta temática un apartado muy importante de sus vidas y en este contexto (contexto socioeconómico alto) una de sus fuentes de problemas más importantes.

En cuanto a las *situaciones en las que han ayudado* han sido (Tabla 44):

Situaciones en las que se ha ayudado
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cuando mis primos se pelean.</i> - <i>Cuando mi hermana se mosquea con alguien.</i> - <i>Cuando vemos a alguien que necesita ayuda.</i> - <i>Cuando mis amigos se caen.</i> - <i>Cuando los hermanos chicos se ponen a llorar.</i> - <i>Cuando mi hermano aprendió a restar.</i> - <i>En las situaciones en que la gente no puede hacer algo.</i> - <i>Cuando algún pobre pedía dinero y yo se daba.</i> - <i>Cuando mi hermano no sabía algo.</i> - <i>En problemas personales de una familia.</i> - <i>Cuando no sabían manejar la pelota.</i> - <i>Cuando alguien no entiende algo que yo sí sé.</i>

Tabla 44. Situaciones en las que han ayudado.
Fuente: recopilado de actividades de formación.

La ayuda prestada se recoge en situaciones de mediar entre problemas (peleas, pegar) y en las acciones académicas. En este centro, se debe señalar que la metodología que se pone en marcha en todas sus aulas es el trabajo cooperativo. Es por esto, que la

mayoría de las situaciones que en las que los niños ofrecen su ayuda se relacionan con cuestiones académicas.

En esta actividad también reflexionaron sobre los sentimientos que le evocan el dar y recibir ayuda.

En relación a cómo a los *sentimientos que les producen el ser ayudado* el alumnado reflexionó y señalaron (Tabla 45):

Sentimientos que se producen al ser ayudado.
<ul style="list-style-type: none">- <i>Muy bien porque cuando no te ayudan te sientes sola.</i>- <i>Bien porque me siento mejor.</i>- <i>Bien.</i>- <i>Bien y libre.</i>- <i>Contento.</i>- <i>Satisfecho de que alguien me quiera ayudar.</i>- <i>Súper bien y acompañada porque sé que puedo confiar en esa persona.</i>- <i>Arropada por mis amigos.</i>- <i>Ultra, súper, mega bien.</i>

Tabla 45. Sentimientos al ser ayudado.
Fuente: recopilado de actividades de formación.

Los sentimientos en general son sentimientos positivos, relacionados con un bienestar personal como Bragg y Manchester (2012) reconocen que se producen al desarrollar el proceso de ayuda.

Por otro lado, en la reflexión de los sentimientos que el alumnado realiza sobre cuando no se les ha proporcionado ayuda son todos negativos y con connotaciones que afectan al proceso de construcción de la personalidad del alumnado ("deprimida", "nadie nos eche cuentas").

Los *sentimientos al no encontrar ayuda* que se recogieron fueron los siguientes (Tabla 46):

Sentimientos que se producen al no encontrar ayuda.
<ul style="list-style-type: none">- <i>Deprimida.</i>- <i>Muy sola y mal.</i>- <i>Mal.</i>- <i>Triste de que nadie nos eche cuentas.</i>

Tabla 46. Sentimientos al no ser ayudado.
Fuente: recopilado de actividades de formación.

Sin embargo, los sentimientos que el alumnado *desarrolla al ayudar a alguien* son todos positivos (Tabla 47).

Son sentimientos de una contribución positiva y reconocimiento de una responsabilidad que se ha desarrollado en situaciones difíciles según Cowie y Wallance (2000) anuncian.

El alumnado vuelca su propia felicidad en el conocimiento de saber que han desarrollado una acción que ha ayudado a otra persona, esto desarrolla de manera positiva sus habilidades interpersonales y su propia personalidad.

Sentimientos que se producen al ayudar a alguien.
- <i>Muy bien porque sé que tengo mucha confianza.</i>
- <i>Muy bien porque estás ayudando a gente.</i>
- <i>Nos sentimos bien cuando sabemos que hemos hecho una buena acción.</i>
- <i>Bien.</i>
- <i>Muy bien.</i>
- <i>Responsable.</i>
- <i>Satisfecho.</i>
- <i>Feliz porque alguien no podía hacer una cosa y le hemos ayudado.</i>

Tabla 47. Sentimientos que se producen al ayudar a alguien.
Fuente: recopilación actividades de formación.

En la cuarta sesión formativa, para centrarnos en la confianza y su importancia se realiza la “**dinámica de los lazarillos**” (ver figura 12). El alumnado estuvo muy motivado durante esta sesión, incluso han reconocido que ha sido la actividad que más les ha gustado.

E: ¿Cuál ha sido la que más os ha gustado de las que hemos hecho?

Todos: La de los obstáculos

E: ah la del lazarillo

Todos: sí”(Entrevista grupo GAM)

Participaron muy activamente para conseguir el objetivo de la actividad (llevar a un compañero con los ojos tapados a un punto de la clase) y cuando terminaron, todos

reflexionarnos sobre las importancia de confiar en las personas para poder conseguir un problema que se nos plantea.



Imagen 16. Dinámica de los lazarillos.

"Los niños se han involucrado y han participado muy activamente para ayudar a los compañeros a llegar al destino. Cuando han terminado han reflexionado en torno a cómo se han sentido los que han ayudado y como se han sentido los que ha sido ayudados" (Observaciones)

"E: ¿Por qué la hicimos?"

Niño: para que se sientan seguros

Niña: para ayudar a la gente que sienta seguro

Niño: confiar en los demás" (Entrevista grupo GAM)

Por otro lado, los alumnos ayudantes y los ayudados reflexionaron sobre cómo habían desarrollado la actividad. Los ayudantes se sintieron muy bien por conseguir el objetivo y los ayudados han tenido miedo al comienzo, pero han sabido confiar en los demás. La confianza como enuncia Torrego (2013) es un punto clave en la ayuda y hay que saber ganar confianza como dejarse confiar.

"Los que han ayudado se han sentido bien, útiles, preocupados por sus compañeros y al llegar a la meta se han sentido muy contentos por haberlo conseguido. Los que han sido ayudados se han sentido asustados por no ver, perdidos, despistados pero han sentido confianza en su compañero/a." (Observaciones)

Después, se les presenta un cuestionario al alumnado en el que deben señalar si han de ayudar o no según diferentes situaciones (Tabla 48). Con este cuestionario forman las funciones del alumno GAM y en la próxima sesión las sintetizarán. Surge

una duda en la situación de "separar a los que pelean aunque haya que darles un golpe", todas las parejas contestan que sí, aunque matizando que no estaría bien. Es una actitud de aceptar mayor responsabilidad que la verdadera responsabilidad que se les impone en las situaciones de ayuda (Cowie, 2006).

	Si	No
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	6	0
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe.	6*	0
Mediar en los conflictos que puedan surgir.	6	0
Ayudar a los que están tristes.	6	0
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	6	0
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	6	0
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema.	6	0
Reírme y contar los problemas de los compañeros.	0	6
Vigilar para que no pase nada malo en clase.	6	0
Pelearse para que nadie toque a alguien de la clase.	0	6

Tabla 48. Respuestas cuestionario funciones GAM.

Fuente: elaboración propia basado en actividades de formación.

En la siguiente sesión y como punto de finalización de este bloque (sesión 2: ayuda), el alumnado reflexionó sobre cuáles son las funciones que van a tener y las que no deben tener para desarrollar de manera efectiva esta estrategia (Tabla 49 y Tabla 50).

Funciones alumnos grupo GAM
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar a las personas que acudan. - No contar a nadie los problemas. - Ayudar a las personas que viene a solucionar su problema. - No incomodar a las personas que vienen para contar su problema. - Derivar cuando es necesario. - Dar confianza. - Entender lo que cuenta.

Tabla 49. Funciones GAM.

Fuente: recopilación actividades formación (observaciones).

Funciones que NO deben realizar los alumno/as grupo GAM
<ul style="list-style-type: none"> - Contar los conflictos. - No juzgar. - No burlarse. - No ser policías.

Tabla 50. No funciones GAM.

Fuente: recopilación actividades formación (observaciones).



Imagen 16. Reflexión del alumnado sobre funciones del GAM.

En general, tanto las funciones como las no funciones recogen lo marcado y trabajado en la actividad anterior de la sesión preliminar, sin embargo, un punto durante esta actividad es que el alumnado reflexiona sobre si van a ser o no capaces de

cumplir la función de confidencialidad en relación a sus padres. En el debate hablamos de que la deben cumplir en la medida de lo posible.

"Surge el debate de la confidencialidad, si llega un problema más grande y pueden o no contárselo a los padres, se les apunta que para que el problema no se haga más grande no pueden desvelar los implicados y que si necesitan ayuda primero deben acudir a los profesores."(Observaciones)

Como este proyecto se encuentra en desarrollo, es hasta este punto el lugar en el que se encuentra la formación. Se prevé que la finalización del proceso de formación mes de abril.

4.4.3.4 Evaluación del proyecto: pensamos sobre el camino que hemos iniciado.

La evaluación del proyecto en el CEIP Huerta de la Princesa se realizará a través de las reflexiones que el profesor coordinador del aula de convivencia y el alumnado participante en el GAM han realizado hasta el punto de desarrollo en el que se encuentra el proyecto en el centro (fase formativa). Esta evaluación se relacionará con algunos de los objetivos inicialmente planteados en esta investigación.

- ✓ **Impulsar y favorecer procesos colaborativos en alumnos a través de la creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo.**

En este centro se valora positivamente la puesta en marcha de los grupos de apoyo mutuo. Existe la creencia de que esta estrategia favorecerá los procesos colaborativos y de resolución de conflictos sobretodo en un contexto de comunidad de aprendizaje como bien es este centro. Se valora la importancia de un trabajo previo con el alumnado en fomento de destrezas colaborativas a través de una metodología cooperativa en el centro.

"...la resolución de conflictos entre los iguales es la más efectiva y estando en una comunidad de aprendizaje la resolución dialógica del conflicto es la base de la comunidad del aprendizaje, entonces me parece una idea fantástica y tal como lo estamos llevando a cabo...pues me parece muy interesante. Aparte creo que estos niños están muy formados porque se ve que trabajan desde hace tiempo en grupos en cooperativo y tienen esas habilidades sociales que un poco le estamos dando en las sesiones... que estamos haciendo y la experiencia, la verdad, es que fantástica y muy positivo". (Entrevista coordinador)

Por otro lado, el alumnado discierne sobre cómo este proyecto ayudará a la mejora del clima de convivencia del centro reforzando las estrategias de apoyo para que el resto de sus compañeros hagan uso de esta estrategia cuando necesiten ayuda.

"...pues poder ayudar a los demás para que se sientan mejor" (Entrevista grupo GAM)

"...a los niños que se sientan solos y les de vergüenza decírselo al maestro pues que tengan ahí alguien para apoyarse"(Entrevista grupo GAM)

"...Conseguir que dejen de... eh... de ser quien debería ser. Por ejemplo, que dejen de estar mal o solo cuando nadie debería estar solo." (Entrevista grupo GAM)

"...yo creo que vamos a terminar con una pequeña parte de los niños tristes que están en este colegio" (Entrevista grupo GAM)

"...y los niños a lo mejor que se sienten mal dejan de ser sociables y si nosotros podemos remediar pues a lo mejor se abren más" (Entrevista grupo GAM)

Además, este alumnado crea un sentimiento de cohesión y de valoración positiva hacia el centro con la puesta en marcha de proyectos que mejoren la convivencia y la colaboración entre el alumnado que compone el CEIP.

"...espero que cuando seamos tatarabuelos nuestros hijos estén aquí" (Entrevista grupo GAM)

"... y vamos a ser sus amigos y van a tener confianza en nosotros" (Entrevista grupo GAM)

- ✓ **Formar con las herramientas necesarias los grupos de apoyo mutuo para su mayor implicación en el proceso de inclusión educativa y de respuesta a las necesidades del centro.**

La formación, hasta el punto en el que se encuentra el proyecto desarrollado en el centro, ha tenido una aceptación positiva. Están desarrollando las habilidades necesarias para poner en marcha el grupo de apoyo mutuo en un contexto lúdico de motivación por parte del alumnado para llevar a cabo este proyecto.

"...lo importante es que se lo pasen bien y que aprendan. Lo que están aprendiendo es un poco de esas habilidades sociales que después tienen que desarrollar cuando los demás necesiten su ayuda." (Entrevista coordinador)

"...súper motivados. A ellos les encantan y les encanta los miércoles la formación y están muy motivados. Les gusta el proyecto." (Entrevista coordinador)

Además, esta formación tiene ya sus frutos porque el alumnado ha adoptado el rol de mediador/ayudante y en la vida cotidiana lo desempeñan.

"...y tú los ves que ya resuelven algún conflicto o ellos toman el rol como ya voy ayudar." (Entrevista coordinador)

El alumnado, por su parte, ha sentido un gran reconocimiento del centro al ser elegidos para formar parte de este proyecto por sus cualidades personales para ayudar a los demás. En general, describen su disposición para prestar ayuda a los demás. Algunos, por un lado han sentido miedo ante la incertidumbre pero cuando han conocido de qué se trataba el proyecto se han motivado y se han sentido halagados por ser parte de él.

"Niño: yo cuando me di cuenta de lo que era me alegré mucho porque a mí siempre me ha gustado ayudar.

Niña: yo de dos formas. Asustada porque a mí me dice el profe que me han elegido para una cosa y tengo que ir todos los días en el recreo todos los recreos de los miércoles a un aula y yo que sé. Ay que me han castigado o que me han hecho algo y ya cuando me lo contaron me relajé y me alegré

Niño: Yo me sentí muy bien de estar elegido de un montón de niños ser elegido...

Niño: Muy bien por poder ayudar a personas que tienen problemas y a dejar de que se preocupen y eso" (Entrevista grupo GAM)

En cuanto a los aspectos de mejora, el profesor coordinador señala que se debe mejorar la temporalización del proyecto ya que las sesiones son muy cortas y el desarrollo de estas sesiones no permite detenerse con mucha pausa en las reflexiones que el alumnado va realizando.

"Para mí es poco tiempo. El tiempo es escaso. Media hora a la semana es muy escasa. Entonces eso hay que mejorarlo evidentemente. No tenemos tiempo; y es al que nos tenemos que adecuar, pero a mí se me hace muy corto. Vamos como muy rápido... y muy venga... vamos... a lo mejor tenemos que cortar alguna dinámica, ponerla más corta, a lo mejor tienes dos sesiones preparadas para media hora y eso es imposible, entonces la temporalización creo yo que se podría mejor." (Entrevista coordinador)

- ✓ **Explorar y analizar la dinámica de colaboración y participación desarrollada en los grupos de apoyo mutuo entre alumnos.**

A pesar del corto desarrollo de este caso, se ha producido un gran impacto en la dinámica de colaboración y participación del centro con el desarrollo de las sesiones formativas.

Desde el principio el alumnado ha estado motivado para poner en marcha este proyecto dando difusión del trabajo que están realizando al resto de compañeros del centro y haciendo explícitas sus expectativas sobre el GAM.

"Yo pienso que sí porque además los alumnos hablan de ello, los alumnos tienen expectativas. En sus propias clases tiene que decir que son los GAM para qué sirven y yo creo que incluso despierta la curiosidad en los demás niños que en un futuro pueden participar en el GAM." (Entrevista coordinador)

- ✓ **Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo mutuo y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y necesidades de los centros.**

Cabe destacar que aunque la fase de desarrollo del proyecto no se haya producido, el alumnado ya está desarrollando el rol de alumno GAM e intervienen en los conflictos que están surgiendo en sus aulas, debido a la gran motivación que presentan hacia este proyecto del centro. Esto conlleva con un impacto positivo para la mejora del clima escolar en las aulas.

"...yo creo que ellos que desde el primer momento que les hablamos del GAM asumen el rol de que son un poco los mediadores en cualquier tipo de conflicto aunque todavía no estemos funcionando al 100% porque estamos en la etapa de formación... pero como que ellos ya se sienten un poco partícipes y están haciendo esa labor que hacen por lo menos de momento en su aula." (Entrevista coordinador)

- ✓ **Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo entre iguales y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y participantes: en el**

contexto/colectivo en el que se desarrolla; en los componentes de los grupos de apoyo; en los profesores y alumnos demandantes.

El alumnado también ha reflexionado sobre el impacto de este proyecto en su vida personal (Tabla 51) y han reconocido la mejora de habilidades sociales y personales, tras las primeras sesiones de formación.

	ALUMNOS GAM
IMPACTO EN LOS MIEMBROS GAM DEL DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA	<ul style="list-style-type: none">- Mediar en los conflictos del centro.- Mejora en la convivencia en casa.- Ser más responsables.- Reflexionar sobre la confidencialidad de las cosas que sabemos o nos cuentan para tratar de cumplirla.

Tabla 51. Impacto GAM en el alumnado participante.
Fuente: elaboración propia basada en la entrevista del grupo GAM.

4.5 Estudio transversal de los estudios de caso elaborados.

En este apartado del capítulo de resultados de la investigación se realiza un análisis transversal-comparativo de los cuatro estudios de caso presentados.

En cada estudio de caso se ha ido desarrollando un mismo esquema metodológico en el que se seguían unas fases marcadas (diseño de investigación). Sin embargo, debido a la gran flexibilidad del desarrollo de los grupos de apoyo mutuo, cada estudio de caso, aunque ha tenido marcado un mismo camino, ha desarrollado este camino de manera diferente adaptándose a las necesidades que se ha ido encontrado en los diferentes centros.

Para ello se abordarán las partes más importantes del diseño metodológico del estudio, utilizando cuadros-resúmenes de los datos más significativos que se han encontrado en los diferentes estudios de caso.

Se comienza con un análisis del contexto de los diferentes centros, señalando características como la localización geográfica, contexto socio-económico, centro, equipo directivo, claustro, familias del centro y alumnado.

Se continúa analizando la entrada al centro y el origen y sentido de la experiencia del grupo de apoyo mutuo desarrollada en cada centro participante.

Se analizará comparativamente los diferentes procesos formativos y cómo cada uno de ellos difiere de un centro a otro según las necesidades que esté presentaba en el momento de implantación de la experiencia GAM.

Después, se llevará a cabo un estudio comparativo del desarrollo de los grupos de apoyo mutuo, centrándonos en los casos que se han desarrollado en cada uno de los CEIPs.

Por último, se evaluará de manera transversal el impacto del proyecto en los diferentes estudios de caso, analizando semejanzas y diferencias.

4.5.1 Análisis los contextos.

El contexto de los estudios de casos conforma las piezas del juego para poder comenzar a desarrollar los GAM. Como señalan las teorías ambientales de Bandura (1986), el entorno o contexto son aspectos fundamentales que determinan los aprendizajes o conductas de nuestro alumnado.

Para realizar un análisis transversal del contexto (Tabla 52) nos hemos centrado en aspectos como la localización geográfica, contexto socioeconómico, equipo directivo, claustro, familias y alumnado que componen los centros.

En cuanto al lugar, se trata de cuatro centros de la provincia de Sevilla, siendo dos de ellos de la misma localidad (Dos Hermanas). Se han elegido centros de la provincia de Sevilla por la relación directa con estos centros y la cercanía para la recogida y análisis de datos.

Los contextos socio económicos que presentan los centros son diversos. Dos de ellos (CEIP Europa y Huerta de la Princesa) son de carácter sociocultural medio- alto. Por el contrario el IES Prof. J.A Carrillo Salcedo es de carácter medio-bajo, con alto índice de paro. El CDP Calderón de la Barca se ubica en un contexto socio-cultural diverso, al situarse en el centro de Sevilla acoge a alumnado de nivel socioeconómico medio-alto pero también están matriculados alumnos de la periferia de Sevilla en situación de riesgo de exclusión social.

Tres son centros públicos y uno concertado. Dos de ellos imparten en la etapa de la educación Infantil y Primaria, mientras dos de ellos son de la etapa de Secundaria; y solo uno recoge el bachillerato y ciclos formativos. Todos tienen preocupación por atender a la diversidad (aula de orientación, aprendizaje recuperativo, centro de compensatoria o comunidad de aprendizaje).

Los equipos directivos los forman diferentes figuras, en algunos centros aparece la figura del vicedirector o director de la cooperativa (en el caso de centros concertados). Sin embargo, en todos existe un director o jefe de estudios. En la mayoría de los centros el equipo directivo tiene un largo recorrido en su legislatura. Y todos los equipos directivos promueven la formación continua en su claustro y en centro que parte de las necesidades educativas de su alumnado.

Los claustros de los tres centros públicos poseen una plantilla de profesorado amplia. Son centros con dos líneas y cada vez más, van teniendo una plantilla más amplia de profesorado definitivo en el centro. El centro concertado, cuenta con una plantilla estable (la mayor parte del profesorado es definitivo), ya que por él, no pasa personal interino-temporal.

Los claustros, en general, tienen una visión de cambio en la metodología de aula y desarrollan una actitud positiva ante el planteamiento de escuela inclusiva.

Un órgano relevante para la participación de las familias es el AMPA. Dos de los cuatro centros señalan su importancia. Se observa como la participación es mayor en las primeras etapas educativas. Por ejemplo, en el IES prof. J.A Carrillo Salcedo la baja participación de los familiares. Sin embargo, en el CEIP Huerta de la Princesa se señala una gran participación de las familias ya que este centro está constituido como una comunidad de aprendizaje.

Con respecto al alumnado en general, los centros que recogen alumnos de Secundaria señalan la desmotivación que presentan ante el aprendizaje y la presencia de conductas disruptivas entre los alumnos, e incluso en algunos casos se da también, absentismo escolar.

En cambio en los CEIP de Primaria, existe un mejor clima para la convivencia, aunque también se presentan algunas conductas disruptivas pero no como en Secundaria.

A continuación, se presenta una tabla comparativa (Tabla 52) en la que se recogen los datos más importantes relacionados con los contextos de los cuatro estudios de caso que comprende esta investigación.

	CDP CALDERÓN DE LA BARCA	CEIP EUROPA	IES Prof. J.A CARRILLO SALCEDO	CEIP HUERTA DE LA PRINCESA
Lugar	Centro de Sevilla.	Montequinto (Dos Hermanas).	Morón de la Frontera.	Dos Hermanas.
Contexto socioeconómico	Diferentes estatus y entornos sociales. Centro multicultural.	Contexto sociocultural medio-alto.	Contexto sociocultural medio-bajo. Alta tasa de paro.	Contexto sociocultural medio-alto.
Centro	Centro de carácter concertado. Estudios: Infantil, Primaria y Secundaria. Ubicado en una antigua casa señorial. Cuenta con una aula de orientación.	Centro de carácter público. Estudios: Infantil y Primaria. Centro nueva construcción. Centro que ha caminado hacia la escuela inclusiva. Línea de mejora: alcanzar aprendizaje recuperativo. Uso de los recursos contexto: biblioteca, asociaciones...	Centro de carácter público. Estudios: ESO, bachillerato y ciclos formativos. Antiguo CEIP. Escuela espacio paz. Centro de compensatoria.	Centro de carácter público. Estudios: Infantil y Primaria. Centro de nueva creación. Centro bilingüe. Centro innovador. Comunidad de aprendizaje.
Equipo directivo	Compuesto por: director educativo, director de la cooperativa y jefa de estudios. Gran recorrido y peso en el centro (3 legislaturas).	Compuesto por: director, jefa de estudios y secretario. Recorrido: Dos legislaturas. Fomenta el sentido de escuela inclusiva. Ayuda en la formación continua del profesorado.	Compuesto por: director, vicedirector, jefa de estudios y secretario. Recorrido: 5 legislaturas. Grandes cambios en el centro. Facilitador formación.	Compuesto: director, jefa de estudios, secretaria. Tres cambios de equipo directivo. Facilitador de cambios en el centro.

Claustro	Formado por 26 docentes (plantilla estable).	Mayor parte del claustro con destino definitivo en el centro. Cambio metodológico y de actitud hacia la diversidad.	Formado por 42 docentes (se ha conseguido estabilidad con el paso de los años). Formación docente muy vocacional.	Gran parte plantilla definitiva. Actitud positiva a los cambios e innovación.
Familias del centro	Familias participan en el centro a través del AMPA. Mayor participación en Infantil y primer ciclo de Primaria.	AMPA apoya decisiones del centro. Mayor participación en Infantil. Familias participan en las secuencias metodológicas programadas.	No participan en las actividades del centro. Poco interés de las familias por las actividades del centro.	Participan en el centro de manera activa (tertulias literarias, grupos interactivos).
Alumnado	Buena integración de las diferentes culturas del alumnado. Importancia en la atención de las necesidades lingüísticas del alumnado. Gran apego del alumnado al centro (recorrido desde Infantil hasta final Secundaria), Problemas de absentismo y conductas disruptivas en los cursos altos.	Alumnado en general con una convivencia positiva. Trabajo alumnos mediadores. Alumnado con NEAE: hiperactivos.	Alumnado afectuoso. Alumnado desmotivado. Alumnado con dificultades de atención. Conductas disruptivas entre compañeros.	Clima de convivencia adecuado. Conductas disruptivas relacionadas con desarrollo de acciones no democráticas (no prestar objetos, etc.).

Tabla 52. Comparación contextos de los cuatro estudios de caso. Fuente: elaboración propia.

4.5.2. Análisis de la entrada, origen y sentido del proyecto en los centros educativos.

La entrada a los centros participantes se ha realizado de distinta forma y tiempo, como se ha comprobado en los diferentes estudios de caso.

Pero en general, se ha producido porque la investigadora los conocía previamente al proyecto. Esto ha facilitado su puesta en marcha. Solo en un centro (IES Prof. J.A Carrillo Salcedo), esta entrada se ha realizado por la demanda del propio centro través de un Centro de Educación Permanente del profesorado.

El interés de estos centros en el desarrollo del proyecto se debe a su compromiso con la mejora educativa. Por ello el sentido del proyecto en los centros tiene distintas finalidades: tres de los centros lo ubican en una mejora de la convivencia escolar, teniendo dos de estos centros una experiencia previa en mediación escolar y el otro en el aula de convivencia(donde el profesorado era quién resolvía los conflictos que surgían con el alumnado).

El CDP Calderón de la Barca focaliza el sentido de este proyecto para tratar la gestión de la transición de su alumnado de 4ºESO, con la expectativa de desarrollar una estrategia que les permitiera compartir información y establecer redes ayuda mutua entre los alumnos.

En la siguiente tabla (Tabla 53) se presenta los aspectos más significativos en los cuatro estudios de caso en relación a la entrada, origen y sentido del proyecto en el centro.

	CDP CALDERÓN DE LA BARCA	CEIP EUROPA	IES Prof. J.A CARRILLO SALCEDO	CEIP HUERTA DE LA PRINCESA
Entrada al centro	Relación investigadora con el centro (experiencia docente).	Relación IP del proyecto base.	Demanda CEP de Osuna-Écija.	Relación investigadora centro (experiencia docente)
Origen	Centro comprometido mejora escolar e innovación educativa. Centro participante creación GAM profesorado.	Centro comprometido escuela inclusiva. Centro participante creación GAM entre profesorado.	Centro participante en la red de Plan de Calidad. Centro participante creación GAM entre profesorado.	Centro comprometido con la innovación educativa.
Sentido del proyecto	Ayuda en la gestión de la transición del alumnado de 4ºESO.	Formación en resolución de conflictos de manera colaborativa al alumnado del aula de mediación. Dar estructura y apoyo en aula de mediación.	Demanda de formación en convivencia del centro. Centro con antecedentes de trabajo en aula de mediación (modelo directivo).	Mejora clima de convivencia centro. Mejora aula convivencia. Apuesta en la resolución autónoma de conflictos del propio alumnado.

Tabla 53. Comparación de la entrada al centro, origen y sentido del proyecto en los cuatro estudios de caso. Fuente: elaboración propia.

4.5.3. Análisis del proceso formativo y publicidad.

Para realizar un análisis transversal del proceso formativo nos hemos centrado en aspectos como el alumnado participante; contenidos del seminario; actividades; la comunicación en la formación; las funciones que debe desarrollar el GAM; los casos que se recogieron en la simulación; la valoración de los participantes de la formación y, por último, el desarrollo de la publicidad.

En relación al alumnado participante ha sido muy variado. Se ha elegido alumnado tanto de la ESO (1º y 4º ESO), como alumnado de los últimos ciclos de la Educación Primaria (4º, 4º y 6º EP). Se realizó esta selección de alumnos, ya que necesitamos que tenga desarrollada una mínima moral autónoma (se produce a partir de los 10 años) y el alumnado pueda realizar acciones en un respeto mutuo y con reglas interiorizadas de que es lo correcto o no (Piaget, 1932).

En cuanto al contenido formativo los centros se basa en el plan formativo diseñado para el desarrollo del GAM (CEIP Europa, IES Prof. J.A Carrillo Salcedo y CEIP Huerta de la Princesa). Por ello, estos tres centros comparten bloques temáticos como la ayuda y la comunicación. Por el contrario, el CDP Calderón de la Barca realizó una formación especialmente diseñada para dar respuesta a la creación del grupo de apoyo mutuo y la transición del alumnado de 4º ESO. Sin embargo, se debe señalar que todos los centros desarrollan el bloque temático del “funcionamiento de los GAM” ya que es la base del plan de formación junto con la actividad simulación del GAM.

En cuanto a las **actividades y contenidos desarrollados**, las actividades de presentación se realizaron en tres centros porque el grupo que se formaba no se conocía en un principio. En el CDP Calderón de la Barca no fue necesario realizarlas ya que era un aula en el que todos se conocían y apenas habían cambiado desde Primaria.

Durante la formación se desarrollaron las funciones del GAM, dos de los centros dejaron establecido su horario (CDP Calderón de la Barca e IES Carrillo Salcedo), en horas de recreo durante esta actividad. Los otros dos (CEIP Europa y CEIP Huerta de la Princesa) hicieron una propia reflexión sobre cuáles serían estas funciones, en ambos coincidieron en la mayor parte de las funciones que Torrego (2013) señala.

En la formación relacionada con la comunicación(sesión 4: comunicación) todos los centros encuentran un aspecto en común en la dificultad para poner en marcha una comunicación asertiva.

El bloque de ayuda(sesión 2: ayuda) lo realizaron todos los centros a excepción del CDP Calderón de la Barca.

En este bloque de ayuda, el CEIP Europa realizó reflexiones más cercanas hacia la filosofía de escuela. Por otro lado, el CEIP Huerta de la Princesa se centra más en acciones académicas. Pero todos los centros (CEIP Europa, CEIP Huerta de la Princesa e IES Prof. J.A Carrillo Salcedo) reconocen los aspectos positivos de ser ayudados y ayudar, así como los aspectos negativos de no encontrar ayuda cuando se necesita.

Para trabajar la confianza (Sesión 2: Ayuda) estos tres centros(CEIP Europa, CEIP Huerta de la Princesa e IES Prof. J.A Carrillo Salcedo) desarrollan una dinámica (dinámica de los lazarillos) en la que para alcanzar un objetivo deben confiar en los compañeros. Los tres centros señalan la importancia de la confianza en la ayuda y valoran positivamente este contenido.

El CEIP Huerta de la Princesa ya no tiene más recorrido en el proceso formativo.

El CDP Calderón de la Barca centra sus siguientes bloques de formación en actividades para diseñar su itinerario personal, así como para hacerlos reflexionar sobre sus competencias y sentimientos ante la transición.

Las simulaciones del GAM permitieron experimentar la experiencia de pertenencia al GAM en la formación. Cada centro (CEIP Europa, CDP Calderón de la Barca e IES Prof. Carrillo Salcedo) recogió dos casos (que fueron inventados por el alumnado). Las temáticas que surgieron fueron distintas: conductas disruptivas, separación de padres y, en el caso del CDP Calderón de la Barca, preocupaciones en relación a la próxima transición.

En un principio, los tres centros encontraron dificultades en no emitir juicios de expertos y recoger datos en la hoja de registro de los casos.

Todos los centros desarrollaron una publicidad para hacer visible los GAM en su centro. Dicha publicidad (carteles, hojas informativas, etc.) la ubican en sitios

estratégicos (pasillos, entrada al centro, aulas...) del centro. Incluso, el CDP Calderón de la Barca lo hizo una publicad en su página web en la que toda la comunidad educativa pudo conocer el proyecto que se había puesto en marcha.

Un aspecto destacable es la valoración positiva en todos los centros sobre este proceso formativo. En el caso del CDP Calderón de la Barca se reconoce como esta formación influye para que el alumnado comience a reflexionar sobre su itinerario personal.

El resto de los centros reconoce el beneficio aportado del GAM para la mejora de la convivencia en la comunidad.”

En aspectos que se pueden mejorar, dos centros (CEIP Europa y CEIP Huerta de la Princesa) señalan la temporalización: las sesiones se hacen cortas y se debe profundizar más debido a su importancia. Otro centro señala la realización de más actividades de simulación.

A continuación, se presenta una tabla comparativa (Tabla 54) en la que se recogen los datos más importantes relacionados con el proceso formativo de los cuatro estudios de caso que comprende esta investigación.

	CDP CALDERÓN DE LA BARCA	CEIP EUROPA	IES Prof. J.A CARRILLO SALCEDO	CEIP HUERTA DE LA PRINCESA
Alumnado	4º ESO Formación de toda el aula de este nivel.	5ºEP y 6ºEP (alumnado aula de mediación) Alumnado se presenta voluntario, de los voluntarios coordinadora y tutores hacen selección.	1ºESO (4 aulas) Selección del alumnado pro parte de la orientadora y los tutores.	4ºEP y 5ºEP Tutores seleccionan de sus aulas.
Contenidos del seminario	Funcionamiento del GAM. Comunicación. Transiciones: Itinerarios formativos.	Funcionamiento del GAM. La comunicación. Ayuda y fases de la ayuda. El conflicto.	Funcionamiento del GAM. La comunicación. Ayuda.	Funcionamiento del GAM. La comunicación. Ayuda.
Actividades de presentación	No se necesitaron realizar actividades de presentación.	-Círculos concéntricos: Gustos e intereses al resto de los compañeros.	- Círculos concéntricos: Dar a conocer gustos e intereses del resto de compañeros. -Pueblo manda: Expectativas del proyecto.	-Círculos concéntricos: Presentar compañeros. -Pueblo manda: expectativas de divertirse, conocer a gente y hacer amigos, ayudar a sus compañeros del centro, mejorar su personalidad (respetar, ser más responsables).

<p>Actividades de ayuda</p>	<p>No se realizan actividades de esta sesión.</p>	<p>-Los rótulos: Alumnado se siente mal cuando sus compañeros actúan mal con ellos en esta actividad.</p> <p>-Reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de necesitar ayuda: Inseguridades toma de decisiones, acciones académicas y acciones físicas. • Ayudando: Mediar problemas. • Sentimientos al ser ayudado: Positivos. • Sentimientos al no ser ayudado: Sentimientos negativos. • Sentimientos que se producen al ayudar alguien: Refuerza la autoestima y su personalidad. 	<p>Reconocen que necesitan ayuda sobretodo en el ámbito escolar.</p> <p>Reconocen que ofrecen ayuda a los compañeros.</p>	<p>-Los rótulos: Alumnado reconoce que influye como nos tratan otros en nuestra forma de actuar.</p> <p>Valoración de la empatía.</p> <p>-Reflexión:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de necesitar ayuda: Problema y acciones académicas. • Ayudando: Mediar problemas y acciones académicas. • Sentimientos al ser ayudado: Positivos. • Sentimientos al no ser ayudado: Sentimientos negativos. • Sentimientos que se producen al ayudar alguien: Refuerza la autoestima y personalidad.
------------------------------------	---	--	---	---

Otras actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de sentimientos ante la transición: Indecisión, agobio, presión y oportunidad. -Autobalance de competencias para el empleo: Presentan más cualidades que competencias. - Diseño itinerario personal: Mayor parte del alumnado continuar con estudios superiores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinámica lazarillos trabajar confianza: Reconocimiento de la importancia de la confianza para la ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica de los lazarillos para trabajar la confianza: Reconocer la necesidad de otra persona para resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinámica de lazarillos: Reconocimiento de confiar en otras personas para alcanzar un objetivo compartido.
Funciones del GAM	<ul style="list-style-type: none"> -Elección del GAM: se elige al finalizar la formación de manera democrática por parte del aula quienes son los que formarán en GAM según sus cualidades personales para la escucha activa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Funciones: Escuchar, paciencia, saber derivar, empatía, mediar, preocuparse por los demás y tener interés. -No funciones: contar conflictos, criticar, burlarme, usar mal el lenguaje y estar distraídos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Elección del GAM: tres alumnos que rotarían cada mes de la previa selección que los tutores y la orientadora habían realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Funciones del GAM: Escuchar, no contar problemas, derivar, empatía y no incomodar. -No funciones: Burlarse, contar problemas, juzgar o tomar el rol de ayudante y abusar.
Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> -<i>Role-play</i>: realizar situaciones de manera asertiva. Dificultades en encontrar palabras para expresar los sentimientos sin herir a los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinámica del rumor: distorsión del mensaje. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinámica del rumor: distorsión del mensaje. -Reformulación del conflicto: Intentan comprender al alumnado disruptivo. 	<ul style="list-style-type: none"> No se ha desarrollado todavía.

Simulación GAM	Se desarrolla dos casos relacionados con la transición (indecisión sobre qué instituto ir y sobre la toma de decisiones para marcar su itinerario vital).	Se desarrollan dos casos: separación padres y alumna tímida con problemas para relacionarse.	Se desarrollan dos casos: nueva alumna en el centro y conductas disruptivas hacia un compañero.	No se ha desarrollado todavía.
Valoración sesiones formativas	Valoración positiva. -Utilidad de la formación para comenzar a diseñar su itinerario vital personal.	Valoración positiva. -Funcionalidad de la estrategia en el centro. -Mejora en la temporalización, más sesiones.	Valoración positiva. -Actividades mejor valoradas por el alumnado: círculo concéntrico y lazarillo. -Realizar más simulaciones.	Valoración positiva. -Niños con gran motivación inicial. -Actividades mejor valoradas: dinámica lazarillos.
Publicidad	Realización de cinco carteles informativos que quedaron expuesto en los pasillos y la página web del centro.	Realización de cartelera presentando alumnado mediador y publicidad de la estrategia. Realización de cartelera que recuerda funciones del GAM.	Se realiza un cartel que publicita el horario del GAM y se coloca en los pasillos del IES.	No se ha desarrollado todavía.

Tabla 54. Comparación seminarios formativos y publicidad en los cuatro estudios de caso. Fuente: elaboración propia.

4.5.4 Análisis del desarrollo de los GAM.

La fase de acción y puesta en marcha de los grupos de apoyo mutuo está establecida en el diseño del proyecto. Esta fase es la más amplia en el tiempo y más autónoma por parte de los centros participantes. Durante esta fase de desarrollo del GAM la investigadora participa como asesora o realizando algunas intervenciones formativas puntuales para adecuar el desarrollo del proyecto a las demandas presentadas por parte de los alumnos.

Para realizar un análisis transversal del desarrollo del proyecto en los centros (Tabla 55) nos hemos centrado en aspectos como: el horario establecido para el GAM, el desarrollo del GAM, la metodología de trabajo en las sesiones del GAM y las problemáticas que se han planteado durante esta fase.

Se han realizado cuatro estudios de caso pero de la fase de desarrollo solo se pueden analizar dos de esos estudios de casos: un centro de educación Secundaria (CDP Calderón de la Barca) y un centro de Educación Primaria (CEIP Europa).

En el CEIP Huerta de la Princesa esta fase del proyecto no se ha desarrollado porque todavía no se ha alcanzado (el proyecto se encuentra en desarrollo). Sin embargo, en el IES Prof. J.A Carrillo Salcedo, el desarrollo del proyecto no se ha realizado porque el centro se ha quedado inmerso en una rutina de otros proyectos y éste ha sido relegado a pesar de la motivación inicial.

En relación al horario establecido para el desarrollo de las sesiones de apoyo en los GAM, los dos centros que han desarrollado el proyecto han seleccionado la hora del recreo para poner en marcha el GAM. Es un horario que se adapta a las necesidades y tiempos establecidos para que todo el alumnado pueda hacer uso de él. En el IES Prof. J.A Carrillo Salcedo, aunque no se llevó a cabo esta fase, se estableció el horario primero en horas de recreo pero después se cambió a la hora de tutoría del curso de 1ºESO, este hecho excluyó al resto del alumnado del centro para tener acceso a él, (quizás fue otras de las causas de por qué no funcionó el proyecto).

El desarrollo de los dos estudios de casos ha sido muy diferente el uno del otro. En el CDP Calderón de la Barca no existía cultura previa de mediación ni aula de convivencia por lo que asimilar destrezas y autonomía para la resolución de conflictos entre los iguales ha costado más esfuerzo. En este estudio de caso (Estudio de caso 2), se han encontrado muchas dificultades tanto en la autonomía del alumnado como en la motivación de éste para la realización del proyecto. Por ello, se ha tenido que intervenir varias veces (sesiones formativas) para dotar de motivación y formación específica al alumnado. Optando finalmente por realizar una supervisión directa de las sesiones del grupo para que estas pudieran desarrollarse.

Por otro lado, el CEIP Europa sí tenía una trayectoria en mediación, por lo que su alumnado ha desarrollado más destrezas en la autonomía para la resolución de conflictos entre iguales. En este centro el proyecto GAM ha aportado mayor estructura y forma al aula de mediación. En el desarrollo de este estudio de caso (estudio de caso 1) ya estaba pautada la secuencia de actuación: información familias, tutores, centro del proyecto, solicitud de ayuda. Por lo que ha sido fácil que germinara con éxito el GAM y que existiera una cultura previa de apoyo colaborativo entre el alumnado.

La metodología seguida en los dos estudios de caso (caso 1 y caso 2) se basa en la resolución de problemas de manera colaborativa. Los centros han acogido a los demandantes; se ha expuesto y analizado el problema que presentaban; y por último, han planificado una acción para alcanzar una posible solución.

Los dos centros recogen en hojas de registro de casos lo tratado en el GAM. Desde un principio en el CEIP Europa, un adulto asistía a las sesiones de apoyo del GAM. Por el contrario un aspecto destacable es que, en el CDP Calderón de la Barca, no se planteó que ningún profesor las supervisara. Aunque a lo largo del desarrollo del proyecto se vio la necesidad de que un adulto realizara esa tarea.

En relación a los problemas que han ido surgiendo en el desarrollo de los GAM, señalar que el CDP Calderón de la Barca ha manifestado diversas problemáticas en relación a la autonomía, selección de información relevante y motivación. Estas problemáticas se relacionan con el no trabajo de manera colaborativa del alumnado. En el CEIP Europa, por el contrario, sus problemáticas han estado relacionadas con aspectos formales como el registro de casos (realizar un registro de ellos más sencillo para

dinamizar las sesiones del grupo GAM); o la organización del calendario de citas, para que no hubiera dos citas en un mismo día.

	CDP CALDERÓN DE LA BARCA	CEIP EUROPA	IES Prof. J.A CARRILLO SALCEDO	CEIP HUERTA DE LA PRINCESA
Horario del GAM	Horario de recreo: jueves 10.30h -11.00 h. En el aula de apoyo.	Horario de recreo: miércoles en el aula de mediación.	Horario de recreo. Cambio a horario de tutoría de 1ºESO.	No se ha llegado al desarrollo de este proyecto.
Desarrollo del GAM	<ul style="list-style-type: none"> -El GAM no se reúne de manera autónoma para realizar las sesiones. -Exploración de las causas. -Se decide hacer otra sesión formativa para hacer hincapié en las diferentes alternativas tras terminar la ESO. -Siguen sin reunirse. -Sesión de intervención a través de la técnica cooperativa del puzle para crear folletos informativos. -Realizar sesión de demandas al GAM, con la investigadora presente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Basado en el desarrollo del propio proyecto de mediación del centro. - Información y autorización de las familias del alumnado para participar en el proyecto. -Organización del alumnado para formar grupos GAM(rotación) . -Realización de un horario en el que cada grupo GAM atiende en una fecha los problemas que puedan surgir. - Información en la tutorías de cómo funciona el aula de mediación y hacer publicidad de su uso. - Solicitud mediación (tutor o alumnado de manera voluntaria). 	<p>Pese a la motivación inicial hacia este proyecto, esta fase no se desarrolla.</p>	No se ha llegado al desarrollo de este proyecto.

Metodología de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> -Reuniones del GAM. -Uso libro informativo sobre los diferentes itinerarios. -Escuchar problemática. -Establecer alternativas. -Elegir mejor alternativa. -Elaborar una ficha del caso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción de una solicitud para acudir al GAM (tutor o alumnado). -Compuestas por alumnado mediador y profesora en cargada en la coordinación. - Ciclo colaborativo de resolución de problemas: acogida, exposición y análisis del problema; por último, planificar una acción (alternativas). -Seguimiento del caso (vuelta quincenal). -Elaborar ficha de caso. 	No se desarrolla proyecto.	. No se ha llegado al desarrollo de este proyecto.
Problemáticas encontradas	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultades para que el GAM se reúna de manera autónoma. -No saber interpretar información sobre itinerarios formativos. -Pensamiento arraigado de necesitar a un adulto para solucionar problemas(apoyo experto). - Despreocupación por el proceso de transición. 	<ul style="list-style-type: none"> -Mejor organización de citas del calendario del GAM. -Elaboración de una ficha de recogida de casos más sencilla. 	No se desarrolla proyecto.	. No se ha llegado al desarrollo de este proyecto.

Tabla 55. Comparación de desarrollo del proyecto en los cuatro estudios de caso. Fuente: elaboración propia.

4.5.4.1 Análisis de los casos del GAM.

Durante la fase de desarrollo de los GAM, las sesiones de apoyo son el momento en el cual se presentan los diferentes casos a los grupos de apoyo mutuo. Estas sesiones de apoyo solo lo han alcanzado dos centros y los casos que se han abordado en dichas sesiones han sido coordinados por un adulto junto con los miembros del GAM. En el caso del CDP Calderón de la Barca han sido coordinados por la investigadora, mientras que en el CEIP Europa, la coordinadora del aula de mediación del centro estaba presente en la sesiones de apoyo.

En total se han abordado 7 casos diferentes. En el CEIP Europa, con una cultura previa en mediación se han desarrollado más casos que en el CDP Calderón de la Barca (Tabla 56).

CENTRO	GAM ALUMNOS
CEIP EUROPA	5
CDP CALDERÓN DE LA BARCA	2

Tabla 56. Número de casos en el GAM.
Fuente: elaboración propia.

Para realizar el análisis de los diferentes casos abordados se utilizan dos niveles de análisis: análisis estructural y análisis funcional.

En el **análisis estructural**, según (Gallego, 2001), se realiza un escrutinio y registro de los aspectos formales de los casos abordados como es el centro en el que se desarrolla el caso, número de casos, etapa/nivel en el que ha ocurrido el caso, el foco del problema, número de sesiones para abordar el caso y el estado del caso. Este análisis proporciona una aproximación descriptiva al contenido del caso e identifica el perfil y situación de la demanda.

A continuación, se recogerá en una tabla el análisis estructural (Tabla 57) de todos los casos que se han presentado a los dos grupos de apoyo.

	Demandante	Foco del Problema	Reuniones	Revisiones
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4°ESO	Indecisión sobre que bachillerato realizar (Ciencias sociales o ciencias de la salud).	01/04/13	NO
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Alumna 4°ESO	Dudas sobre qué realizar tras finalizar bachillerato.	20/05/13	NO
Caso 3. CEIP Europa	4 alumnos 4°EP	Conductas disruptivas de un compañero a un grupo.	04/02/15	SI
Caso 4. CEIP Europa	2 alumnos de 5°EP	Insultos entre dos compañeros, sin reconocer los propios actos.	04/03/15	SI
Caso 5. CEIP Europa	Aula de 5°EP	Conducta disruptiva de un compañero al resto de su clase.	11/03/15	SI
Caso 6. CEIP Europa	8 alumnas de 2°EP	Discusión entre varias compañeras por malentendidos.	08/04/15	NO
Caso 7. CEIP Europa	2 alumnos de 6°EP	Insultos y agresiones entre dos alumnos durante un partido de fútbol. Uno de estos alumnos no puede controlar su conducta y se desahoga con otro.	22/04/15	NO

Tabla 57. Análisis estructural estudios de caso.

Fuente: elaboración propia.

En general, se observa que los demandantes del CDP Calderón de la Barca son dos chicas y que los problemas presentados se relacionan con una preocupación por el tránsito a Bachillerato. Tanto un caso como el otro caso se han producido en el último trimestre de año escolar y ninguno de los dos ha tenido una revisión.

En el CEIP Europa se desarrollan cinco casos, especialmente, entre el alumnado de 4°, 5° y 6° de Educación Primaria. Un caso se relacionan con algún tipo de conflicto (caso 6) y en el resto de casos se observan que el foco del problema son conductas

disruptivas por parte del alumnado. Tres casos han tenido un seguimiento a los quince días de la demanda presentada a en la primera sesión de apoyo.

Por otro lado, en el **análisis funcional**, siguiendo a Gallego (2001), podemos profundizar en los componentes del caso. Para ello, nos centraremos en la dimensión del caso (contenido de la demanda), sentido del caso (para qué se ha realizado la demanda), nivel de actuación (personal, aula, centro) y tipo de necesidad (sentida o burocrática) por parte de los demandantes). Además, de las estrategias recogidas en los casos, atendiendo a las estrategias que se han desarrollado y a la evaluación de las estrategias que se han llevado a cabo.

En las siguiente tabla se desarrolla un análisis funcional donde se puede profundizar en los detalles de los casos (Tabla 58)

	Dimensión (contenido de la demanda)	Nivel	Tipo de necesidad	Sentido
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	Transición. Proyecto vital y profesional.	Personal	Sentida	Conocimiento de las posibles salidas de los diferentes bachilleratos para elaborar un itinerario personal en relación a los gustos y competencias personales.
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	Transición. Proyecto vital y profesional. Conocimiento posibles salidas.	Personal	Sentida	Conocimiento de las posibles salidas de los diferentes bachilleratos para elaborar un itinerario personal en relación a los gustos y competencias personales.
Caso 3. CEIP Europa	Conducta disruptiva. Convivencia.	Aula	Sentida	Mejora de la convivencia en el aula y fortalecimiento de la relaciones.
Caso 4. CEIP Europa	Convivencia. Responsabilidad	Personal	Sentida	Mejora de la convivencia entre los compañeros. Aceptar consecuencias de los propios actos.

Caso CEIP Europa	5.	Convivencia. Conducta disruptiva.	Aula	Sentida	Mejora de la cohesión y convivencia del grupo-clase.
Caso CEIP Europa	6.	Convivencia. Comunicación.	Aula	Sentida	Mejora de la convivencia y cohesión del grupo.
Caso CEIP Europa	7.	Convivencia. Control de emociones y conducta. Conducta disruptiva.	Personal	Real Burocrática	Mejora de la convivencia.

Tabla 58. Análisis funcional estudios de caso.

Fuente: elaboración propia.

En relación a la dimensión o contenido de la demanda en los dos casos del CDP Calderón de la Barca (caso 1 y caso 2) se relaciona con la transición y el proyecto vital y profesional, siendo los dos casos muy parecidos, por no decir iguales. Los dos comparten una necesidad real que las alumnas estaban viviendo y son de carácter personal. En estos casos, el sentido del caso (para qué realizan la demanda) está relacionada con el conocimiento de las posibles salidas e itinerarios en Bachillerato para elaborar un plan educativo y su un itinerario personal.

Sin embargo, En los casos recogidos en el CEIP Europa, se observan cinco casos de diferente temática. Estos cinco casos tiene un eje común: la convivencia en el centro.

En algunos casos (caso 3, caso 5 y caso 7) se observan conductas disruptivas que pueden afectar tanto a un alumno en concreto como al clima de convivencia en el aula.

Además de las conductas disruptivas, existen dimensiones en los casos relacionadas con dificultades comunicativas entre el alumnado(caso 6), el control de emociones y conducta (caso 7), así como actitudes y hechos en relación a la responsabilidad personal de cada persona (caso 4).

En todos los casos el alumnado reconoce que el motivo para querer solucionar el conflicto (sentido del caso) es para conseguir una mejora en la convivencia (“ser amigos, somos compañeros, etc.”) Esto significa que tienen una preocupación por

resolver el conflicto y fomentar una cohesión y convivencia positiva en el centro, por lo que todas las demandas presentadas son demandas sentida y no burocráticas, a excepción del caso 7 (la jefa de estudios dirige a estos alumnos al grupo GAM para solucionar el conflicto). Esto significa que los alumnos que acuden al GAM lo hacen de forma voluntaria, no lo hacen por mandato o protocolo de actuación ante un conflicto.

En la siguiente tabla (Tabla 59) se analiza a nivel funcional las estrategias o alternativas planteadas en los diferentes casos recogidas en las hojas de registro que los grupos de apoyo han realizado.

De la misma manera, se recoge la validez o no (evaluación de las estrategias) de las alternativas elegidas para resolver los conflictos que se han presentados a los grupos de apoyo mutuo. Esta evaluación se recogió en sesiones de apoyo posteriores de seguimiento de los casos.

	Estrategias	Evaluación de las estrategias
Caso 1. CDP Calderón de la Barca	-Búsqueda de información de los diferentes bachilleratos. -Llamar al instituto para saber si existe la opción de cambiar bachillerato.	Elección de bachillerato.
Caso 2. CDP Calderón de la Barca	-Búsqueda de información internet, libro EUSA y página de la universidad. -Elaborar un mapa conceptual posibles salidas.	Elección de bachillerato.
Caso 3. CEIP Europa	- Control de conducta.	Mejora de la convivencia aunque a veces tiene recaídas.
Caso 4. CEIP Europa	-Comunicar los sentimientos. -Escuchar a los demás. - Intentar llegar a acuerdos.	Reconocimiento de las propias conductas.
Caso 5. CEIP Europa	-Compromiso del alumno a no insultar. -Compromiso del grupo de no increpar al alumno.	Mejora de la convivencia del grupo/clase.
Caso 6. CEIP Europa	- Hablar los conflictos. -No juzgar a la compañera. -Invitarla a hacer actividades.	La compañera participa más en las actividades con este grupo.
Caso 7. CEIP Europa	Control de la conducta personal. Acudir a una profesora si se necesita desahogar el alumno.	Disminución conflictos durante el fútbol.

Tabla 59. Análisis funcional de las estrategias recogidas en los casos.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, Se desarrollan estrategias encaminadas a la resolución de los conflictos planteados de manera muy centrada en el problema presentado en todos los casos. Pautando los pasos a seguir para alcanzar la solución o señalando

distintas estrategias de abordaje del problema. No se enuncian, solo en un caso (Caso 7), estrategias para la prevención de esa problemática.

4.5.5 Análisis de las valoraciones de las experiencias.

Todos los centros al finalizar el proceso de formación, creación y desarrollo del grupo de apoyo mutuo realizaron un seminario de evaluación. En este seminario reflexionaron sobre los aspectos más significativos de este proyecto y el impacto que ha tenido en el centro, alumnado y su propio contexto.

En la elaboración de los estudios de caso presentados, el apartado de evaluación del proyecto se vinculó con los objetivos específicos planteados. En este apartado, se sigue esa misma estructura y se verán las semejanzas y diferencias de las valoraciones que han realizado los diferentes centros y participantes en relación al proyecto.

Para ello, basados en los objetivos específicos planteados se atenderá a cinco dimensiones: impulsar y favorecer los procesos colaborativos del alumnado; formación del GAM; dinámica de colaboración y participación del GAM; impacto para la mejora escolar y, finalmente, el impacto en diferentes ámbitos como centro/contexto, grupo GAM, profesores o demandantes.

Como ya se ha señalado, de los cuatro centros, solo dos han llegado a la fase de desarrollo del proyecto (CDP Calderón de la Barca y CEIP Europa). El resto de centros han realizado su valoración en torno al proceso de formación.

En relación al objetivo sobre **impulsar y favorecer procesos colaborativos en el alumnado**, todos los centros realizan una valoración positiva de los GAM en la que destacan la visión compartida de problemas, la ayuda entre iguales y trabajo cooperativo. Solo el CEIP Europa señala como esta estrategia les ha servido para mejorar la estructura previa existente en procesos colaborativos y resolución de conflictos que habían desarrollado en el aula de mediación.

Si se toma como referencia el objetivo relacionado con **la formación en colaboración**, se puede ver como en todos los centros la formación proporcionada ha originado un impacto en el alumnado. Desde el CDP Calderón de la Barca donde se reconoce como esta formación permite a su alumnado reflexionar sobre su propio itinerario personal; el CEIP Huerta de la Princesa en el que su alumnado ya adopta los roles como alumnado ayudante en resolución de dificultades y conflictos del resto de compañeros; el IES Prof. J.A Carrillo Salcedo donde el alumnado se ha iniciado a trabajar de forma colaborativa o en el CEIP Europa en el que el alumnado da forma a la resolución de conflictos que previamente utilizaban en el aula de mediación..

Todos los centros reconocen de manera positiva la formación que se llevó a cabo, y dos de los centros proponen una mejor temporalización de la formación para que sea más amplia en el tiempo.

En cuanto al objetivo de **dinámica de colaboración y participación en los GAM**, los centros tienen diferentes visiones. En el CDP Calderón de la Barca, como tuvo muchas dificultades para iniciarse, se reflexiona sobre las causas de esta problemática y se realizan propuestas de mejora para próximas experiencias. En el CEIP Europa, se llega a reflexiones sobre el impacto positivo de esta dinámica en la adquisición de actitudes y aptitudes colaborativas en el alumnado participante. El IES Prof. J.A. Carrillo Salcedo, no desarrolla la estrategia pero su alumnado valora y entiende la resolución en conflictos. Finalmente, el CEIP Huerta de la Princesa, aunque tampoco ha desarrollado la estrategia, ya difunde el proyecto en su centro.

Todos los centros tienen un **impacto positivo en la mejora escolar y sus necesidades como centro**. Cumpliendo el sentido de la puesta en marcha del proyecto. En el caso de los centros que no han puesto en marcha el GAM, valoran la buena práctica que los GAM pueden aportar a su centro, e incluso en el CEIP Huerta de la Princesa, su alumnado ya desarrolla un el rol alumnado miembro del GAM con los propios conflictos de sus aulas, lo que repercute en la mejora de la convivencia escolar.

Finalmente, los GAM alcanzan un **impacto en los centros participantes en diferentes dimensiones**: los demandantes (superando las dificultades), contexto (implantándolo en otros centros), centro (mejora de la convivencia escolar) y,

especialmente, en los participantes del grupo GAM (mejora de habilidades sociales y planteamiento de proyecto profesional y vital del alumnado).

A continuación, se presenta una tabla (Tabla 60) con los datos más importantes de las valoraciones en los diferentes centros.

	CDP CALDERÓN DE LA BARCA	CEIP EUROPA	IES Prof. J.A CARRILLO SALCEDO	CEIP HUERTA DE LA PRINCESA
Impulsar y favorecer procesos colaborativos en el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> -Visión compartida de problemas. -Resolución colaborativa entre iguales de dificultades. 	<ul style="list-style-type: none"> Mejorar las estrategias previas que el centro tenía para resolución de conflictos entre el alumnado. 	<ul style="list-style-type: none"> Valoración positiva de la ayuda entre iguales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valoración positiva estrategia para favorecer procesos colaborativos. -Desarrollo de trabajo de manera cooperativa. -Mejora de clima de convivencia.
Formación de los GAM	<ul style="list-style-type: none"> -Reflexión sobre el itinerario personal durante la formación de los GAM. 	<ul style="list-style-type: none"> -Proporciona herramientas para desenvolverse en la resolución colaborativa de conflictos. -Mejorar temporalización, para hacerlas más amplias en el tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Alumnado motivado en la formación del GAM. -Buena elección de dinámicas y de materiales. -Trabajo de contenidos que no se desarrollan en la dinámica escolar (escucha, empatía, confianza) -Menos actividades de lápiz y papel y mayor trabajo de simulación de grupos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Formación lúdica. -Adopción de roles desde la formación. -Mejora autoestima del alumnado. -Mejora de la temporalización.

<p>Dinámica de colaboración y participación de los GAM</p>	<p>-No buen funcionamiento del GAM por causas como motivación o falta de autonomía. -Se realizan propuestas de mejora como realizar la estrategia fuera del horario de recreo, integrar la actividad en otros cursos y como parte del programa de orientación del centro.</p>	<p>-En la dinámica de colaboración se reflexiona sobre el impacto personal en el ámbito de cualidades para la ayuda mutua (empatía, escucha, visión compartida de conflictos). - Mejora en la organización de calendario de citas y hojas de registro.</p>	<p>-Alumnado recoge la esencia de la resolución colaborativa de problemas y la importancia de la ayuda entre iguales.</p>	<p>-Difusión del proyecto para que el resto del centro participe. -Alumnado interviniendo en las aulas como mediadores/ayudantes.</p>
<p>Impacto para la mejora escolar y necesidades de los centros.</p>	<p>-Impacto positivo para inicial una reflexión del proceso de transición del alumnado.</p>	<p>-Mejora en las habilidades para la resolución de conflictos y ayuda mutua. -Mejora de la convivencia del alumnado de tercer ciclo.</p>	<p>Reconocimiento de esta estructura para la ayuda a la inclusión de todo el alumnado del centro.</p>	<p>Resolución de conflictos en aulas, tomando ya un rol anticipado a la fase de desarrollo.</p>

Impacto en diferentes ámbitos centro/contexto, grupo GAM, profesores o demandantes	-Participantes: Mejora de autoestima, formación de personalidad y establecimiento de estrategias de resolución de conflictos. -Centro: Innovación en el centro. Mayor implicación en la atención a la diversidad. -Demandante: Superar una dificultad compartiendo la problemática con sus iguales	-Participantes: Mejorar habilidades sociales y personales. -Centro: Resolución de conflictos sin repercusiones Secundarias. -Contexto: Propuesta al instituto para continuar con la estrategia.	-Participantes: Formación en habilidades sociales (escucha, empatía, colaboración, etc.).	-Participantes: Mejora en habilidades sociales y personales.
---	--	---	---	--

Tabla 60. Comparación valoraciones en los cuatro estudios de caso.

Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5

Conclusiones

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Introducción

Tras el planteamiento de la investigación, fundamentación teórica, diseño metodológico y análisis de los resultados de este proyecto, se finaliza con la presentación de las conclusiones.

Este capítulo versa sobre las reflexiones finales a modo de síntesis de todos los procesos y que se han puesto en marcha a lo largo de esta investigación.

El capítulo se divide en dos grandes partes: en una primera parte se pueden observar las conclusiones generales que se han generado en esta investigación en los centros participantes, y en una segunda parte, se recoge algunas reflexiones/conclusiones finales acerca de la metodología utilizada durante el desarrollo de la investigación.

5.1 Conclusiones generales.

Las conclusiones de una investigación es el momento de reflexión sobre el sentido, desarrollo e impacto del proyecto. Es el punto en el que se atiende a la “huella” que ha dejado el proceso desarrollado en los ámbitos de participación. Este proceso demanda una profunda reflexión de los resultados que se han ido obteniendo y analizando a lo largo del proceso investigador.

En esta primera parte del capítulo se recoge las reflexiones/conclusiones más significativas del desarrollo del proyecto en los centros participantes.

Siguiendo el diseño metodológico estructurado en fases y tareas que han dado sentido al proceso de investigación, se sigue utilizando ese eje vertebrador para poder realizar un último esfuerzo de reflexión y síntesis de los diferentes resultados.

De esta manera, se señalan los aspectos más significativos de los contextos y centros; el sentido que adquiere el proyecto en los centros participantes; el proceso formativo y desarrollo de los GAM, recogiendo las tipologías de demandas presentadas y por último, se analiza el impacto que ha tenido el proyecto en el alumnado, centro y contexto de los centros participantes.

Cabe destacar que el desarrollo de esta investigación ha recogido numerosos aspectos analizados de los centros participantes, pero debido a la gran complejidad del objeto de estudio, puede que otros hayan pasado por alto. Esto no es un obstáculo, sino más bien una puerta que se deja abierta para investigaciones futuras.

5.1.1 Sobre los centros y contextos.

En este apartado se realiza una reflexión sobre los aspectos que facilitan, en los centros participantes y contextos, el desarrollo de los grupos de apoyo mutuo y que hemos estructurado en conclusiones claves para entender los distintos aspectos y temáticas abordadas:

- **La apuesta por la innovación educativa desemboca en la búsqueda constante de la mejora escolar.**

Los centros que han participado en la investigación son centros preocupados por la constante búsqueda de innovaciones educativas que les permita conectar con su alumnado y atender sus necesidades.

La propia mejora del centro es un objetivo común compartido por toda la comunidad educativa: su cultura institucional se basa en instaurar estrategias en el centro que les permitan caminar hacia una escuela inclusiva.

Por ello, la acogida y desarrollo de este proyecto de investigación (como proyecto de innovación educativa) tuvo buenas expectativas. Para los centros participantes, la puesta en marcha de los GAM entre alumnos supuso un paso más en el desarrollo de la colaboración y ayuda entre iguales, donde la voz del alumnado cobró especial relevancia.

- **Los centros con una gran diversidad se abren en la búsqueda de herramientas para atender a su alumnado.**

Algunos de los centros donde se ha desarrollado el proyecto de investigación son centros multiculturales (CDP Calderón de la Barca y IES Prof. J.A. Carrillo Salcedo) que acogen a una gran diversidad de alumnado con diferentes necesidades educativas. Ante esta diversidad, surge la necesidad de poner en práctica nuevas estrategias de apoyo y asesoramiento que puedan ayudar a dar respuesta a todas las necesidades que surgen en la escuela.

Por otra parte, el clima de convivencia y la prevención de conflictos en el centro es otra de las preocupaciones que dos de los centros (CEIP Europa y CEIP Huerta de la Princesa) demandaban como área de intervención y mejora institucional para el desarrollo de los GAM.

- **El equipo directivo es una pieza clave para facilitar e instaurar una cultura inclusiva y de mejora en el centro.**

Los equipos directivos, que apoyan los cambios hacia una escuela inclusiva han potenciado la instauración de los grupos de apoyo mutuo. Todos los centros han contado con la participación y beneplácito de los equipos directivos.

En este proyecto todos los equipos directivos de los centros participantes han sido facilitadores para instaurar los GAM entre alumnos en sus centros. Han apostado por una mejora en la atención a la diversidad y convivencia en los centros, experimentando la creación y desarrollo de redes de colaboración entre el alumnado.

Estos equipos directivos se caracterizan por ser flexibles a los cambios que puedan surgir en el centro, facilitando y apoyando las innovaciones que se proponen desde y para el centro.

- **El Claustro es el motor para el cambio y la instauración de nuevas estrategias en los centros.**

La actitud o la propia filosofía educativa que tienen los claustros hacia la atención a la diversidad señalan un camino hacia la educación inclusiva. Los estudios de caso analizados señalan que los claustros de los centros participantes tienen una actitud positiva hacia innovación lo que facilita la adopción de nuevas estrategias, como los GAM.

En esta línea, todos centros participantes (excepto CEIP Huerta de la Princesa) han desarrollado también los GAM entre profesores previamente. Una vez que experimentaron los beneficios que les aportaba el desarrollo del GAM al claustro y centro (establecer redes de colaboración que facilitan la comunicación y la ayuda mutua), optaron por desarrollar los GAM entre alumnos, con el fin de crear y desarrollar estas redes de colaboración entre alumno y potenciar el desarrollo personal, intelectual, social y afectivo de su propio alumnado.

En general, los claustros de los centros participantes han apoyado y creído en el proyecto GAM, aunque con distinto nivel de participación: el claustro del CEIP Europa o el CEIP Huerta de la Princesa se ha implicado de manera más activa en los grupos de apoyo mutuo, por lo que el proyecto ha tenido unas actuaciones de mayor éxito.

Otro aspecto importante a destacar es que para que el desarrollo de los GAM perduren en el tiempo se debe contar con una plantilla de profesorado más o menos estable en los centros (por lo menos los profesores que se sumaron a la idea). De esta manera, todo nuevo profesor que acceda al centro se impregnará de la cultura educativa que la mayor parte del claustro comparte.

- **Sin el apoyo y la participación de las familias cualquier estrategia en el centro pierde su fuerza.**

En los centros donde los grupos de apoyo mutuo han tenido mayor éxito, han sido los centros en los que las familias habían sido informadas al detalle del proyecto e

invitadas a participar en el mismo (como ha sido el caso del CEIP Europa). Esto estrecha lazos con el centro y, además, hace que las familias confíen en todas las acciones educativas que el centro planifica para sus hijos.

Lo que muestra la importancia de la relación Familia-Escuela: incluir a las familias en las acciones y estrategias educativas que el centro realiza consiguen que estas acciones o estrategias se abran a otra dimensión escolar (pasan del contexto del centro y llegan al contexto familiar). Sin embargo, es necesario que esta relación se trabaje de manera constante: los centros deben hacer ver a las familias que ellas ocupan un lugar importante en la formación de sus hijos/as.

5.1.2 Sobre el sentido del proyecto en los centros.

Para cada uno de los centros que han participado en la investigación, el proyecto tenía un sentido en particular, sentido que ha marcado el desarrollo del proyecto en los centros.

- **Preocupación de los centros por el clima de convivencia.**

La mayoría de los centros participantes basan el origen de su participación en el proyecto, en conseguir una mejora de la convivencia escolar. Tanto para implantar por primera vez estrategias que busquen esa mejora u optimizar los propios recursos que el centro posee para alcanzar un clima positivo de convivencia entre su alumnado.

Está demostrado, según Pujolás (2008), que un buen clima de convivencia propicia la mejora en el aprendizaje del alumnado.

Los centros participantes comparten esa preocupación, por ello, han apostado por la formación de su alumnado en la resolución colaborativa de problemas. Han trabajado para que su alumnado sea autónomo para resolver o encauzar, con sus propios recursos, las dificultades que puedan encontrar.

Por otro lado, el CDP Calderón de la Barca, además de la mejora en el clima escolar, se implicó en el proyecto con el objetivo de ayudar a sus alumnos en la gestión de la transición, como vemos en la siguiente conclusión

- **Adaptabilidad del Proyecto GAM para la ayuda en la gestión de la transición del alumnado de 4ºESO.**

En el momento crucial en el que se encuentran los alumnos de cuarto de ESO del CDP Calderón de la Barca, la transición es uno de los procesos más importantes que van a desarrollar y que marcará su proyecto vital.

Los alumnos, a través de la creación y desarrollo del GAM, han podido *conocer los posibles itinerarios* que existen al concluir su etapa educativa, a través de las actividades del seminario formativo inicial, el libro informativo elaborado y la actividad desarrolladas. Con todo ello, han obtenido la información básica que necesitaban para poder tomar sus primeras decisiones. Se ha comprobado la gran necesidad de información que los alumnos presentan para superar la transición con éxito y que cuanto más información tienen, más proyección de futuro y mejor toma de decisiones harán, así como mayor implicación y empoderamientos adquieren en el proceso de transición.

Hasta el momento en que se realizaron las primeras actividades del proyecto GAM, los alumnos no se habían *marcado un itinerario vital y profesional*, aunque aparece recogido en la legislación vigente como un objetivo y tarea de la acción tutorial del docente, se comprueba que no ha existido una reflexión por parte de los alumnos para desarrollar este proyecto antes de dar comienzo la investigación. Sin embargo, durante el desarrollo y fin del proyecto, los alumnos han marcado y tomado decisiones sobre su futuro, reflexionando sobre qué quieren ser y qué pueden ser.

La creación y desarrollo del GAM, ha ayudado a establecer los pasos que han tenido que dar para poder identificar su itinerario (información de los itinerarios, información sobre matriculación, etc.) y ha fomentado el apoyo entre compañeros para que no se sientan solos en el cambio que van a llevar a cabo. De la misma manera, han encontrado en la investigadora un punto de confianza realizando la tarea de mediación entre profesores, familia y amigos para obtener más información y adquirir confianza y autoestima que les ayude para afrontar el cambio. No obstante, algunos alumnos siguen sin reflexionar en la importancia del próximo paso que van dar y se encuentran en una

“burbuja”, siendo este su mecanismo de gestión de la transición. Lo que señala la necesidad de abordar el tema de la transición en cursos más tempranos.

5.1.3 Proceso formativo de los grupos de apoyo mutuo.

Los participantes del proyecto GAM entre alumnos han llevado a cabo una formación inicial para asimilar los supuestos y cultura colaborativa en la resolución de conflictos o problemas. A lo largo de toda formación se han obtenido diferentes conclusiones del análisis de necesidades como:

- **Los alumnos participantes reconocen que los conflictos se resuelven mejor con ayuda de los iguales.**

En concreto el alumnado del CEIP Huerta de la Princesa expresó durante todas las actividades de formación que cuando existe ayuda por parte de otro compañero *“los problemas son menos problemas”*.

Con esta declaración, se ha hecho explícito el sentimiento de apoyo que otros compañeros les han podido proporcionar en situaciones problemáticas. Cuando no han sido ayudados, el peso del problema ha sido más grave y han necesitado más tiempo para encontrar soluciones o alternativas que diesen respuesta a la problemática.

Además durante el proceso de formación, todo el alumnado participante en los GAM reconoció cómo el ayudar a sus compañeros les ha reforzado su propia autoestima.

- **Se debe mejorar "la acción del deseo" porque en "el pensamiento ético" el alumnado discierne de lo que se debe o no hacer.**

Todo el alumnado participante ha sabido distinguir fácilmente de manera teórica que es lo que se debe o no se debe hacer durante las sesiones de apoyo del GAM (escuchar con empatía, no posicionarse en un problema, mantener la confidencialidad, etc.), sin embargo, encuentran dificultades en el momento que lo llevan a la práctica.

Por ejemplo, en el CEIP Huerta de la Princesa durante las simulaciones del GAM en el proceso de formación, los alumnos tuvieron dificultades para mantener la confidencialidad de algunas situaciones que abordaron: si escuchan un problema que puede interesar a alguien de su entorno cercano, su "acción del deseo" hace que en ocasiones el alumnado no cumpla esta norma y cuente a otros compañeros el tema que se ha tratado en la sesión del grupo de apoyo mutuo.

Por tanto, es importante concienciar a los alumnos para que sepan controlar el deseo inmediato que les pueda suponer romper con las reglas de confidencialidad (pensamiento ético) que asumen los grupos de apoyo mutuo como norma.

- **Una formación más extensa de los grupos de apoyo mutuo a lo largo del proyecto.**

La formación de los grupos de apoyo mutuo debe desarrollarse de manera flexible durante todo el proyecto. Los participantes del proyecto hacen explícito que la temporalización del proceso formativo ha sido corta. Se debe desarrollar un mayor número de sesiones organizadas durante el transcurso del proyecto.

En el estudio de caso del CDP Calderón de la Barca, además se realizó sesiones formativas durante la fase de desarrollo de los grupos de apoyo mutuo porque se siguieron detectando necesidades formativas.

También aparece la idea de poner en marcha otras sesiones recordatorias al inicio de cada curso escolar para retomar el proyecto en el CEIP Europa y el CEIP Huerta de la Princesa.

- **La formación debe ir vinculada directamente con los aspectos prácticos de los grupos de apoyo mutuo.**

Los bloques de contenidos más exitosos han sido aquellos en los que se ha simulado una práctica real de los grupos de apoyo mutuo (sesión 6: la puesta en marcha del GAM). El alumnado debe realizar acciones o situaciones que los preparen para un ejercicio real en las sesiones de apoyo de los grupo de apoyo mutuo.

En el CEIP Europa se hizo hincapié en la simulación de los grupos de apoyo mutuo, por ello, el centro asimiló a la perfección la metodología de trabajo durante las sesiones de apoyo de los GAM

Además ante la práctica, el alumnado se adueña del conocimiento y puede reaccionar con acciones reales de lo que debe o no hacer durante una sesión del GAM, es decir, les permite ver las acciones de éxito o equivocarse para enmendar los errores y poder realizar aprendizajes a través del ensayo/error.

5.1.4 Inicio y desarrollo del proyecto.

Las conclusiones a las que se ha llegado en este aspecto, se pueden dividir en dos bloques: conclusiones al inicio del proyecto y conclusiones durante el desarrollo del proyecto.

El inicio del proyecto es la puesta en marcha en los centros. De este proceso se establecen varias reflexiones:

- **Carácter singular del proceso de inicio en cada uno de los centros.**

Según las particularidades de cada centro, el proyecto se ha iniciado de manera diferente, e incluso el IES Prof. J.A Carrillo Salcedo no ha llegado a poner en marcha las sesiones de apoyo del GAM.

En los centros en los que hay una cultura de mediación y resolución dialógica de conflictos previamente establecida como en el CEIP Europa, el proyecto se inicia de manera natural, es decir, encaja a la perfección en los mecanismos que el centro ya estaba desarrollando para complementar las estrategias que anteriormente había.

Por otro lado, en los centros como el CDP Calderón de la Barca donde es la primera experiencia de ayuda mutua entre el alumnado, cuesta más trabajo dar inicio al proyecto, los estudiantes no tienen adquirida una autonomía o responsabilidad previa para desarrollar dinámicas de ayuda entre iguales y establecer canales de colaboración.

- **Se necesita creer en el proyecto, tener expectativas positivas de él y motivar al alumnado.**

Es importante que el proyecto sea acogido de manera positiva en los diferentes centros. Es decir, que su comunidad educativa crea en él y desarrolle unas expectativas favorables sobre el proyecto. Tanto alumnado como profesorado, deben creer en la necesidad y en la efectividad de los grupos de apoyo mutuo para la mejora educativa y social del centro. Además, debe existir una actitud positiva ante la educación inclusiva y valores como la colaboración y ayuda entre iguales

Los centros como el CEIP Europa y CEIP Huerta de la Princesa han desarrollado actuaciones de éxito con los GAM porque tuvieron una fuerte creencia en el proyecto y motivaron a sus alumnos para implicarse en él. Sin embargo, El IES Prof. J.A Carrillo Salcedo aunque apostó al comienzo de la experiencia por el proyecto, tuvieron dificultades para motivar a su alumnado para que pudiera implicarse en el desarrollo del mismo.

El desarrollo del proyecto se centra en las sesiones que desarrollan los grupos de apoyo mutuo entre alumnos y algunas de las conclusiones más significativas son:

- **La participación del alumnado según las creencias hacia el proyecto.**

La participación del alumnado en el proyecto ha dependido en su totalidad de las propias expectativas que existían hacia el proyecto y de las creencias que tenían sobre la utilidad de los GAM para resolver los conflictos que les pudieran surgir. Por ello, el CEIP Europa tuvo una gran participación del alumnado, porque previamente desde el aula de mediación habían comprobado la importancia de la resolución de conflictos con la ayuda de los compañeros. En el estudio de caso del CDP Calderón de la Barca, el alumnado encontró dificultades para reconocer en sus propios compañeros una ayuda en la resolución de sus problemas, por ello, su éxito fue más escaso.

El alumnado ha participado de manera voluntaria en el proyecto, por tanto, el éxito del proyecto ha dependido de la motivación y las creencias que este alumnado ha tenido sobre la resolución colaborativa de conflictos a través de la ayuda de sus compañeros.

- **El fomento de la autonomía en el alumnado.**

En algunos centros como el CDP Calderón de la Barca, el alumnado al comienzo del desarrollo del proyecto no se ha sentido lo suficientemente empoderado como para poder ayudar a sus compañeros a resolver conflictos. Es un alumnado acostumbrado a pedir ayuda a un adulto ante cualquier problema para encontrar la solución.

La relación de dependencia en la resolución de conflictos o problemas entre alumnos y profesorado dificulta el desarrollo de destrezas y competencias autónomas en el alumnado. Los alumnos deben entender que ellos mismos poseen todas las herramientas y estrategias necesarias para encontrar alternativas a la solución de sus problemas.

- **Importancia de contar con el respaldo del profesorado y equipo directivo.**

Para garantizar el éxito de los GAM, no solo se debe contar con la motivación del alumnado, los centros deben desarrollar una cultura colaborativa y de inclusión. Esta cultura colaborativa debe estar presente en las creencias tanto del profesorado como del equipo directivo.

En el caso del CEIP Europa, el proyecto GAM ha sido respaldado por toda la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo y familias). Sin embargo, en el CDP Calderón de la Barca, para tratar el proceso de gestión de la transición del alumnado, las acciones que se llevaban a cabo en el grupo de apoyo mutuo no estaban en conexión con ningún plan de orientación y acción tutorial.

Contando con el respaldo de toda la comunidad educativa, será cuando el proyecto tenga sentido en los centros. Ya que facilitan el desarrollo de los grupos de apoyo mutuo animando al alumnado a participar, resolviendo dudas, o simplemente, difundiendo el proyecto en la propia comunidad.

5.1.5 Dinámica de trabajo.

El trabajo colaborativo y la dinámica de trabajo es la pieza fundamental en el proyecto GAM. Las conclusiones más relevantes señalan:

- **La colaboración como herramienta fundamental en la metodología de trabajo.**

La colaboración es la base del proceso de ayuda mutua en los GAM: el alumnado trabaja de igual a igual para analizar y buscar estrategias para la resolución o encauzamiento de una problemática que les afecta.

Las destrezas en la escucha activa, el proceso de análisis del problema y la propuesta, selección y planificación de estrategias se trabaja de forma colaborativa entre los miembros del GAM y el alumno/a demandante.

Esta colaboración se basa en relaciones de igualdad entre los miembros del grupo GAM y el propio demandante, nadie toma el papel de experto. El objetivo común que todos los alumnos persiguen en las sesiones de apoyo es ayudar a un compañero/a para resolver una situación problemática que le afecta directamente.

- **La propia dinámica de trabajo supone nuevos aprendizajes para el alumnado participante.**

Aunque todos los centros participantes no han tenido el mismo desarrollo del proyecto (algunos solo han experimentado la fase formativa), todos se han apropiado de una dinámica de trabajo colaborativa.

Con el desarrollo de los GAM, el alumnado ha sido capaz de alcanzar o reforzar aprendizajes personales como trabajar colaborativamente con sus compañeros, aunando esfuerzos para alcanzar una meta común en una situación de igualdad; ponerse en el lugar del otro (empatía), aplicar un modelo de resolución de problemas, aprender a tener un diálogo compartido con sus compañeros; desarrollar mensajes facilitadores para una buena comunicación e identificar mensajes y situaciones obstructores, que ponen barreras a la comunicación.

En los centros que se ha desarrollado sesiones de apoyo (CEIP Europa y CDP Calderón de la Barca) también hemos podido analizar otros aprendizajes o competencias personales que el alumno ha adquirido o se ha iniciado en: autonomía, iniciativa personal o el propio desarrollo de su personalidad a través de la mejora en su autoestima. En el CEIP Huerta de la Princesa, el alumnado ha colaborado para alcanzar el objetivo de publicitar los grupos de ayuda mutua en su centro, lo han hecho respetando las opiniones de los demás y consensuando acuerdos (aprendizajes necesarios para una buena comunicación)

- **El alumnado participante aplica los aprendizajes adquiridos en el desarrollo del GAM en otros contextos vivenciales.**

El alumnado, al asimilar el rol ayudante en los GAM, apoya a sus compañeros en contextos informales (fuera del colegio, en momentos de descanso, con sus amigos en la calle, etc.) y formales (en el aula, en el recreo). Los alumnos aprenden a proporcionar apoyo emocional a los compañeros en cualquier situación que se les presente. Sienten la necesidad de ayudar a otros porque han interiorizado el rol de alumnado ayudante desde el proceso de formación de los grupos de apoyo mutuo y la puesta en marcha de los GAM.

Así, por ejemplo en el CEIP Europa, se ha observado que los conflictos de aula han disminuido, más en los cursos del tercer ciclo de primaria, alumnado que desarrolla el proyecto GAM en este ciclo. Otro ejemplo lo encontramos en el CEIP Huerta de la Princesa, los alumnos que han participado en el seminario inicial formativo, cuando encuentran a un compañero que puede presentar alguna dificultad, median para resolver el conflicto aunque las sesiones de apoyo del GAM no se hayan iniciado aún.

5.1.6 Demandas recibidas en el GAM.

Las demandas recibidas en el grupo de apoyo mutuo constituyen una parte importante y esencial del proyecto. Se destaca como conclusiones más significativas:

- **Las demandas presentadas al GAM son necesidades de reales que parten de las necesidades sentidas por el alumnado.**

Todas las demandas que se han presentado a los grupos de apoyo mutuo parten de una necesidad real que sienten los alumnos demandantes para resolver un conflicto o problema en el que están implicados emocional y personalmente. Por ello, señalamos que son necesidades sentidas, no son necesidades burocráticas (presentadas a demandas de otras personas como tutores o jefe de estudios)

Por otra parte, aunque se abordan diferentes temáticas en los casos presentados en los GAM (transición, convivencia, emociones), sin embargo un eje vertebrador es que estos problemas son compartidos por el resto de sus compañeros, es decir, todos los alumnos alguna vez han vivido alguna problemática igual o parecida. Por ejemplo, en el caso 2 del CDP Calderón de la Barca, el alumnado demandante acude al GAM para realizar una solicitud de ayuda en el proceso de gestión de la transición (situación en la que se encontraban los miembros del GAM)

Por ello, los alumnos miembros del GAM al haber estado previamente en algunas de las situaciones que el alumnado demandante presenta al grupo, son capaces de entender estas preocupaciones y ayudar a encontrar alternativas para solucionarlas.

- **El GAM pone de manifiesto la importancia de la convivencia en los centros.**

La mayoría de las demandas que se realizan giran en torno a la dimensión de la convivencia en el centro. Esto hace ver que existe una preocupación en los centros, y en concreto en el alumnado, por cuidar el clima del aula y del centro.

Por ejemplo, en todas las demandas presentadas del CEIP Europa, se hace explícito el deseo de buscar una solución a la problemática que se presenta al GAM para mejorar la relación entre los compañeros, mejorando así en general, la convivencia en el centro.

Aunque la mayoría de las demandas son a nivel personal o individual, también se observan algunas a nivel de aula (CEIP Europa), que muestra la preocupación de un grupo de alumnos para mejorar la cohesión del grupo.

Cuando los demandantes acuden al GAM, mejora la convivencia. El demandante ha reconocido un problema y ha dado un paso para buscar una alternativa. Esto no solo afecta a los que demandan ayuda, sino a todos y cada uno de las personas con las que convive el demandante (profesorado o sus propios compañeros).

5.1.7 Impacto de los grupos de apoyo mutuo (GAM).

En este apartado, se analiza el impacto de los grupos de apoyo mutuo en distintos ámbitos o niveles: alumnado, centro y contexto.

Los grupos de apoyo mutuo, no han pasado desapercibidos en ninguna de las comunidades en los que se han desarrollado. En cada una de ellas, esta estrategia ha cambiado algún aspecto educativo o social del centro o contexto. También señalamos que los GAM no se han desarrollado de manera aislada, sino que han ejercido influencia en diferentes ámbitos del centro.

En este apartado, se analiza el efecto de los GAM desde el ámbito o nivel de alumnado: el propio impacto en los participantes y demandantes al grupo de apoyo mutuo.

Se analiza también el impacto de esta estrategia a nivel de centro, describiendo la influencia de los GAM en las aulas donde se ha intervenido para ayudar a resolver los conflictos. De la misma manera, se analiza la mejora de la convivencia escolar.

Por último, se observa como los grupos de apoyo mutuo han repercutido en el contexto del centro para la mejora de la comunidad.

a) Impacto en el alumnado.

Uno de los grandes ámbitos de influencia que los grupos de apoyo mutuo ha sido el alumnado.

En cuanto al alumnado podemos distinguir entre: el alumnado que ha formado parte del proceso de creación, formación y desarrollo de los grupos de apoyo mutuo y el alumnado que ha acudido al GAM como alumnado demandante.

En una primera parte, se presentan las conclusiones más significativas relacionadas con **el alumnado que ha formado parte del GAM.**

- **Los alumnos miembros del GAM han adquirido actitudes y conductas colaborativas.**

Todo el alumnado que ha sido formado y ha participado como miembro en los grupos de apoyo mutuo, han adquirido una visión colaborativa en la resolución de problemas, ya que han compartido experiencias con sus iguales.

El alumnado participante de los diferentes centros ha compartido y escuchado a sus compañeros. Estas experiencias han hecho aflorar entre los participantes actitudes y conductas colaborativas como la empatía, el respeto, la escucha o la responsabilidad compartida.

- **Los alumnos miembros del GAM aprenden a “escuchar” a los demás.**

Unas de las actitudes colaborativas más importantes que se desarrollan en los grupos de apoyo mutuo es la acción de escuchar activa.

Con el proyecto GAM el alumnado ha escuchado a los compañeros para entender su problemática y después, valora las ideas, opiniones o alternativas que los propios compañeros pueden aportar al problema. Así se mejora la comunicación y el diálogo entre los alumnos. Los alumnos del CEIP Europa en sus valoraciones recogen como han mejorado su capacidad para escuchar a sus compañeros.

- **Los alumnos miembros del GAM aprenden a abordar y analizar los problemas desde una dinámica colaborativa.**

Con ayuda de los demás, los problemas pueden superarse. Compartir visiones y experiencias facilita poder encontrar alternativas para dar respuesta a las necesidades. Todo el alumnado participante tiene una idea, experiencia o recurso que ayuda a sus compañeros. Además, han podido conocer mejor los problemas de convivencia o personales que se dan en sus centros y han experimentado empatía con los compañeros demandantes, lo que ha facilitado el análisis y búsqueda de estrategia para poder encontrar una respuesta a la problemática presentada..

El CEIP Europa asimila la metodología de resolución de conflictos colaborativa (Daniels y Norwich, 1992). En todas las sesiones de apoyo que han desarrollado, claramente se pueden observar las cuatro fases de resolución de problemas (Acogida, definición del problema, análisis conjunto del problema y planificar una acción).

- **Los alumnos miembros del GAM aprenden “de” y “con” los iguales.**

El apoyo entre iguales aporta una relación de igualdad entre los implicados, a diferencia del apoyo experto en la que se establecen relaciones jerárquicas y con distinto nivel de poder (profesor-alumno; orientador-alumno, etc.). Por otra parte, el conocimiento y experiencia de los compañeros se ponen en valor: al trabajar de manera colaborativa, todos los alumnos participantes tienen algo que aportar para alcanzar un objetivo común: la resolución o encauzamiento del problema

Se aprende del conocimiento y experiencias de los colegas: todos tienen ideas o experiencias válidas para encontrar una solución. Además, son ellos mismos los que marcan los mecanismos para poder resolver las problemáticas.

- **Los alumnos miembros del GAM estrechan relaciones personales.**

Los grupos de apoyo mutuo permiten estrechar las relaciones entre el alumnado que los forma y los alumnos que acuden a él. Desde las sesiones de formación, el alumnado comparte experiencias que estrecha lazos entre ellos.

Por ejemplo, el alumnado participante del CEIP Huerta de la Princesa incluso se reúne en un horario diferente de las sesiones del GAM para compartir experiencias propias.

- **Los alumnos miembros del GAM adquieren autonomía para resolver los problemas que se les pueda presentar.**

El alumnado suele ser dependiente de un adulto mediador o como pieza clave para resolver sus conflictos. Esto carga al profesorado de más tarea docente (deben solucionar conflictos que no tienen una gran complejidad y que el alumnado es capaz de hacerlo de manera autónoma).

Sin embargo, los grupos de apoyo mutuo dejan ver como el propio alumnado cuenta con las herramientas suficientes para hacer frente a la mayoría de los problemas.

Lo comprobamos en el CEIP Europa, el alumnado participante se ha empoderado y asumen que ellos saben, pueden y deben resolver de manera autónoma los conflictos de convivencia en los centros. Además, al compartir estas experiencias, reconocen en otros compañeros problemas y situaciones que ellos mismos han vivido. En el CDP Calderón de la Barca, han comenzado un camino para la resolución y gestión autónoma de sus problemas.

En una segunda parte, se van a presentar las conclusiones relacionadas con el alumnado que ha acudido al GAM como **demandantes**:

- **Los alumnos demandantes aprenden a “sacar los problemas de sí mismos”.**

Los alumnos demandantes pueden “desahogarse” verbalizando los problemas que les preocupaban. Esto disminuye la presión y el estrés que los problemas pueden generar en el alumnado. Se entiende que al contar los problemas, el alumnado demandante está dando un paso para superar esa dificultad, por lo tanto van encaminados hacia una solución y dejan de estar estancados en un limbo sin respuestas.

El contar un problema al grupo también les proporciona seguridad y confianza en ellos mismos para abrirse a los demás, y esto desemboca en una mejora de la autoestima.

Así lo observamos en el alumnado del CDP Calderón de la Barca, que han conseguido comenzar a afrontar la problemática de la gestión de la propia transición.

- **Los alumnos demandantes aprenden a tener una visión compartida de los problemas.**

Los problemas pierden la exclusividad de la persona que los presenta. En los casos abordados en el CEIP Europa, todos exponen sus experiencias similares y la manera en la que las han podido solventar. Comparten experiencias.

Los alumnos demandantes acuden al GAM, en el caso del CDP Calderón de la Barca, en el que todos los alumnos se encuentran en una misma situación: transición de final de ESO y todos exponen sus recursos e ideas para poder afrontarla.

- **Los alumnos demandantes aprenden a reconocer y valorar el apoyo y ayuda que pueden prestar los compañeros/as.**

El compañero, miembros del GAM, es una pieza clave para guiar al demandante hacia una solución adecuada a su problema, partiendo de sus propias experiencias. Quien acude a un GAM reconoce a sus compañeros como ayuda para encontrar una solución a sus problemas. Como ejemplo, en las sesiones de apoyo que ha realizado el CEIP Europa, la pieza clave para que un conflicto pueda solventarse es el alumno mediador.

b) Impacto en el centro.

Los grupos de apoyo mutuo ejercen una influencia en el centro en el que se enclavan. En este ámbito podemos diferenciar dos grandes dimensiones: el impacto a nivel de aula y el impacto a nivel de centro.

A nivel de **aula**, se identifica las siguientes conclusiones:

- **Enriquecimiento no solo del alumnado en concreto que acude o forma parte del GAM, sino del aula en su conjunto.**

El impacto personal positivo que el GAM proporciona al alumnado revierte en las aulas de estos niños. Un alumno que comparte sus problemas, mejora su nivel de estrés escolar y sus relaciones con los demás. En el CEIP Europa, se ha observado la mejora en convivencia en el tercer ciclo de Educación Primaria. El alumnado del GAM atiende conflictos de manera informal en las aulas y mejora las habilidades interpersonales de estos alumnos.

- **Mejora del ambiente y del clima del aula.**

Al existir en los centros un grupo de apoyo mutuo que permite resolver problemas cotidianos, disminuyen las problemáticas que el alumnado presenta.

Este alumnado se encuentra más relajado y despreocupado, por lo que mejora la cohesión del grupo y repercute directamente en el clima y el ambiente del aula. Saben que si existe algún problema entre el alumnado, pueden acudir al GAM para encontrar una solución.

- **Conocimiento global de la problemática de los alumnos en las aulas.**

Los grupos de apoyo mutuo han permitido entrar en las problemáticas de los centros y conocer cuáles son las más significativas. Han sido un reflejo fiel del clima institucional.

Las preocupaciones más importantes que el alumnado de Primaria y Secundaria presenta son, en general, problemas de convivencia (peleas, malentendidos o discusiones de patio).

A nivel de **centro**, las conclusiones más significativas son:

- **Innovación en el centro.**

Con la implantación del proyecto GAM, se teje en los centros una red colaborativa para el desarrollo del apoyo entre iguales. Todos los centros participantes, han innovado sus prácticas educativas y caminan hacia una escuela inclusiva.

Los centros implantan nuevas estructuras relacionadas con el empoderamiento del alumnado para poder resolver conflictos de manera colaborativa (aulas de mediación en el CEIP Europa, aula de convivencia en el CEIP Huerta de la Princesa, gestión de la transición CDP Calderón de la Barca).

Se crea una estrategia propia en el centro para trabajar el apoyo entre iguales. Los GAM están alejados del modelos de expertos, se acercan a un modelo colaborativo donde se parte de las propias herramientas, vivencias y estrategias del alumnado para resolver sus conflictos, sin la necesidad de acudir a un adulto o experto para resolver o encauzar sus propias problemáticas.

- **Contribuye a la mejora institucional.**

La cultura institucional de los centros es la filosofía pedagógica en la que toda la comunidad educativa cree y se desarrolla a través de los planteamientos y acciones educativas que se llevan a cabo en los centros.

Todos los centros participantes han mejorado, con la implantación del proyecto de los grupos de apoyo mutuo, la cultura institucional de su centro. Se marca en ella nuevos caminos: sentido diferente del apoyo entre el alumnado, colaboración y mejora de los canales de comunicación. Se abren nuevas vías formativas para el alumnado en la resolución colaborativa de conflictos y habilidades sociales para la mejorar y convivencia escolar.

c) Impacto en el contexto.

Una parte importante de los grupos de apoyo mutuo es su transferibilidad hacia otros contextos. La conclusión más significativa que se ha obtenido de los GAM entre alumnos en relación al impacto con el contexto, ha sido:

- **Implantar los GAM en etapas superiores de la educación.**

Debido a la flexibilidad y adaptabilidad de esta estrategia para ser asimilada en diferentes contextos, existe una propuesta por parte de un centro participante de educación primaria (CEIP Europa) para continuar con los GAM en la Educación Secundaria, es decir, continuar con el desarrollo de procesos colaborativos y de ayuda mutua en su instituto de referencia.

En términos generales, se hace referencia al hecho de exportar las buenas prácticas que se han asimilado a diferentes contextos para seguir consiguiendo una mejora escolar y social en el alumnado.

5.2 Reflexiones sobre el método de investigación.

En este apartado se realiza una valoración sobre el diseño metodológico utilizado: el estudio de caso.

El diseño metodológico elegido ha sido idóneo para el proceso cualitativo-participativo que se ha llevado a cabo. Entre sus grandes fortalezas cabe destacar la flexibilidad del diseño para adaptarlo a cada uno de los centros que han participado en el proyecto: adaptarlo a tiempos, formatos y necesidades de los centros.

Sin embargo, una de sus debilidades ha sido la temporabilidad en el asesoramiento en los centros, ya que se debería haber planteado un asesoramiento más continuado en cada uno de los centros participantes para proporcionar más información y ayuda a los participantes cuando la hubiesen necesitado.

En cuanto al análisis del estudio de caso, se debe señalar la ventaja de haber trabajado de manera práctica y real a través de las observación y entrevistas realizadas del desarrollo de la experiencia, donde la acción y la participación han sido dos pilares fundamentales para el desarrollo de los estudio de caso presentados. Se ha intentado llevar a la práctica uno de los lemas del estudio de caso: los participantes y la propia investigadora son sujetos activos en el cambio y la mejora escolar.

El estudio de caso, por otra parte, ha permitido ser respetuoso con las creencias que se marcan en estas investigaciones relacionadas con la colaboración y la ayuda mutua, permitiendo a los participantes experimentar en primera persona las vivencias y experiencias colaborativas.

Por último, señalar las posibilidades que ofrece el estudio de caso para la mejora y práctica educativa.

Capítulo 6

Limitaciones y alcance

CAPÍTULO 6: LIMITACIONES Y ALCANCE

Introducción

Este capítulo recoge unas últimas reflexiones sobre el proyecto. Se pretende realizar una reflexión crítica de todo el proceso investigador que se ha llevado a cabo.

Cabe señalar que este estudio ha tenido dos pilares básicos, más allá de las limitaciones y alcance que ha obtenido: la credibilidad de los resultados y la transferibilidad.

La credibilidad del proyecto se toma en superar el contexto de incertidumbre que ha podido presentar los estudios de caso analizados. Para avalar esta credibilidad, se ha realizado un estudio prolongado para recoger los datos (en todos los centros se ha mantenido, al menos, un año de antigüedad). La observación persistente ha sido otra estrategia para superar esta incertidumbre, se ha acudido a los centros con regularidad para observar de cerca el desarrollo y la asimilación del proyecto en los participantes, intentado captar todos los matices del proyecto. Durante estas observaciones, se han recogido materiales que se han ido produciendo durante la investigación y junto con las observaciones de la investigadora se ha comprobado los resultados que se han obtenido. Por último, para contrarrestar esta incertidumbre, se ha realizado una triangulación de toda la información obtenida en los diferentes estudios de casos en los que se ha comparado la información que se ha adquirido (observaciones investigadora, entrevistas, literatura científica, análisis de documentos, etc.).

La transferibilidad de esta investigación etnográfica-participativa se ha basado en la dependencia entre la investigadora/método y los participantes de los estudios de caso para recibir y devolver la información que se ha ido recogiendo. Por otro lado, hablamos de la confirmabilidad de los participantes ante los resultados que se han

obtenido y el tratamiento de la información durante todo el proceso que se ha llevado a cabo.

Tras haber expuesto los dos pilares que van más allá de las limitaciones y alcance de esta investigación, a continuación se desarrollan estos dos aspectos que dan nombre al capítulo.

En una primera parte, se expone las limitaciones que se han encontrado a lo largo de la investigación y que han supuesto, en algunas ocasiones, una dificultad para desarrollar al máximo el potencial del estudio que se planteó en su inicio.

En una segunda parte, se expone el alcance de esta investigación. Las consecuencias positivas de este estudio y las futuras líneas de investigación que se plantean.

6.1 Limitaciones de la investigación.

Una limitación que ha sufrido esta investigación ha sido la temporalidad del proyecto en algunos centros. La estrategia de los grupos de apoyo mutuo necesita un tiempo de maduración, adaptación e internalización para la apropiación del proyecto por parte de las personas que lo han desarrollado.

En concreto, en algunos centros (CDP Calderón de la Barca) se ha desarrollado esta investigación con una fecha límite (antes de finalizar el curso académico escolar) porque el alumnado participante abandonaba el centro. Por tanto, se ha tenido que “forzar” la adquisición de los supuestos teóricos y prácticas del GAM en un periodo corto de tiempo. Para desarrollar esta investigación se necesita tiempo de maduración y asimilación por parte de los participantes y del propio centro.

Siguiendo con la línea de la temporalidad, una limitación observada en los centros es la rigidez de horarios que se ha desarrollado tanto para la formación inicial como para las sesiones de apoyo. Esto ha implicado que cada centro haya realizado un gran

esfuerzo para incluir en su rutina escolar estos tiempos del proyecto GAM sin romper los horarios habituales o perjudicar al resto de profesorado.

En los centros de Educación Secundaria se ha observado alguna limitación relativa a la permanencia del grupo GAM en un solo curso (1ºESO o 4ºESO), por tanto, ha cortado el alcance para ayudar a resolver problemas en otros niveles de la etapa de Educación Secundaria. Los GAM es una estrategia que podría desarrollarse en todos los cursos de la Educación Secundaria y, de manera especial como se ha comprobado en el CDP Calderón de la Barca, en el último ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria como herramienta de apoyo para el tránsito a Bachillerato o Ciclos Formativos.

La coordinación entre la investigadora y los profesores participantes ha sido otra de las limitaciones que se ha encontrado porque no está contemplada en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial del centro (POAT), por lo que, no se recogía en la planificación docente para el curso, ni constaba de un horario prefijado para las actividades. Aunque siempre que se ha necesitado, los centros han estado abiertos para realizar cualquier actividad.

Por último en cuanto a los alumnos que no tenían una cultura previa en colaboración o mediación, se han encontrado dos grandes limitaciones en el desarrollo del proyecto: son aquellas relacionadas con la falta de autonomía e iniciativa personal, así como la desmotivación para la realización del proyecto.

La autonomía es una competencia que configura un requisito previo para poner en marcha la estrategia de los grupos de apoyo mutuo. Se ha demostrado que: los alumnos deben tener una autonomía mínima suficiente para ser capaces de reunirse solos sin la vigilancia de una persona de autoridad (caso de secundaria) y que puedan sentirse capaces de resolver problemas de manera autónoma. En este caso, los alumnos han encontrado muchas dificultades para poner en marcha el proyecto sin la atención de un adulto, lo que ha producido desmotivación para realizar el proyecto.

6.2 Alcance de la investigación.

Un alcance fundamental de este proyecto es que, al tratarse de un diseño metodológico cualitativo con características como ser flexible y abierto, se ha podido construir durante la realización del estudio nuevas propuestas para adecuarse a las necesidades que surgían a lo largo de la investigación por parte de los alumnos. Además, se ha adaptado a los contextos de los centros participantes.

Por otro lado, un alcance o línea de investigación futura es la continuación del proyecto de los grupos de apoyo mutuo en el CEIP Huerta de la Princesa ya que este centro participó solo en la última fase de la investigación y no ha podido desarrollarse por completo. Es un centro con una gran cultura en colaboración y con actitudes positivas hacia la innovación, en el que tanto el profesorado como el alumnado presentan una motivación e interés por implantar en su centro el proyecto de los GAM.

Hablando de alcance, en cuanto a la innovación en el apoyo , se ha producido una gran innovación en esta área: el apoyo entre los alumnos para dar respuesta a las necesidades que surgen en su día a día, así como a la mejora de la convivencia escolar de los centros participantes. Es una nueva forma de atención y desarrollo al alumnado. Se han atendido las necesidades de los alumnos dando protagonismo al propio alumnado; el rol del profesor/tutor ha sido de guía y dinamizador de la acción orientadora, dando voz y poder a su alumnado para ser capaz de resolver conflictos por ellos mismos.

Esta estrategia también ha servido, en concreto, al CDP Calderón de la Barca para acoger nuevas ideas de trabajo participativo en cuanto al fomento de la mejora de los procesos de transición.

Por otro lado, se ha fomentado en los centros la ayuda mutua, el trabajo en equipo, la creatividad, la autonomía, y la resolución de problemas de manera colaborativa.

También es reseñable que esta investigación ha sido fuente para la presentación de varias comunicaciones¹³ y un artículo en una revista de investigación¹⁴ en las que se pretendía dar voz y compartir los resultados que se han ido obteniendo. Han sido presentadas en unas jornadas de innovación educativa en la Universidad de Sevilla¹⁵ y dos congresos internacionales de educación¹⁶.

Además, el CEIP Huerta de la Princesa han presentado el proyecto GAM a un concurso¹⁷ de buenas prácticas educativas en los centros escolares para difundir el trabajo que se ha puesto en marcha y compartir con la comunidad educativa escolar los aportes del proyecto GAM.

Por último, este proyecto supone una “puerta” de investigación en la atención a las necesidades de los alumnos y centros educativos en el desarrollo de una educación inclusiva como futuro proyecto de investigación.

¹³ Caminando hacia la escuela inclusiva: La creación y desarrollo de grupos de apoyo mutuo en el CDP Calderón de la Barca; Un paso más hacia la escuela inclusiva: Los grupos de apoyo mutuo; La creación y desarrollo de redes de apoyo en los centros educativos; Desarrollo de grupos de apoyo mutuo en los centros educativos.

¹⁴ GALLEGO, C.; RODRIGUEZ, M.; CORUJO, C.; GARCÍA, M.; COTRINA, M. Y JIMÉNEZ, A. (2015): "La comunicación en los grupos de apoyo mutuo (GAM): Una estrategia inclusiva de apoyo en Revista hachetepé. Educación y comunicación. Nº10, pp. 131-138.

¹⁵ Jornadas de innovación docente-educativa: Respuesta en tiempos de incertidumbre. Mayo 2013. Universidad de Sevilla.

¹⁶ I Congresso Internacional envolvimento do alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação. Julio 2013. Lisboa.

CIMIE16”. AMIE - Asociación Multidisciplinar Investigación Educativa. Universidad de Sevilla. Junio 2016. Sevilla.

¹⁷ I Premio de Innovación en Aprendizaje Cooperativo y Convivencia-“Vitamina Educativa”.

Capítulo 7

Propuestas de mejora

CAPÍTULO 7: PROPUESTAS DE MEJORA

Introducción

Es la última fase del proyecto. Tras hacer visible las conclusiones y las limitaciones y alcance del estudio que se ha llevado a cabo, se finaliza realizando una búsqueda de propuestas de mejora en los diferentes ámbitos de influencia del proyecto y continuar caminando hacia el desarrollo de la ayuda mutua entre el alumnado como un modelo de apoyo inclusivo.

La reflexión sobre posibles propuestas de mejora es un aspecto importante para hacer una contribución hacia el cambio en los centros educativos participantes.

Las propuestas de mejora que se presentan giran en torno a la administración educativa, los centros, el alumnado que ha participado en el GAM, el propio proyecto y el rol de la investigadora de este estudio.

7.1 Propuesta de mejora para la administración educativa.

La actual legislación vigente tanto la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, Educación y la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, contemplan para todas la etapas de su sistema educativo el desarrollo en la tutoría de un plan de orientación y acción tutorial en los que se contemplen medidas para la transición entre ciclos y etapas. Pero, como se ha podido comprobar, no siempre se desarrolla con éxito durante toda la etapa de la educación Secundaria.

Por tanto, deberían existir instrucciones específicas, especialmente, para este último curso en el que se desarrolle la orientación profesional para los alumnos, así

como programas específicos que formen a los alumnos para construir su propio proyecto vital y profesional. Por ejemplo, el esbozado por el ex ministro de educación (Ángel Gabilondo) que proponía en las conversaciones en 2010 sobre el gran pacto para educación. Intentaba instaurar 4ºESO como un curso de orientación para decidir su futuro itinerario (Formación Profesional o Bachillerato). De esta manera, los que al terminar tercero de ESO no estén en condiciones de acceder a ninguna de estas opciones podrán optar entre repetir este curso, con los refuerzos pertinentes, cursar un programa de diversificación curricular o un Programa de Cualificación Profesional Inicial, con una duración de dos años. La duración del Bachillerato (actualmente dos cursos) queda «reforzada» por la opción de orientación hacia este nivel de enseñanza del último curso de ESO, lo que permitiría que cumpla mejor sus funciones.

Además, se pide a la administración que en sus planes educativos y leyes relacionadas con la atención a la diversidad se contemplen medidas que permitan flexibilizar el currículo actual para el desarrollo de estrategias de mejora en la convivencia escolar.

7.2. Propuesta de mejora para los centros.

El centro debe apostar por la educación innovadora, la educación en la colaboración y la ayuda mutua.

Para fomentar las competencias relacionadas con estas temáticas anteriores se debe llevar a cabo una metodología activa y participativa basada en un modelo de aprendizaje colaborativo en el que sea el propio alumnado el que cree canales para la colaboración y desarrolle el trabajo a través de la ayuda mutua y una comunicación asertiva.

Además, los centros deben desarrollar propios canales de colaboración profesional (tanto de alumnos, profesorado y familias) y establecer espacios para la convivencia en

la resolución autónoma de los conflictos que se puedan generar en los diferentes centros.

7.3. Propuesta de mejora para el alumnado del grupo GAM

Para mejorar la función del alumnado del GAM durante las sesiones de apoyo se debe mejorar el contenido de las sesiones formativas iniciales del proyecto. En concreto, se debe ampliar el bloque de contenidos relacionado con la comunicación y la práctica de la ayuda.

En cuanto a la comunicación, se debe dotar al alumnado de más estrategias y herramientas eficaces para que sean capaces de expresar sus ideas de manera asertiva durante las sesiones de apoyo.

En relación a la práctica de la ayuda, el planteamiento de la formación debe girar en torno a una metodología práctica. Los aprendizajes que se realicen deben ser experimentales, aumentando el tiempo para realizar simulaciones de sesiones de apoyo en los GAM.

Es decir, hacer hincapié en la formación del alumnado en aspectos prácticos y desarrollarlos con una mayor temporabilidad.

Por otro lado, como propuesta de mejora para el alumnado se recoge el fomento de la **autonomía**.

La autonomía es un requisito previo para desarrollar de manera eficaz el proyecto GAM. El alumnado debe ser capaz de transformar sus ideas en actos, asumiendo los riesgos que sus propias acciones puedan tener. Esta autonomía se fomenta a través de un trabajo que desarrolle la capacidad de liderazgo del alumnado, así como, la gestión de sus propios proyectos.

7.4 Propuesta de mejora para el propio proyecto.

Como propuesta de mejora del proyecto, se debe tener una primera consideración sobre la duración temporal del proyecto en los centros. Debe desarrollarse al menos, durante un año académico completo en el centro: desde la entrada de los alumnos al inicio de curso hasta su finalización en junio para, de esta manera, poder desarrollar desde el principio una actitud de reflexión, análisis y motivación hacia el proyecto.

Además, este proyecto, en el caso de la Secundaria, debe abrirse a más cursos. En concreto, en el CDP Calderón de la Barca debido a la necesidad que presentaron para tratar la transición. Por tanto, debe poder ampliarse la cultura sobre la educación para la carrera ya que habrá alumnos que estén en tercero de la ESO y tengan dudas o sientan presión sobre la transición del próximo curso.

Para que los grupos de apoyo tengan éxito en los alumnos, al no tener adquirida cierta competencia de autonomía, se propone que el investigador esté presente durante las primeras sesiones de las reuniones participando de manera muy discreta en ellas. Posteriormente, este andamiaje se reducirá hasta dejar que los alumnos se reúnan de manera autónoma y en solitario, gestionando el proceso ellos mismos mientras que el investigador será simplemente una guía o apoyo, como el proyecto inicial marcaba.

7.5 Propuesta de mejora para la investigadora.

La investigadora ha ejercido un papel de búsqueda de información, observación de los hechos, interacción con el grupo y constante trabajo para desarrollar el proyecto.

Ha llevado una acción dinamizadora del proyecto, por tanto, como propuesta de mejora se remarca el fomento de las habilidades organizativas y de innovación en el desarrollo del trabajo. De esta manera, se espera solventar con éxito cualquier aspecto que no resulte según una planificación inicial y que se ajuste con mayor precisión a la realidad del caso.

El fomento y mejora de estas competencias se producirá con la realización de futuras investigaciones, por lo tanto, la experiencia jugará un papel esencial para que las habilidades investigadoras se desarrollen en un óptimo estado.

Referencias bibliográficas

Bibliografía

A

Acedo, C. (2008): Inclusive education: pushing the boundaries. *Prospects*, 38, 5-13.

Ainscow, M. (1998): Developing links between special needs and school improvement. *Support for learning*, 13, 70-75.

Ainscow, M. (1999): *Understanding the development of inclusive schools*. London, Falmer Press.

Ainscow, M. (2000): The next step for Special Education: Supporting the development of Inclusive practices. *British Journal of Special Education*. Vol. 27,2,76-80.

Ainscow, M (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. En *Actas del Congreso*. "La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva."(p.19-36). *Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco*.

Ainscow, M. (2005): Developing inclusive education system: What are the levers for change?. *Journal educational change*. Vol. 6. 109-124.

Ainscow, M. (2004): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid. Narcea.

Ainscow, M. (2006); *Improving schools, developing inclusión*. Londres: Routledge.

Ainscow, M.(2011); Responding to challenge of equity education system. *Aula* 17. 78-87

Ainscow, M. (2011). Respondiendo al desafío de la equidad en los sistemas educativos. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 17, 73-87.

- Ainscow, M. (2012): Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de educación inclusiva*. 5(1)m 27-50.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006): *Improving schools, developing inclusion*. London. Routledge.
- Ainscow, M & Miles, S. (2008): Making Education for all inclusivo. Where next? *Quarterly Review of Comparative Education*, 38,15-34.
- Ainscow, M & Miles, S. (2008): Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Revista Perspectivas* Volumen XXXVIII, 1, 17-45
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14 (4), 401-416.
- Alderson, S. (1995): *Listening to children*. Londres. Barnados.
- Alguacil, J. (2011): *Cómo se hace un trabajo de investigación en sociología*. Madrid: Catarata.
- Alonso, M.J y Ortíz, Y. (2005): Del cuaderno de equipo al método de proyectos. *Cuadernos de pedagogía* (345) 62-65.
- Andrade, H. (2010): Students as the definitive source of formative assessment: academic self assessment and the self-regulation of learning. En H.L. Andrade y G.J. Cizek: *Handbook of formative assessment*. New York. Toutledge. 90-105.
- Andrés, S. (2009): *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención*. Madrid: Ministerio de Educación (IFIIE)
- Aretxaga, L. (2014): El apoyo inclusivo. *Arbela Revista de Educación*. (46) 36-43.
- Arnaiz, P. (2003): *Educación inclusiva, una escuela para todos*. Málaga. Archidona Algibe.

Arnaiz, P. (2010). *¿Cómo avanzar para que la educación inclusiva llegue a todos?*
Conferencia Inaugural presentada en el VI Encuentro Internacional de Inclusión
Educativa. Costa Rica

Atkinson, P y Hammersley, M. (1994): *Etnografía, métodos de investigación*.
Barcelona: Paidós.

B

Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.
Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.

Batson, C.D., Chang, J., Orr, R., y Rowland, J. (2002): Empathy, attitudes, and action:
Can feeling for a member of a stigmatized group motivate one to help the group?
Personality and Social Psychology Bulletin, 28, 1656-1666.

Bauman, Z. (2003): *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid.
Siglo XXI.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research,
critique*. Lanham: Rowman and Littlefield publishers.

Bisquerra, R. (2004): *Competencias emocionales y educación emocional IV. Jornadas
Técnicas e Orientación Profesional*. Zaragoza: Consejo Aragonés de Formación
Profesional.

Booth, T. (2002): Inclusion and exclusion in the city: concepts and contexts. En P. Potts
y T. Booth(eds) *Inclusion in the city*. London. Routledge.

Booth, T. y Ainscow, M. (2015): *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el
aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid. OEI.

Bragg, S y Manchester, H. (2012): Pedagogies of Student Voice. *Revista de educación*.
359, 143-163.

Bridges, R., Sherwood, G. y Durham, C. (2014): Measuring the influence of a mutual support educational intervention within a nursing team. *International Journal of Nursing Science*. 1, 15-22.

Brownell, M., Griffin, C., Leko, M.M., Stephens, J. (2011): Improving Collaborative Teacher Education Research: Creatin Tighter Linkages. *Techer Education and Special Education*. 34(3), 235-249.

Bolívar, A. (2006): Familia y escuela: dos mundo llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339,119-146.

Bolívar, A. (2012): Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*. 1 (1), 9-4.

C

Cabello, J.L (2015): Docentes en red. *Cuadernos de Pedagogía*, 462.

Cabanas, M y Chacón, F. (2003): *Intervención Psicosocial y Servicios Sociales. Un enfoque participativo*. Madrid. Síntesis.

Calvo, S y Susinos, T. (2010): Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 14 (3).75-88.

Cánovas, C. (2007): Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 3, vol 7, 1-19.

Carreras, F. (1999): El modelo de trabajo colaborativo en grupos. *Educació i Cultura*, 12, 103-119.

Carrión, J. J. (2001). *Integración escolar, ¿plataforma para la escuela inclusiva?* (1st ed.) Archidona (Málaga): Aljibe, 2001.

- Ceballos, N. y Susinos, T. (2014): La participación del alumnado en los procesos de formación y mejora docente. Una mirada a través de los discursos orientadores y asesores de formación. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Vol 18 (2).228-244.
- Ceberio, M.R. (2006): *La buena comunicación. Las posibilidades de la interacción humana*. Barcelona: Paidós.
- Coller, X. (2005): *Cuadernos metodológicos 30. Estudios de Casos*. Madrid. CIS.
- Corraze, J (1986): *Las comunicaciones no verbales*. Madrid: G. Núñez Ed.
- Cotán, A. (2015): *Enseñanza superior y educación inclusiva: Múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Cowie, H. (1998): La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*. 270.56-59
- Cowie, H.y Fernández, F.J. (2006): La ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista Electrónica de Innovación Psicoeducativa* , 9, 4 (2), 291-310.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996) *Peer counseling in schools: a time to listen*. Londres. David Fulton.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000): *Peer support in action*. London. Sage
- Corominas, E. e ISUS, S. (1998). Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 155-184.
- Creese, A., Daniels, H., y Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.
- Cruddas, L. (2006): Engaged voices´-dialogic interaction and the construction of shared social meanings. *Comunicación presentada a la National Research Coference “Pupil voice and participation: pleasures, promises and pitfalls”*. Nottingham, 22-23 mayo.
- Cuidem-os (Equipo) (2015): La “Buena” comunicación: imprescindible para cuidarnos. *Aula*. (242). 73

D

- Daniels, H. y Cole, T. (2010). Exclusion from school : Short-term setback or a long term of difficulties?. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 115-130.
- Daniels, H. (2011): The shaping of communication across boundaries. *International Journal of Educational Research*. 50.40-47.
- Daniels, H. y Hedegaard, M. (Eds) (2011): *Vygotsky and special needs education: rethinking support for children and schools*. London: Continuum.
- Daniels, H. y Norwich, B. (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London. Institute of Education, London University.
- Davis, G.A y Thomas, M.A. (1992): *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid. La muralla.
- De la Cerda Toledo, M. (2013): *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona. Grao.
- Domingo, J. (2001): Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo. *Investigación en la escuela*. 44, 77-88.
- Domingo, J., Martos, M.A. y Domingo, L. (2010): Colaboración familia-escuela en España: retos y posibilidades. *Revista de estudios y experiencias en educación*. 9 (18)111-133.
- Doval Ruíz, M.I (2015): *Una mirada crítica sobre la participación en la escuela a través de fotovoz*. *Estudio de Caso* (Tesis doctoral). Universidad de Vigo.
- Durán, D. y Sánchez, G. (2012): Ritmo en dos. Una experiencia basada en la tutoría entre iguales para la mejora de la fluidez y comprensión de lectura rítmica música. *Revista Eufonía didáctica de la música*. 56. Octubre.

E

Echeita, G. y Martín, E. (1990): Interacción social y aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Volumen III. Madrid. Alianza. 49-63.

Echeita. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.

Epstein, J. (2001): *School, family and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.

Escudero, J.M (2006): Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de educación*. 339. 19-41.

Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.

F

Fernández, I. e Orlandini, G (2001): La ayuda entre iguales. Un proyecto de innovación educativa para la mejora de la convivencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 304. 97-100.

Ferreira, M., Prado, S.A y Cadaviero, J.F. (2015): La educación inclusiva en Portugal y España: naturaleza y fundamentos. *Magister*. 27, 44-50.

Fielding, M. (2001): Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2 (2), 123-141.

- Fielding, M. (2004): Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311.
- Fielding, M. (2011): Student Voice an Inclusive Education: A Radical Democratic approach to intergenerational Learning. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25, 1)
- Fielding, M. (2012): Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de educación*. 359, 45-65.
- Flutter, J y Rudduck, J. (2004): *Consulting pupils: What's in it for schools?* London Routledge Falmer.
- Fraser, N. (2008): *Scales of justice: Remaining political space in globalization world*. Cambridge MA. Polity Press.
- Funes, S. y Moreno, J. (2007): Los mediadores escolares, los alumnos ayudantes y los coordinadores/tutores de convivencia: ejes de prevención. En Moreno, J.M y Luengo, F. (coords.): *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de los planes de convivencia en los centros*. Barcelona: Wolters Kluwer.

G

- Gajardo, M. (1986): *Pesquisa participante en América Latina*. Sao Paulo. Brasiliene. 94
- Gallego, C. (2001): *Los grupos de apoyo entre profesores: Proceso de formación y desarrollo* (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla.
- Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.
- Gallego, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25, 1), 93-109.

- Gallego, C. (2013): *Una formación compartida entre familias y profesores para el desarrollo de Grupos de Apoyo Mutuo*. *Revista de Investigación Educativa*, nº 11 (3), 109-119.
- Gallego, C., Rodríguez, M., Corujo, C., García, M., Cotrina, M., Jiménez, A. (2015): La comunicación en los grupos de apoyo mutuo (GAM): Una estrategia inclusiva de apoyo. *Revista hachetetepé*. (10) 131-138.
- Gallego, C. y García, M. (2013): Una propuesta compartida de apoyo para profesores, padres y alumnos. *Investigación e Innovación educativa*. 1020-1028.
- García, M., Gallego, C. y Cotrina, M.J. (2014): Movilizando sistemas de apoyo inclusivo a través de Grupos de Apoyo Mutuo. *Revista nacional e internacional de escuela inclusiva*. Vol. 7 (1), 46-62.
- González, M.T. (2010) El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación entorno al concepto de implicación. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*. Vol 8, (4), 11-31.
- González, V., Traver, J.A. y García, R. (2011): El aprendizaje cooperativo desde una perspectiva ética. *Estudios sobre educación*. Vol 21. 1981-197.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, H. (2013): Teaching, learning and inclusive education: the challenge of teachers training in inclusión. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 93, 785-788
- Grande, E. (2008): Difundir las buenas prácticas de escuela inclusiva en Cataluña. *Revista médica internacional sobre síndrome de Down*. Vol. 12. 1, 12-15.

H

- Halienen, I. y Javinen, R. (2008): Towards inclusive education: the case of Finland. *Prospects*. 38, 77-97.

- Harris, L.R. y Brown, T.L (2013): Opportunities and obstacles to consider when using peer- and self- assessment to improve student learning: case studies into teachers' implementation. *Teaching and teacher Education*. 36, 101-111.
- Hart, R. (1992): *Childrens' participation: from tokenism to citizenship UNICEF Innocenti Essays*. No. 4. Florence. UNICEF/ International Child Development Center.
- Hart, R. (1993): La participación de los niños de una participación simbólica a una participación auténtica. *Ensayos inocenti*. n4. UNICEF.
- Hernández, E. (2007): Principios básicos de la escuela inclusiva. Sevilla: Mergablum
- Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Huguet, T. (2009): El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia de inclusión. En C. Giné, D. Durán P. Font y E. Miquel (coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori. 81-94.

I

- Isosomppi, L. y Leivo, M. (2015): Becoming an inclusive teacher at the interface of school and teacher education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. (171) 686-694.

J

- Jiménez Toledo, A. y Gallego, C. (2014): "Un paso más hacia una escuela inclusiva: Los grupos de apoyo mutuo" en Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação.

Lisboa: Instituto de Educaçao da Universidade de Lisboa (1308-1323) ISBN: 978-989-98314-7-6.

Johnson, R.T y Johnson, D.W. (1968): Action research: cooperative learning in the science classroom. *Journal of science and children*. 24 (2), 31-32.

Johnson, D.W y Johnson, R.T (1987): *A meta-analysis of cooperative, competitive and individualistic goal structures*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Johnson D. W. y otros (1990): Impact of group processing on achievement in cooperative groups. *J soc Psycho*, 130 (4), 507-516.

K

Kalvayva, L. y Taskinis, G. (2007): Serbian teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Special Education*. 22, 30-34.

Keyes, S.E. y Brandon, T. (2011): Mutual Support: a model of participatory support by and for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, 222-228.

Knapp, M.L. (1992) *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Kozleski, E., Yu, T., Satler, A., Francis, G y Haines, S. (2015): A never ending journey: inclusive education is principle of practice, not an end game. *Reseach practice for persons with severe disabilities*. Vol 40, 3, 211-226.

Kuhn, T (1978): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid. Fondo de cultura económica.

L

- Laal, M. (2012): Benefits of collaborative learning. *Journal of Procedia-social and behavioral sciences*. 31, 486-490.
- Laal, M., Khattami-Kermanshahi, Z., Laal, M. (2014): Teaching and education; collaborative style. *Procedia Social and behavioral Science*. 116. 4057-4061.
- Lai, F., Li, E., Ji, M., Wikki, W., Sing, K. (2016): What are the inclusive teaching tasks that require the highest self-efficacy? *Teaching and Teacher Education*. (59) 338-346.
- Larrosa, F. y García-Fernández, J.M (2014): Percepciones de familias y profesorado de Educación Primaria y Secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*. 11, 7-28.
- Leonard, P.E y Leonard, L.J (2001): The collaborative prescription: remedy or reverie? *International Journal of Leadership in Education*, 4 (4), 383-399.
- López Melero, M. (2011): Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*. (21) 37-54
- López, A. y Zafra, M. (2003): *La Atención a la Diversidad en la ESO. La experiencia del IES «Fernando de los Ríos» de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona, Octaedro.
- Luján, M. y Mora, D. (2009): Comunidades de aprendizaje y organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro educativo. *Actualidades investigativas en Educación*, núm.9 pág. 2.

M

- Martín, A. y Morales, J.A. (2013): Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Apertura, revista de innovación educativa*. 5 (1).
- Martínez, J.C (2005): *Educación para la ciudadanía*. Madrid. Morata.
- Martínez, R.(2007): *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de centros docentes*. Madrid. MEC. 11-35
- Martínez-Figueira, E. (2013): Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino de la participación. *Perspectiva Educacional*. Vol 52. (2). 177-200.
- Martínez, I. y Vasquez-Bronfman, A. (2006): *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa.
- Masos, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004): Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (2004): *Metodología de la investigación educativa*. Madrid. La Muralla.
- McBeath, J. y Otros (2003): *Consulting pupils. A toolkit for teachers*. Cambridge: Pearson.
- Morales, J.A y Barroso, J. (coords.) (2012): *Redes educativas: la educación en la sociedad del conocimiento*. Sevilla. GID.
- Morín, E. (1981): *El método: La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid. Cátedra.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Moriña, A. (2010): Trazando caminos juntos para el desarrollo de la educación inclusiva. *Revista de Inclusao*, 5, 112-113.

- Moriña, A. (2011): Aprendizaje cooperativo para una educación inclusiva: desarrollo del programa PAC en un aula de Educación Primaria. *Estudios sobre educación*. Vol. 21, 199-216.
- Moriña, A. y Parrilla, A. (2006): Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*. (339) 517-539.
- Moya, P. y Zariquiey, F. (2008): El aprendizaje cooperativo: una herramienta para la convivencia. En J.C Torrego (Ed.). *El plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid. Alianza. 267-314.
- Murillo, P. (2000): *La problemática de la participación en los centros educativos: una experiencia de colaboración interprofesional*. Granada: VI Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas.

N

- Nieto, J.M y Portela, A. (2008): la inclusión de la voz del alumnado en el asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol 12 (1)1-26.

O

- Ortega, R. (2002): Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, 93-113.

Osberg, D. y Biesta, G. (2010); The end's of education: complexity and conundrum of the inclusive educational curriculum. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 14, 6, 593-607.

P

Parrilla, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina). Ed. Cincel.

Parrilla, A (2002): Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-30.

Parrilla, A. (2004): Grupos de apoyo entre docentes. *Cuadernos de pedagogía*. 331. 66-69.

Parrilla, A. (2004): La atención a la diversidad en Andalucía vista desde la Declaración de Salamanca. En Echeita G. (coord.) La "Declaración de Salamanca" sobre Necesidades Educativas Especiales 10 años después: valoración y prospectiva. Salamanca. Publicaciones Inico. 57-64

Parrilla, A. (2005): De la colaboración a la construcción de redes: en el Papel de la Psicopedagogía, en VV AA: *Tejiendo Redes desde la Psicopedagogía*. Bilbao, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 11-25.

Parrilla, A. (2008). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton. y F. Armstrong (Eds). *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Dordrecht, Springer Ed., pp 19-36

Parrilla, A. (2009): ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*. 349, 101-118.

- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998): *Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores*. Bilbao: Menasajero.
- Parrilla, A., Doval, M.L, Martínez, E., Muñoz, M.A., Raposo, M y Zabala, M.A (2012): *Un mapa de preocupaciones y barreras sobre la educación inclusiva*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad. Cádiz.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (1998): Grupos de Apoyo entre Profesores. Cuadernos de Pedagogía, 270, 29-32.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (2001). El modelo Colaborativo en Educación Especial. En: F. Salvador Mata (Dir). *Enciclopedia Psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol.I,II., 129-165.
- Parrilla, A y Gallego, C (2002): Grupos de apoyo entre profesores. *Cuadernos de Pedagogía*. 270, 29-31.
- Parrilla, A. y Gallego, C. (1999): Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista de Educación Especial*. 25, 55-69.
- Parrilla, A., Gallego, C., y Moriña, A.(2010): El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión. Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233.
- Parrilla, A y Moriña, A.(2004): Lo que todos nos preguntamos sobre la educación inclusiva. *Padres y maestros*. 284, 10-14.
- Pérez, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata
- Piaget, J. (1932): El criterio moral en el niño. Barcelona. Ariel.
- Piaget, J. (1969): *Psicología y pedagogía*. Barcelona. Ariel.
- Prew, M. (2009): Community involvement in school development: Modifying school improvement concepts to the needs of South African township schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (6) 824-846.

- Prieto, J.A, Fernández-Río, J., Cecchini, J.A, Méndez-Giménez, A. y Méndez, D. (2016): Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: influence of continuing training. *Teaching and teacher education*. (59) 438-445.
- Pujolàs, P. (2003): *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic. Eumo-editorial.
- Pujolàs, P (2008): *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Grao.
- Pujolàs, P. (2010): *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelon. Eumo-editorial.
- Pujolàs, P. (2010): La estructura de la actividad en el aula ¿Colaborar o cooperar? *Revista Arbela*, 42, 54-59

R

- Reeding, S. (2000): *Familias y centros escolares*. Ginebra. OIE/IBE.
- Rivas, J., Leite, A., Cortés, P.(2015): La escuela como contexto de la formación inicial del profesorado: aprendiendo desde la colaboración. *Revista de currículum y formación del profesorado*. 19(1)229-242.
- Rodríguez, M.L (2010): *Desarrollo de competencias: Teoría y práctica*. Barcelona. Laetres.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, J. (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona. (Málaga) Aljibe. 6177
- Rodríguez-Gallego, M., Corujo, C. y Gallego, C. (2013): El Grupo de Apoyo Mutuo (GAM) como estrategia de mejora de la convivencia escolar. En *La convivencia escolar: un acercamiento interdisciplinar*, Edition: ASUNIVEP. Universidad de Almería, 265-270.

- Rodríguez Romero, M.M. (1996): *El asesoramiento en educación*. Málaga. Archidona.
- Rodríguez Romero, M.M (2006): El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*. 339, 59-75
- Rodríguez Romero, M.M (2008): El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 12,(1). 1-17
- Rodríguez Romero, M.M (2012): El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo. *Revista de educación*. 359, 66-80.
- Rodríguez, L. y Hernández, L. (1994): *Investigación participativa*. Centro de investigaciones sociológicas. 6-82
- Rojas, S., Haya, I ., Lázaro-Visa, S. (2012): La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria. *Revista de educación*. 359, 81-101.
- Romero, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Laertes
- Romero et al (2012): El alumnado de formación profesional inicial en Andalucía y sus necesidades de orientación: Algunas aportaciones. *REOP*. Vol. 23, nº2,4 -21.
- Rudduck, J. (2007): Student voice, student engagement, and school reform. En Thiessen, D. y Cook-Sather, A. : *International handbook of student experience in elementary and secondary school*. Dordrecht: Springer. 587-610.
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007): *Como mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.
- Ruijs, N.M, Van der Veen y Peetsma, T.D. (2010): Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*. Vol 52, 4, 351-390.
- Ruiz Olabuénaga, J.L (2012): *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Deusto.

S

- Sánchez, M. (2009): La orientación laboral en contextos de diversidad personal, social y cultural. En Sobrado, L. M., & Cortés, A. (2009). *Orientación profesional: Nuevos escenarios y perspectivas*. Madrid: Biblioteca Nueva.161-180.
- Sandín, M.P. (2003): *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. McGraw Hill.
- Sandoval, C. (1996): La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos. En C. Sandoval, *investigación cualitativa*. Bogotá. Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior. 111-128.
- Sandoval M., Simón, C. y Echeita G. (2012): Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 117-137
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, G. (2016): Escuela, familia y comunidad: Construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 10 (1), 25-42.
- Simons-Morton, B y Chen, R. (2009): Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*. 41(1), 3-25.
- Slavin, R.E (1980): Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.
- Slavin, R.E., Sheard, M., Hanley, P., Elliott, L., Chambers, B. y Cheung, A. (2013): Effects of co-opertave learning and embedded multimedia on mathematics learning in key stage 2: Final Report. *Institute for effective education*. University of York.
- Smantser, A. y Ignatovitch, E. (2015): Future Teacher Training for Work in Inclusive Educational Environment: Experimental Study Results. *Procedia Social and behavioural Sciences*.(214) 422-429.

- Spratt, J. y Florian, L. (2015): From learning to action. Support each individual in the context of everybody. *Teaching and teacher Education*. 49, 89-96.
- Spindler, G y Spindler, L. (1992): Cultural procesa and ethography: an anthropological perspective. In Le Compte, M. D. et al (Eds): *The Handbook of qualitative Research in education*. San Diego, Academic Press. 53-92
- Stake, R.E (1998): *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata
- Stainback, S. & Stainback, W. (1992): *Curriculum considerations in inclusive classrooms (facilitating learning for all students)*. Baltimore. Paul Brookes.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999): *Hacia las escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Susinos, T. (2009) Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Susinos, T. (2012): Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y mejora educativa. *Revista de Educación*. 359, 16-24
- Susinos, T, y Ceballos (2012): Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*. 359, 24-44.
- Susinos, T. y Rodríguez, C. (2011): La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25,1), 5-30.

T

- Taylor, S.J y Bodgan, R. (2010): *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York, Book Print (edición original, 1992).

- Tomson, L.M., Burello, L.C. y Knollman, G. (2013): Educational Justice for all: the capability approach and inclusive educational leadership. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 17, 5, 490-506.
- Torres, J.A y Castillo, S. (2016): Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado: Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XXI*, 19(2), 205-228.
- Totten, S y otros (1991): *Cooperative learning: A guide to research*. New York. Garland Publishing.
- Tomazet, S. (2009): From integration to Inclusive Education: Does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive education*. Vol 13, 6, 553-563.
- Torrego, J.C (2013): *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar. Manual para la formación de alumnos ayudantes*. Madrid. Narcea.
- Tostado, O y Pérez, A. (2014): El fracaso escolar y la exclusión social de los jóvenes en el Polígono Sur de Sevilla. En Sarasola, J.L. (2014). *Investigando en trabajo social*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. 133-134
- Traver, J. y García, R. (2004): La enseñanza-aprendizaje de la actitud de solidaridad en el aula: una propuesta de trabajo centrada en la aplicación de la técnica puzle de Arson. *Revista española de Pedagogía*. 229, 419-438.
- Traver, J. y Rodríguez, M. (2010): *Els quaderns d'aprenentatge en grup. Una eina per afavovir l'aprenentatge cooperatiu*. Valencia: La Xara-Novadors.
- Turner, J. A. (2017): "Online Support Groups: The Good, the Bad, and the Motivated" *Journal of Consumer Health on the Internet*. Vol. 21. Iss. 1, pp.11-25

U

Udvari-Solner, A. & Thousand, J.(1995): Effective organizational, instructional and curricular practices in inclusive schools and classrooms. En Clack, A. *Toward Inclusive Classroom?* London: David Fulton Publishers. 147-163

UNESCO (1990): The Dakar Framework for action. Dakar

Unianu, E.M. (2012): Teachers' attitudes towards inclusive education. *Pocedia-Social and Behavioral Sciences*. 33, 900-904.

Unianu, E.M.(2013): Teachers' perception, knowledge and behavior in inclusive education. *Pocedia-Social and Behavioral Sciences*. 84, 1237-1241.

Urpí, M (2004): *Aprender comunicación no verbal. La elocuencia del silencio*. Barcelona: Paidós

V

Velasco, J.J. (2003): La investigación etnográfica y el muestreo. *Tiempo de Educar*, 4,7, 153-169.

Vygotsky, L. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological proceses*. MA. Harvard University Press.

W

Waitoller, F. y Artiles, A. (2013): A decade of profesional development research for inclusive education: *A critical review and notes for a research program*. *Review of Educational Research*. Vol.83, 3, 319-356.

Warnock, M (1978): *Special Educational Needs. Report of the comitee of enquiry into the education of handicapped children and Young people*. Londres: HMSO

Z

Zafra, M. (2006): La formación del profesorado para la diversidad social. *Revista de Educación*. (339) 147-168.

Zulfija, M., Indira, O. y Elmira, U. (2013): The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. (89) 549-554.

Referencias en internet

Apud, A. (2005): Participación Infantil. Madrid. Unicef. Disponible en http://www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloboorojo/periscopio/2005_09/pdf/3.C.2participacion_Infantil.pdf. Visitado 22/12/2016.

AA.VV (2003): Tuning Educational Structures in Europe. Disponible en http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf. Visitado el 10/04/13

Davis, J.M (2013): *Supporting creativity, inclusion and collaborative multi-professional learning*. Disponible en [http://www. imp.sagepub.com](http://www.imp.sagepub.com). Visitado el 5/05/2013.

Fletcher, A. (2005): Meaningful student involvement gudo to student as partners in school damage. Student voice in schools. *www. soundhout. org*. Visitado 19/01/2016.

García, L.M (2010): *Las competencias para el empleo. ¿cómo hacerlas visibles?* Disponible en <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/13999?locale=es> Visitado el 15/04/13.

Moriña, A. y Gallego, C. (s/f): Para comenzar a construir prácticas inclusivas en los centros... la formación colaborativa entre el profesorado. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/PARA%20COMENZAR%20A%20CONSTRUIR%20PRACTICAS%20INCLUSIVAS.pdf>. Visitado el 26/08/2016

OCDE (2005): *The definition and selection of key competences*. Disponible en <http://www.portal-stat-admin.ch/desecco>. Visitado el 16/05/13

Trujillo, F (2010): Análisis crítico de una comunidad de aprendizaje: CEIP Andalucía (Sevilla). Disponible en <http://es.slideshare.net/ftsaez/anlisis-crtico-de-una-comunidad-de-aprendizaje-ceip-andaluca-sevilla>. Visitado el 31/07/2016.

Referencias legislativas

Jefatura de Estado (1982): Ley 13/1982 de 7 de abril, de integración social del minusválido.

Jefatura de Estado (1990): Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Jefatura de Estado (2006): Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Jefatura de Estado (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Índice de tablas

Tabla 1. Barreras que impiden la escuela inclusiva.....	19
Tabla. 2. Diferencias entre apoyo inclusivo y apoyo tradicional.....	29
Tabla 3. Niveles de intervención apoyo comunitario.....	31
Tabla 4. Características de la ayuda entre iguales.....	40
Tabla 5. Modelos de ayuda entre iguales. Elaboración propia.....	43
Tabla 6. Perfil y funciones alumnado ayudante.	46
Tabla 7 Fases en la relación de ayuda.	46
Tabla 8. Beneficios del trabajo colaborativo.	57
Tabla 9. Ventajas y limitaciones colaboración entre iguales.	61
Tabla 10. Proceso formativo de Grupos de Apoyo Mutuo.....	66
Tabla 11. Estructuras cooperativas simples y complejas.	73
Tabla 12. Características método etnográfico	79
Tabla 13. Elementos definatorios de la investigación	81
Tabla 14. Tipos de casos	83
Tabla 15. Muestra de los centros.....	86
Tabla 16. Temporalización del proyecto de investigación	89
Figura 17. Recogida de datos del proyecto.	110
Tabla 18. Información recogida por centros.	111
Tabla 19. Sistema de categorías y códigos.	114
Tabla 20. Resultados actividad foto-lenguaje.	182
Tabla 21. Resultados autobalance competencias para el empleo alumnos.....	183
Tabla 22. Resultados actividad itinerarios alumnos.....	185
Tabla 23. Resultados casos en simulación GAM.	189
Tabla 24. Resultados casos del GAM.....	196

Tabla 25. Análisis de las causas para el no funcionamiento autónomo del GAM.....	200
Tabla 26. Análisis de las propuestas de mejora de la estrategia	201
Tabla 27. Análisis resultados transiciones.....	202
Tabla 28. Situaciones de necesitar ayuda.....	136
Figura 29. Situaciones en las que han ayudado.....	136
Tabla 30. Sentimientos al ser ayudado.....	137
Tabla 31. Sentimientos al no ser ayudado.....	138
Tabla 32. Sentimientos que se producen al ayudar a alguien.....	138
Tabla 33. Funciones GAM.....	139
Tabla 34.No funciones GAM, recopilación actividades formación.....	139
Tabla 35. Funciones alumnado GAM.....	140
Tabla 36. Resultados casos en simulación GAM.....	141
Tabla 37. Impacto GAM en el alumnado participante.....	167
Tabla 38. Aspectos de mejora.....	168
Tabla 39. Reformulación de un conflicto.....	219
Figura 40. Resultados casos en simulación GAM.....	220
Tabla 41. Elementos positivos formación GAM.....	224
Tabla 42. Aspectos a mejorar formación GAM.....	225
Tabla 43. Situaciones de necesitar ayuda.....	246
Tabla 44. Situaciones en las que han ayudado.....	246
Tabla 45. Sentimientos al ser ayudado.....	247
Tabla 46. Sentimientos al no ser ayudado.....	247
Tabla 47. Sentimientos que se producen al ayudar a alguien.....	248
Tabla 48. Respuestas cuestionario funciones GAM.....	250
Tabla 49. Funciones GAM.....	250
Tabla 50. No funciones GAM.....	250

Tabla 51. Impacto GAM en el alumnado participante.....	256
Tabla 52. Comparación contextos de los cuatro estudios de caso.....	260
Tabla 53. Comparación de la entrada al centro, origen y sentido del proyecto en los cuatro estudios de caso.....	263
Tabla 54. Comparación seminarios formativos y publicidad en los cuatro estudios de caso.....	267
Tabla 55. Comparación de desarrollo del proyecto en los cuatro estudios de caso.....	274
Tabla 56. Número de casos en el GAM.....	276
Tabla 57. Análisis estructural estudios de caso.....	277
Tabla 58. Análisis funcional estudios de caso.....	278
Tabla 59. Análisis funcional de las estrategias recogidas en los casos.....	280
Tabla 60. Comparación valoraciones en los cuatro estudios de caso.	284
Tabla 61. Metodología plan de formación.....	93
Tabla 62. Casos abordados CEIP Europa.	156

Índice de figuras.

Figura 1.Red de comunicación para el desarrollo inclusivo.....	21
Figura 2. Escalera de la participación.....	34
Figura 3. Modelo de acción para la resolución colaborativa de un problema.....	52
Figura 4. Modelo de aprendizaje profesorado.....	64
Figura 5. Factores formación profesorado.....	66
Figura 6. Diseño de la investigación.....	88
Figura 7. Dinámica círculos concéntricos.....	94
Figura 8. Dinámica pueblo manda.....	95
Figura 9. Dinámica los rótulos.....	96

Figura 10. Actividad las cualidades de ayuda.....	97
Figura 11. Actividad de las posibles situaciones de ayuda.....	97
Figura 12. Dinámica los lazarillos.....	98
Figura 13. Cuestionario funciones alumnado.....	99
Figura 14. Análisis de un conflicto.....	100
Figura 15. Fases de un conflicto, Daniels y Norvich (1992).....	101
Figura 16. Actividad de resolución de un conflicto.....	102
Figura 17. Dinámica del rumor.....	103
Figura 18. Comunicación no verbal.....	104
Figura 19. Reformulamos un conflicto.....	105
Figura 20. Fases de ayuda.....	106
Figura 21. Posibles casos.....	107
Figura 22. Carta de presentación proyecto familias.....	134
Figura23. Autorización familias participación aula de mediación.	147
Figura 24. Calendario grupos de mediación.....	148
Figura 25. Información tutores aula mediación.	149
Figura 26. Solicitud de mediación.....	150
Figura 27. Registro de casos.....	155
Figura 28. Registro de casos.	155
Figura 29. Caso 1 GAM CEIP Europa.....	157
Figura 30. Caso 2 GAM CEIP Europa.....	158
Figura 31. Caso 3 GAM CEIP Europa.....	159
Figura 32. Caso 4 GAM CEIP Europa.....	160
Figura 33. Caso 5 GAM CEIP Europa.....	161
Figura 34. Carta de presentación proyecto familias.....	242
Figura 35. Expectativas alumnado GAM.....	243

Índice de imágenes.

Imagen 1. Planta Primaria CDP Calderón de la Barca.....	172
Imagen 2. Publicidad realizada por el alumnado del GAM.....	190
Imagen 3. Folletos informativos alumnos.....	195
Imagen 4. Fachada CEIP Europa.....	123
Imagen 5. Puzle de alumnado mediador.....	144
Imagen 6. Información aula mediación.....	145
Imagen 7. Carteles publicidad CEIP Europa.....	145
Imagen 8. Fachada IES Prof. J.A Carrillo Salcedo.....	205
Imagen 9. Reflexión situaciones ayuda.....	217
Imagen 10. Dinámica de los lazarillos.....	217
Imagen 11. Cartel informativo GAM.....	222
Imagen 12: Fachada CEIP Huerta de la Princesa.....	230
Imagen 13. Dinámica los círculos concéntricos.....	243
Imagen 14. Dinámica pueblo manda.....	243
Imagen 15. Dinámica los rótulos.....	244
Imagen 16. Dinámica de los lazarillos.....	249
Imagen 17. Reflexión del alumnado sobre funciones del GAM.....	251

ANEXOS

Anexos

Anexo I: Resumen del proyecto base.....	1
Anexo II: Presentaciones seminario formativo grupo GAM.....	13
Presentación GAM.....	14
Presentación en qué consiste la ayuda.....	15
Presentación sobre la comunicación.....	40
Presentación puesta en marcha de los GAM.....	55
Presentación competencias para el empleo.....	65
Presentación sobre la comunicación.....	89
Presentación formamos el grupo GAM.....	102
Presentación para crear la publicidad.....	106
Presentación actividad de intervención CDP Calderón de la Barca.....	110
Anexo III: Guía orientativa para la transición 4ºESO.....	120
Anexo IV: Hojas de registro de casos.....	282
Hojas de registro CDP Calderón de la Barca (Formación y desarrollo proyecto).....	283
Hojas de registro CEIP Europa. (Formación y desarrollo proyecto).....	287
Hojas de registro Prof. J.A Carrillo Salcedo (formación).....	294
Anexo V: Diario de campo y observaciones.....	296
Diario de campo CDP Calderón de la Barca.....	297
Observaciones Europa (observación mediación).....	304
Observación Prof. J.A Carrillo Salcedo.....	306
Observaciones formación CEIP Huerta de la Princesa.....	307

Anexo VI: Entrevistas.....	309
Entrevista Jefa de estudios Calderón de la Barca.....	310
Entrevista 1 alumnos grupo GAM Calderón de la Barca.....	334
Entrevista 2 alumnos grupo GAM Calderón de la Barca.....	338
Entrevista alumno demandante Calderón de la Barca.....	340
Entrevista tutor alumnos GAM Calderón de la Barca.....	343
Entrevista jefa de estudios CEIP Europa.....	347
Entrevista coordinadora alumnos GAM CEIP Europa.....	360
Entrevista equipo directivo IES Prof. J.A Carrillo Salcedo.....	371
Entrevista orientadora IES Prof. J.A Carrillo Salcedo.....	391
Entrevista grupal alumnos GAM IES prof. J.A Carrillo Salcedo.....	395
Entrevista jefa de estudios CEIP Huerta de la Princesa.....	404
Entrevista profesor coordinador aula de convivencia.....	409
Entrevista alumnado GAM CEIP Huerta de la Princesa.....	411
Anexo VII: Valoraciones grupo GAM CEIP Europa.....	414
Anexo VIII: Guion entrevistas.....	416
Anexo IX: Tríptico informativo GAM.....	422
Anexo X: Actividad de intervención: ¿Cuáles son nuestros caminos?.....	424
Anexo XI: Actividades derivadas de las sesiones formativas.....	429
Actividades formativas CDP Calderón de la Barca.....	430
Actividades formativas CEIP Europa.....	452
Actividades formativas IES Prof. J.A Carrillo Salcedo.....	481
Actividades formativas CEIP Huerta de la Princesa.....	486

Anexo I: Resumen del proyecto base.

RESUMEN DEL PROYECTO

TÍTULO DEL PROYECTO: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO.

INVESTIGADOR PRINCIPAL: ANGELES PARRILLA LATAS

Subproyecto Universidad de Vigo: ANGELES PARRILLA LATAS

Subproyecto Universidad de Cantabria: TERESA SUSINOS RADA

Subproyecto Universidad de Sevilla: CARMEN GALLEGO VEGA

RESUMEN

(breve y preciso, exponiendo solo los aspectos más relevantes y los objetivos propuestos)

El profundo cambio que la Educación Inclusiva demanda de los sistemas educativos se considera hoy en día una cuestión de la agenda política mundial. La literatura internacional que ha abordado esta cuestión señala la complejidad de un proceso que exige unos cambios organizativos, pedagógico-didácticos y sociales de gran envergadura. La cultura escolar, las prácticas y la política educativa se han identificado como elementos que deben ser repensados por los sistemas educativos.

Para abordar esta cuestión se han reunido bajo este proyecto de investigación tres equipos de las Universidades de Vigo, Cantabria y Sevilla, pertenecientes a la Red de investigación CIES (Colaboración para la Inclusión Educativa y Social). Nos hemos planteado en este estudio una contribución que pretende aportar un nuevo conocimiento teórico, apoyando el desarrollo de propuestas de mejora en el ámbito escolar, desde tres perspectivas que convergen en el camino hacia la Educación inclusiva. Algunas de estas aportaciones que han sido reconocidas por su indispensable contribución son la perspectiva comunitaria, la de la voz del alumnado y la centrada en el apoyo educativo. A través de una metodología de investigación descriptiva y participativa se estudia en este proyecto cómo distintos procesos desarrollados en los centros escolares y sus comunidades, generan aprendizajes y prácticas que conducen hacia la meta inclusiva.

Este proyecto se distingue de otros de carácter nacional e internacional por su propósito de no limitar la investigación a la descripción y comprensión del fenómeno de la inclusión, por extenderlo a la participación y promoción de procesos de mejora y por su propuesta final de sistematización de las buenas prácticas desarrolladas en los subproyectos. Aunque es evidente que esta apuesta hace más complejo el diseño y la ejecución de este proyecto coordinado, sin embargo permite una aproximación novedosa y relevante al estudio de la inclusión educativa, al combinar diversos enfoques (comunidad, voz del alumnado y apoyo) y una perspectiva macro (aportada por la visión conjunta de los tres equipos) con una perspectiva micro (necesaria para comprender un fenómeno complejo y altamente contextualizado) no habitual ni posible en los programas de investigación individuales.

Línea 3: Apoyo educativo colaborativo como marco de los procesos de mejora

No hay duda de que la colaboración aparece como un elemento y condición básica en todos los estudios que analizan la puesta en marcha y el desarrollo de procesos educativos inclusivos. Sin embargo, la colaboración en general refleja en el ámbito educativo un uso muy diverso de vocablos y campos disciplinares, vinculados a otros conceptos como cultura, comunidad y apoyo (cultura colaborativa, comunidad colaborativa y apoyo colaborativo), que señalan los beneficios de asumir una visión compartida de los problemas. Entre otros, la literatura suele señalar de manera coincidente la posibilidad que supone de generar nuevos puntos de vista, alternativas y soluciones más creativas y contextualizadas; el estímulo y reconocimiento (empowerment) que se deriva de la participación de cada miembro en el proceso de cambio; la democratización del proceso de construcción del conocimiento, y el

reconocimiento y validez de la voz de todos los agentes implicados. Estos beneficios asociados a los procesos de apoyo, cambio y mejora en las instituciones educativas, quedan sin contenido y se desvirtúan si no los vinculamos con procesos de transformación educativa y social que contribuyan a establecer un sistema educativo transgresor capaz de cuestionar y adoptar una visión crítica sobre los valores nucleares y prácticas que inspiran los modelos de enseñanza vigentes (Lavié, 2009; Rodríguez Romero, 2006)

La literatura social sobre autoayuda y ayuda mútua es un buen reflejo de esta tendencia y reconocimiento creciente de las enormes posibilidades que se pueden derivar de activar las redes naturales de apoyo existente en toda institución como recurso de apoyo a los propios participantes. En el ámbito educativo esto ha supuesto el inicio de experiencias que desarrollan procesos colaborativos (entre profesorado, alumnado y familias como herramienta de aprendizaje, formación, trabajo y apoyo en las escuelas) y propician la creación de estructuras y espacios para ello. Desde este planteamiento, en el campo de la educación inclusiva la creación y desarrollo de los Grupos de apoyo entre profesorado (GAEP) (Creese, Daniels y Norwich, 1997; Parrilla y Daniels, 1998; Parrilla y Gallego, 2001; Gallego, 2002) ha aportado una visión nueva sobre los procesos de apoyo, entendiendo que la misma no es una acción dirigida exclusivamente a alumnos, ni tarea de especialistas, sino una tarea institucional y colegiada que compete a toda la comunidad educativa. Alejado del modelo experto centrado en el alumno, los GAEP se constituyen en una estructura de apoyo colaborativa que por sus características estructurales y metodológicas y los beneficios que aportan, pueden adaptarse a distintos contextos y desarrollarse por distintos colectivos comprometidos con la educación inclusiva. (Daniels y Cole, 2010; Bedward y Daniels (2005). La línea de pensamiento e investigación sobre la necesidad de adoptar modelos y prácticas de apoyo que respeten el principio de equidad y contribuyan a incrementar los procesos de participación aporta esta perspectiva más amplia, democrática e integradora del apoyo, que incide y trabaja en y con la comunidad educativa, pudiendo ubicarse en todos los colectivos y contextos educativos como han señalado los trabajos de Pugach y Johnson (2002); Villa y Thousand (1999), Nieto y Portela, (2006); Rodríguez Romero (2006) y Huguet, (2009). La Educación Inclusiva se suma a este planteamiento identificando el trabajo colaborativo entre profesores y la práctica de estrategias curriculares, organizativas y metodológicas no excluyentes como indicadores del desarrollo de una escuela inclusiva (Ainscow y Sandill, 2010; Ainscow y West, 2008).

3.1. Describir brevemente las razones por las cuales se considera pertinente plantear esta investigación y, en su caso, la **hipótesis de partida** en la que se sustentan los objetivos del proyecto
(máximo 20 líneas)

En un proyecto anterior de esta misma convocatoria, concluíamos señalando el carácter multidimensional y dinámico de los procesos de exclusión e inclusión educativa, y cómo era preciso dotarse de esquemas y marcos de acción que progresivamente fuesen apoyando el desarrollo de procesos inclusivos desde un planteamiento complejo e interdisciplinar que superase las imitaciones derivadas de la habitual atomización de los temas y los equipos de investigación. Por ello, este proyecto se plantea la pertinencia de responder al carácter multidimensional de la inclusión educativa a través de un diseño de triple acción convergente. Se trata de analizar cómo los centros pueden emprender cambios dirigidos a algunos de los aspectos en que se fundamenta la inclusión educativa (la importancia de fortalecer los lazos con la comunidad local, la necesidad de recuperar las voces de los alumnos o el interés por avanzar en un modelo de apoyo colaborativo) con un mismo objetivo final. Por lo tanto pretendemos mostrar, tanto desde el plano teórico o de revisión de la literatura como desde el plano de la práctica de los centros, que las rutas emprendidas por los centros bajo las tres grandes ideas inclusivas de comunidad, voz y apoyo confluyen y permiten que los centros avancen hacia un modelo más inclusivo.

3.3. Enumerar brevemente, pero con claridad, precisión y de manera realista (es decir, acorde con la duración prevista del proyecto) los **objetivos concretos** que se persiguen. La novedad y relevancia de los objetivos (así como la precisión en la definición de los mismos) se mencionan explícitamente en los criterios de evaluación de las solicitudes

1. Promover, desarrollar y analizar procesos de mejora en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, siguiendo cada una de las tres líneas de acción convergentes elegidas: la comunidad, la voz y el apoyo. De modo más específico, cada subproyecto concreta este objetivo general en objetivos propios que ponen de manifiesto cómo desde cada una de las líneas de acción se pueden promover mejoras inclusivas en los centros y por tanto se contribuye al objetivo común de la inclusión educativa.
2. Revisar, organizar y analizar la relación que mantienen estos tres conceptos de comunidad, voz y apoyo con el proyecto inclusivo a partir de los datos acumulados por otras investigaciones previas recogidas en la literatura científica y de los hallazgos que se derivan de nuestra propia investigación. En este objetivo se trata de hacer una aportación conceptual al estudio de la Educación Inclusiva de forma que se ponga de manifiesto la relevancia que tienen las ideas nucleares de comunidad, voz y apoyo en los procesos de mejora orientados hacia la inclusión.
3. Hacer una propuesta final de material didáctico para ser utilizado en la formación inicial y/o permanente que permita trabajar sobre los tres conceptos inclusivos del proyecto: comunidad, voz y apoyo. Este objetivo general se desglosa en los siguientes sub-objetivos:
 - Identificar episodios, procesos y momentos o situaciones con valor para explicar procesos de exclusión o inclusión.
 - Elaborar materiales formativos (casos, micro-relatos, fichas, dilemas) dirigidos tanto a la comunidad escolar (profesorado y alumnado) como a la comunidad educativa amplia (centros de profesorado, servicios sociales, ayuntamientos, etc.) que permitan trabajar de forma integrada con los grandes conceptos derivados del Proyecto.

La novedad de estos objetivos que planteamos radica en el enfoque integrador que subyace a los mismos, ya que la consecución de los mismos va a suponer un proceso de trabajo en grupo transversal e integrador que no es habitual y que nos permitirá llegar a una síntesis que no podría ser alcanzada simplemente con los subproyectos individuales aisladamente. Los objetivos propuestos estimamos que son además relevantes para muy distintas audiencias y comunidades: científica, escolar, profesional y social.

Subproyecto Universidad de Sevilla: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJANDO CON EL APOYO EDUCATIVO

El objetivo 1 del proyecto común se concreta en la Universidad de Sevilla en torno a tres objetivos que guiarán el desarrollo del subproyecto, explicitando el proceso de creación, formación y desarrollo de grupos de apoyo entre iguales como estrategia colaborativa y participativa que propicia prácticas de apoyo inclusivas:

1. Impulsar y favorecer procesos colaborativos en cada colectivo educativo (profesores, alumnos y familias) a través de la creación y desarrollo de grupos de apoyo entre iguales, partiendo del análisis de contextos, situaciones y condiciones reales, así como de las necesidades derivadas

de las medidas y estrategias adoptadas en los centros en el ámbito del apoyo. Ello facilitará los procesos de comunicación dialógicos intra e inter-colectivos para analizar y reinventar el apoyo educativo desde la perspectiva inclusiva

2. Explorar y analizar la dinámica de colaboración y participación desarrollada en los grupos de apoyo entre iguales, estableciendo patrones comunes y divergentes según colectivos, describiendo los procesos y modelos de análisis utilizados en las sesiones de apoyo, identificando patrones de conducta y reflexión en el diálogo establecido en las sesiones de apoyo así como los resultados de los casos de apoyo abordados en los grupos.

3. Explorar las relaciones entre los grupos de apoyo entre iguales y su impacto en la mejora escolar desde distintas perspectivas y participantes: en el contexto/colectivo en el que se desarrolla; en los componentes de los grupos de apoyo; en los profesores, alumnos y familiares demandantes y desde la perspectiva de otros profesionales vinculados con los centros

Los tres subproyectos seguirán estas tres fases en su plan de trabajo:

1. **Revisión de la literatura sobre comunidad, voz y apoyo en el marco de la inclusión educativa.** En esta fase pretendemos poner de relieve cómo los tres conceptos que manejamos en nuestras investigaciones son elementos clave en la teoría de la inclusión educativa, cómo se relacionan estos conceptos entre sí y con el ideal inclusivo y qué podemos concluir de la investigación que se ha realizado hasta el momento. Esta fase se tomará como punto de partida para el proyecto y a la vez será retomada en la última fase de la investigación en donde podremos añadir la experiencia de nuestro propio proyecto en el trabajo con las ideas fuerza de comunidad, voz y apoyo.
2. **Entrada en los centros y evaluación inicial de necesidades.** En esta fase que se realizará temporalmente en paralelo con la revisión de la literatura científica, se trata de seleccionar la muestra de centros participantes en el proyecto y de realizar todo el proceso de negociación previa del proyecto con los participantes y de planificar la entrada en los centros. En todos los subproyectos se realizará una fase inicial de evaluación de necesidades de mejora en la que el protagonismo de los centros es condición indispensable para todos los proyectos. Esta fase, junto con la revisión bibliográfica se extenderá durante los primeros cuatro meses del proyecto (enero-abril 2012))
3. **Diseño, desarrollo y evaluación del proyecto inclusivo.** Esta fase es la más extensa del proyecto y se extenderá durante el resto del año 2012 y todo el 2013. Este es el periodo que cada subproyecto utilizará para poner en marcha los proyectos de mejora planificados en cada centro bajo las líneas particulares de cada sede: comunidad, voz y apoyo. En cada sede se realizarán las tareas previstas para que el proceso cumpla las fases de diseño, desarrollo y evaluación en cada uno de los centros participantes, de forma que al finalizar esta fase, los tres equipos estén en disposición de poder analizar los resultados de su subproyecto con la finalidad de emprender el trabajo común de síntesis de la fase siguiente.
4. **Análisis conjunto de las mejoras inclusivas** desarrolladas por los centros de las tres sedes y **elaboración de los materiales formativos** dirigidos tanto a la comunidad escolar (profesorado y alumnado) como a la comunidad educativa amplia (centros de profesorado, servicios sociales, ayuntamientos, etc.). A esta fase se destinará el último año del proyecto.

Para alcanzar este objetivo habrá que comenzar por analizar conjuntamente los resultados de los tres subproyectos y establecer las líneas de convergencia y de divergencia de forma que se evidencie en qué medida los proyectos contribuyen al ideal inclusivo, qué aporta cada uno de ellos, qué similitudes existen, en qué se distinguen,

cuál es la aportación de los conceptos de comunidad, voz y apoyo a la inclusión, qué dificultades pueden encontrar los centros para seguir estas rutas para la inclusión, etc.

En segundo lugar, y de modo más específico nos proponemos elaborar un material formativo de uso para la formación inicial o permanente y con validez en ámbitos formativos muy distintos. Por eso se propone la elaboración de una carpeta interactiva (con versión online) de “Buenas Prácticas de Inclusión”, que será elaborada conjuntamente por el grupo. La carpeta pretende servir de instrumentos de ayuda a los profesores, centros educativos y diversos colectivos sociales con implicación y responsabilidad en la gestión y fomento de prácticas integradoras, así como visibilizar las buenas prácticas en desarrollo. Para alcanzar este objetivo se desarrollarán las siguientes tareas:

- Se formarán un grupo de discusión con miembros de los tres equipos coordinados. Su meta será definir indicadores, que permitan analizar e identificar ‘buenas prácticas’ inclusivas en distintos ámbitos y escenarios educativos.
- Selección definitiva de los indicadores de las experiencias y/o casos (episodios, momento, situaciones, secuencias didácticas, etc.) que desarrollan buenas prácticas inclusivas en cada equipo. Esta sección será sometida a discusión por todo el equipo de investigación.
- Diseño del material didáctico en formato impreso y online, que será asumido por los miembros expertos en NNTT del equipo.
- Redacción de la carpeta de “Buenas Prácticas de Inclusión” por todo el equipo de investigación.

Subproyecto Universidad de Sevilla: Plan de trabajo

Este último subproyecto que presentamos se centra en la mejora de las relaciones entre iguales y los procesos de colaboración educativa en cada colectivo educativo (profesores, alumnos y familias) y en general de la cultura escolar en relación al apoyo educativo. La meta del proyecto es dar una nueva visión del apoyo más cercano a los planteamientos inclusivos y proporcionar a su vez un nuevo marco de relaciones entre los distintos colectivos que conviven en los centros educativos

Muestra:

Dado la complejidad que entraña el desarrollo del proyecto en los centros y el seguimiento continuado de investigadores en su puesta en práctica, el número de centros con los que vamos a contar son 4, representativos de distintas etapas educativas: Infantil/Primaria, Secundaria Obligatoria/Opcional y Bachillerato.

Para la **selección de centros** procederemos según un muestreo intencional, en base a criterios. Entre otros criterios se barajarán como básicos la selección de centros educativos comprometidos con el desarrollo de una educación inclusiva, con una población con índices claros de diversidad entre el alumnado (por motivos de cultura, discapacidad, clase social, género, etc.), la participación institucional de carácter voluntario en el proyecto (que será sometida a negociación antes de iniciar el trabajo), y por último la localización socio-geográfica de los mismos.

Fases de la investigación:

Fase 1: Revisión de la literatura sobre comunidad, voz y apoyo en el marco de la inclusión educativa.

La revisión de literatura, como se ha señalado anteriormente, se llevará a cabo simultánea al desarrollo de la Fase 2 (enero-abril 2012)).

Como equipo de investigación de nueva creación, esta fase tiene un doble objetivo y significado para nosotros: por una parte, nos va a proporcionar un lenguaje común sobre los tópicos o campos de estudio que hemos identificado en este proyecto (y proseguir la búsqueda de otros) y por otra parte, nos proporcionará un “espacio” de reflexión conjunta para iniciarnos y “crecer” como grupo de investigación.

Algunos de los dilemas y reflexiones que utilizaremos para la búsqueda de literatura internacional y nacional son:

- La colaboración como estrategia y herramienta de apoyo.
- Los grupos de ayuda o ayuda mútua.
- La atención a la diversidad como principio generador del apoyo colaborativo.
- La escuela como comunidad de apoyo.
- Los profesores, alumnos y familia como agentes activos.
- La construcción del aprendizaje social.

Responsables: todos los miembros del equipo de investigación

Fase 2: Entrada en los centros y evaluación inicial de necesidades.

Distinguimos **cuatro tareas** diferenciadas en el desarrollo de esta fase: el momento de entrada o contacto con los centros; la evaluación inicial de necesidades en el contexto del apoyo; evaluación de necesidades de cambio en el mismo y elaboración de un informe como punto de partida de la Fase 3.

2.1.- Entrada en los centros

El contacto y **entrada en los centros** es uno de los momentos claves para el éxito y desarrollo posterior de la investigación: el cómo, el cuándo y el porqué cobra un especial significado en este momento.

El cómo nos dice la forma de identificarnos y acceder a los centros participantes en el estudio: “es nuestra carta de presentación” como investigadores. La “imagen” que proyectemos así como la presentación del proyecto a cada colectivo, acuerdo y negociaciones con los participantes (profesores, alumnos y familias), son aspectos a tener en cuenta. La utilización de charlas formales e informales, hojas informativas/resúmenes del proyecto, etc... nos permitirán un mayor acercamiento y apertura al contexto de estudio.

El cuándo viene determinado por la disponibilidad de tiempos y espacios para estos primeros contactos. La experiencia en otros proyectos nos enseña la importancia de adaptarnos a los tiempos y espacios de los participantes.

El por qué se centra en el sentido y contenido del proyecto: la información dada y las estrategias que utilizemos para ello pueden motivar o desmotivar la participación en el proyecto.

2.2. Evaluación inicial de necesidades en el contexto del apoyo.

Una vez establecido el compromiso entre investigadores y participantes en el proyecto se inicia el proceso de análisis de necesidades en el contexto del apoyo dirigida a detectar las prácticas y situaciones inclusivas y excluyentes en el ámbito del apoyo y el sentido que le atribuyen los profesores, alumnos y padres.

Técnicas:

- *Observación de “momentos” de inclusión/exclusión* en los procesos y situaciones de apoyo: será realizada por miembros del equipo de investigación o por los propios profesores y alumnos en cada etapa educativa.

3 observaciones en el aula (durante el desarrollo de distintas materias) y

2 en actividades de convivencia informal (recreo, excursiones).

Los espacios concretos de observación se pactarán conjuntamente con el profesorado y alumnado participante en el estudio, y las transcripciones de las observaciones serán devueltas a los participantes para su negociación.

- *Técnica de foto/dibujos*:. Se proporcionará a los alumnos una máquina desechable de fotos y se les propondrá que fotografíen espacios o situaciones que para ellos tengan carácter inclusivo o excluyente. En esta técnica participarán sólo los alumnos, que serán seleccionados por su perfil como alumnos pertenecientes a colectivos o grupos susceptibles de riesgo o exclusión escolar. Serán en total:

3 alumnos de cada dentro de infantil/primaria

3 alumnos de cada centro de secundaria

3 alumnos de Bachillerato

- *Entrevistas grupales focalizadas sobre prácticas y situaciones de apoyo inclusivas/excluyentes*. Son entrevistas focalizadas que toman como punto de partida las observaciones realizadas y las fotos o dibujos recogidos, e invitan a los participantes, a identificar y analizar otros momentos o episodios de la vida escolar cotidiana en los que se producen dichas situaciones. Los participantes en estas entrevistas serán, los mismos que han participado en las técnicas anteriores (investigadores, profesores y alumnos) a los que se une los familiares participantes en el proyecto.

1 entrevistas grupal a familias por cada uno de los centros (sin especificar etapa educativa)

1 entrevistas grupal a profesores por cada uno de los centros (idem)

1 entrevistas grupal a alumnos por cada uno de los centros (idem)

Una copia las entrevistas, una vez transcritas, será entregada a cada grupo participante y se negociará con los mismos tanto el contenido como su análisis en una sesión de trabajo conjunta con cada colectivo-grupo participante.

2.3. Evaluación de necesidades de cambio en el apoyo.

Tras la recogida de datos anterior, en cada centro se articularán 3 *grupos de discusión* entre iguales, uno por cada colectivo participante:

Grupo de discusión de profesores (podrán participar otros profesionales invitados como el orientador o asesor).

Grupos de discusión de alumnos (de distinto o igual ciclo educativo)

Grupos de discusión de familias (las que voluntariamente se presten)

Estos *grupos de discusión*, formados voluntariamente, crearan distintos espacios de discusión y re-creación de conocimiento teórico-práctico sobre las necesidades de cambio en el apoyo detectadas en la fase 1. El análisis conjunto en grupo de necesidades permite a la propia comunidad educativa definir, analizar y diseñar sus propias propuestas inclusivas, desde las distintas visiones que cada colectivo aporta.

Esta estrategias de recogida de información no tienen únicamente fines investigadores, sino que tienen un importante potencial formativo en sí misma, por lo cual, de esta fase se derivan dos tipos de resultados: teóricos o de investigación y prácticos u orientados al cambio.

2.4. Elaboración de un informe como punto de partida para la Fase 3.

Como resultado de esta fase de recogida de información se elaborarán un informe (elaborado por los miembros del equipo de investigación y participantes en la fase 1) que servirá de punto de partida para la fase 3.

Este informe recogerá, las “trayectorias inclusivas y excluyentes” identificadas en cada etapa educativa en relación a las prácticas y situaciones de apoyo en centro: barreras y ayudas en el contexto del apoyo institucional (etapa, ciclo o aulas), personales y familiares que daran luz al proyecto inclusivo basado en el apoyo educativo, fase siguiente.

Responsables de esta **Fase 2**: Cada centro contará con un investigador responsable (investigador de referencia) del proyecto que trabajará en colaboración con otros participantes en la investigación (asesores de los CEP, orientadores, etc.)

Fase 3: Diseño, desarrollo y evaluación del proyecto Inclusivo basado en el apoyo educativo.

En esta fase 3 cada subproyecto de investigación aportará un contexto y perspectiva de análisis y estudio distinto pero a la vez complementarios sobre los procesos de mejora escolar. En nuestro caso, nuestra mirada estará dirigida a las necesidades detectadas en el ámbito del apoyo para favorecer una respuesta inclusiva desde la perspectiva de la colaboración, que se abordará a través de la creación y desarrollo de **Grupos de Apoyo Colaborativo entre Iguales** para cada centro y colectivo participante (profesores, alumnos y familiares). Cada grupo de apoyo entre iguales estará formado por tres miembros cuyo objetivo principal es el apoyo o ayuda a colegas del mismo centro en la resolución de problemas. Se ofertará a cada centro la posibilidad de experimentar y desarrollar un modelo de apoyo colaborativo que ayude a canalizar los problemas y situaciones excluyentes que se producen en el centro y su contexto. El diseño de investigación en esta fase se concreta en distintas sub-etapas que conforman un proceso de formación y transformación hacia prácticas de apoyo colaborativas inclusivas.

Esta Fase cuenta con el desarrollo de **cinco tareas** que describimos a continuación:

3.1.- Proceso Formativo y de Asesoramiento a los Grupos de Apoyo entre iguales.

Las experiencias documentadas de apoyo entre colegas asumen la necesidad de un proceso formativo previo o simultáneo a la puesta en marcha de los Grupos de apoyo, así como de la existencia de un asesoramiento al proceso durante las primeras etapas de implantación (Creese, Daniels y Norwich, 1997). Su importancia y relevancia se justifica porque es el lugar, espacio y

tiempo donde los participantes adquieren y reflexionan sobre los principios y sentido del modelo de apoyo colaborativo. Es un proceso que tiene como meta (más que adquirir conocimientos o información sobre el proyecto), que los participantes “crean y vivan” el modelo de apoyo entre iguales.

Por ello articulamos un proceso formativo global, en el que no sólo adquiere relevancia la formación inicial, sino que tanto el proceso de puesta en marcha del proyecto como su desarrollo a lo largo del primer año de experiencia, se consideran como un tiempo formativo apoyado y asesorado por un equipo de coordinación, compuesto por formadores y asesores externos (investigadores y asesores de los Centros de Formación del Profesorado)

En esta sub-fase identificamos dos momentos o acciones formativas:

A) **Seminarios Formativos** para cada colectivo de participantes: uno de formación Inicial y otro de evaluación al finalizar el año. Estos seminarios, tienen que reunir unas características estructurales y de tratamiento del contenido que permitan el desarrollo de habilidades comunicativas adaptadas a cada colectivo y utilicen la reflexión y apoyo mutuo como estrategias formativas.

Los dos Seminarios desarrollados, si bien marcan dos situaciones formativas distintas (con objetivos y contenidos diferenciados), conforman un sistema que unido con el proceso de acompañamiento y asesoramiento, acción siguiente, proporciona a los participante una visión de conjunto y pertenencia a un proyecto común.

B) **Acompañamiento y asesoramiento del proyecto** en centro: como parte del trabajo de formación e investigación cada grupo de apoyo entre iguales estará acompañado por un investigador a lo largo del año, asistiendo al menos a tres sesiones de apoyo del grupo.

Responsable: el IP y el investigador de referencia del centro junto con la colaboración de otros investigadores del grupo

3.2.- Seminario de formación inicial en centro y puesta en marcha de los Grupos de Apoyo entre Iguales.

El Proyecto de Grupos de Apoyo entre iguales se inicia con el desarrollo de un núcleo formativo sistemático de contenidos y actividades que introducen a cada colectivo de participantes en el sentido de los Grupos de Apoyo. Este seminario se caracteriza por basarse en situaciones en la que los participantes pueden trabajar y aprender junto a otros compañeros, facilita compartir conocimientos y destrezas e invita a implicarse en determinadas tareas prácticas, en resolver problemas o en planificar y desarrollar actividades conjuntamente. Se desarrollaran tres seminarios, uno por cada colectivo en el que participaran los profesores, alumnos y familiares que voluntariamente lo soliciten.

En cada centro se podrá formar tres grupos de apoyo entre iguales:

Grupo de apoyo entre profesores

Grupo de apoyo entre alumnos

Grupo de apoyo entre familias

Con ello se asegura desde un principio, la participación en la formación Inicial (parte muy importante de la puesta en marcha del proyecto), de los futuros componentes del Grupo de Apoyo entre iguales y los posibles demandantes. En esta formación pueden participar igualmente otros miembros de la comunidad educativa como asesores u orientadores, trabajador social, voluntarios, etc., que pueden ayudar y facilitar a los miembros de los grupos de apoyo la

puesta en marcha del proyecto. Cuanto más apoyo (institucional, externo, etc.) y conocimiento del proyecto se tenga, mejor perspectiva de desarrollo tendrá el proyecto en los centros. Entre los participantes en cada seminario, voluntariamente se forma el grupo de apoyo entre iguales, que iniciaran la siguiente sub-fase.

Técnicas:

- *Grabaciones en vídeo y audio* de las sesiones formativas de cada seminario

Responsable: El IP junto con el investigador de referencia del centro

3.3.- Desarrollo de los grupos de apoyo entre iguales en el centro.

Después de la realización del Seminario formativo Inicial, cada grupo de apoyo iniciará en el centro su proceso de desarrollo. En este momento, distinguimos dos etapas comunes a los tres colectivos: de publicidad y de desarrollo propiamente del proyecto.

Etapas de publicidad: La finalidad de esta fase es dar a conocer el proyecto a su colectivo. Cada grupo de apoyo entre iguales elaborará estrategias y materiales para divulgar el desarrollo de la experiencia en el centro. Esta fase es muy importante para cada grupo, ya que de la información y clima que propicien los componentes del grupo dependerá la comprensión de la idea en cada colectivo, y por consiguiente tendrá una mayor o menor grado de éxito y aceptación en el Centro.

Etapas de desarrollo del Proyecto: Esta etapa se inicia cuando los miembros del Grupo de apoyo empiezan a funcionar como grupos de apoyo, es decir proporcionando apoyo a cualquier miembro del colectivo al que pertenezca y lo solicite al grupo de apoyo correspondiente. Cada grupo de apoyo entre iguales establecerá un horario de las sesiones de apoyo (puede ser cada 15 días), según la disponibilidad y horario de acceso de los miembros de cada colectivo participante y elaborará una hoja de registro de cada caso abordado en el grupo de apoyo.

Técnicas:

- *Recogida de documentación y hojas de registros* elaborada en los grupos de apoyo entre iguales.
- *1 observación no participante* de una sesión de apoyo en cada grupo (realizada por el investigador)
-

Responsable: el investigador de referencia del centro

3.4.- Seminario de Evaluación del Proyecto.

Al finalizar el año de la puesta en marcha del proyecto se llevará a cabo un seminario de evaluación del proyecto en el centro. Este seminario contará con dos sesiones diferenciadas: una sesión con los participantes de cada grupo de apoyo entre iguales y otra sesión conjunta con todos los miembros que han formado parte de los grupos (profesores, alumnos y familias) y al igual que en el Seminario Formativo inicial, se invitará a otros profesionales vinculados al centro. La finalidad de este seminario es conocer y analizar las limitaciones y ventajas del proyecto y su impacto en la mejora escolar en el ámbito del apoyo, y por consiguiente la mejorar el proceso de creación y desarrollo de los grupos de apoyo entre iguales en cada colectivo.

Técnicas:

- *Grabación en vídeo y audio* de las sesiones evaluativas.

- 3 Entrevistas grupales focalizadas a los miembros de cada grupo de apoyo entre iguales.
- 2 Entrevistas individuales a otros participantes/profesionales vinculados al centro y proyecto

Responsable: El IP junto con el investigador de referencia del centro

3.5.- Análisis de datos

El **análisis de Datos** de la Fase 2 y 3 del proceso, en relación a los materiales derivados de entrevistas, observaciones, hojas de recogida de casos de los grupos de apoyo entre iguales, y otros documentos que pudieran generarse, se hará siguiendo las pautas ya clásicas del análisis de contenido (Bardin), lo que supondrá la generación inductiva de categorías y códigos de análisis, que permitan con posterioridad los análisis comparativos intra e inter- grupos. El sistema de categorías se caracterizará por ser mixto e inductivo, incluyendo una codificación múltiple (descriptiva, evolutiva e interpretativa). Para facilitar el manejo de la información procedente de cada fase y grupo, se utilizará el programa de análisis de datos MaxQDA2.

Responsables: todos los miembros del equipo de investigación

Fase 4. Análisis conjunto de las mejoras inclusivas desarrolladas por los centros de las tres sedes y elaboración de los materiales formativos.

Se desarrollarán las tareas señaladas en el diseño general de coordinación de los tres proyectos especificadas anteriormente.

Anexo II:

Presentaciones seminario formativo grupo GAM

Presentación GAM.

Presentación en qué consiste la ayuda.

Presentación sobre la comunicación.

Presentación puesta en marcha de los GAM.


Presentación competencias para el empleo.

Presentación sobre la comunicación.

Presentación formamos el grupo GAM.

Presentación para crear la publicidad.

Presentación actividad de intervención CDP Calderón de la Barca.



Grupos de Apoyo Mutuo (GAM)

Proyecto I+D: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO" (IP: Carmen Gallego Vega. REF. EDU2011-29928-C03-02),

¿Quiénes somos?



¿Qué vamos a hacer?



**DINÁMICA DE
LOS CÍRCULOS
CONCÉNTRICOS**


A cartoon character with a long nose, wearing a red hat, a green shirt, and blue pants, is shown in a state of confusion or distress. The character's arms are outstretched, and there are several large, red, stylized question marks floating around them. The background is white with some motion lines.

¿Cómo te has sentido en esta dinámica?

¿Cómo te sientes cuando tienes un problema?

A close-up photograph of two hands clasped together in a supportive grip. The hand on the left is larger and appears to be an adult's, while the hand on the right is smaller and appears to be a child's. The hands are illuminated from the side, creating strong highlights and deep shadows. The background is dark with a greenish glow at the bottom. A white oval with a blue border is superimposed over the hands, containing the text.

¿A quién pides ayuda?



**GRUPO DE
APOYO MUTUO
(ESTUDIANTES)**

QUÉ VAMOS A VER

¿Qué son los GAM?

¿Cómo trabajan los GAM?

¿Qué aportan los GAM?

¿Qué son los GAM?

Es un grupo de tres ALUMNOS del instituto que ayudan a otros compañeros que voluntariamente solicitan ayuda al Grupo para resolver o encauzar un problema que les afecta directamente .



**Nos ayuda a ser
más responsables**

**Se comparte
conocimientos y
experiencias**

**Nos ayuda a tomar
decisiones entre
todos**

**Es un lugar donde
podemos resolver
nuestros
problemas.**

**El protagonista es
el compañero que
acude al grupo**

**Forma de ayuda
entre compañeros**

¿ Cómo trabajan los GAM?

Reuniones de trabajo del grupo

Reuniones semanales
Tiempo: 30 minutos
Espacio: aula

Aportaciones del GAM

- ✓ Aprender a colaborar
- ✓ Aprender como resolver problemas y dudas
- ✓ Aprender a Ayudarse entre todos mutuamente.
- ✓ Aprender a trabajar en equipo colaborativamente
 - ✓ Saber comunicarse sin ofender


¿Qué cosas no queréis que ocurran con el GAM?



DINÁMICA DE PUEBLO MANDA

The image features a central logo consisting of the word "Fim" written in a white, elegant, cursive script. The text is set against a solid black circular background. This central circle is surrounded by several concentric rings of varying shades of red and orange, creating a tunnel-like or target-like effect. The overall composition is centered and balanced.

Fim




Grupos de Apoyo Mutuo (GAM)

Proyecto I+D: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO" (IP: Carmen Gallego Vega. REF. EDU2011-29928-C03-02),

Sesión 2: ¿En qué consiste la ayuda?



DINÁMICA DE LOS RÓTULOS

A man with short brown hair and a blue t-shirt is looking directly at the camera with a slightly pained or frustrated expression. A small white rectangular label is stuck to his forehead with the text "DOES NOT WORK" in black capital letters. Above his head is a large blue thought bubble with a white outline, containing the text "DINÁMICA DE LOS RÓTULOS" in white capital letters. Three smaller blue circles of decreasing size lead from the bottom of the thought bubble to the man's forehead.

DOES NOT WORK

¿Te ha gustado la actividad?

¿Cómo te has sentido al verte tratado de esa manera?

A quiénes os han tratado mal, ¿Seguís con ganas de jugar con ellos?

¿Influye en la forma de relacionarte en un grupo la manera en que nos tratan?

¿Qué has aprendido de esta actividad?

NOS GUSTA SENTIRNOS AYUDADOS, ESCUCHADOS, QUERIDOS.



POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

¿En qué situación has necesitado ayuda?

¿En qué situaciones has ayudado?

¿Cómo te has sentido al ser ayudado?

¿Cómo te has sentido ayudando?

¿Cómo te has sentido al no encontrar ayuda?

VÍDEO
EMPATÍA



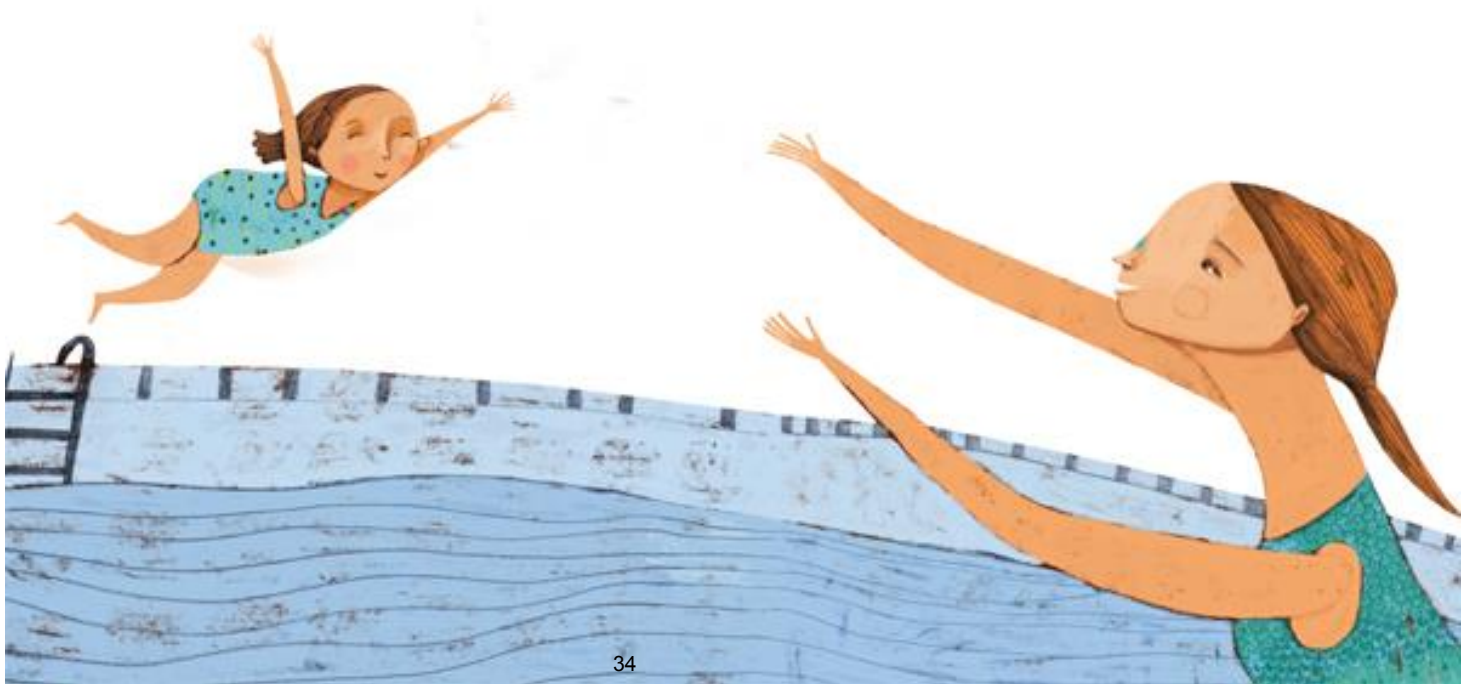
DINÁMICA DE LOS LAZARILLOS



**¿CÓMO NOS
HEMOS SENTIDO?**

En la ayuda...

Importancia de la CONFIANZA



FUNCIONES DEL ALUMNO QUE PERTENEZCA AL GAM



RESPETAR TURNO DE PALABRA

ESCUCHAR A LOS COMPAÑEROS

MEDIAR EN LOS CONFLICTOS

AYUDAR A ENCONTRAR UNA SOLUCIÓN

**DERIVAR CUANDO NO SEPA QUE
HACER**

**PONERME EN EL LUGAR DE MIS
COMPAÑEROS**



ROLES

Alumno que escucha



Alumno que escribe

Alumno que pregunta


Alumno DEMANDANTE

RECOGEMOS LAS FUNCIONES DEL ALUMNO GAM





Fim



Grupos de Apoyo Mutuo (GAM)

Proyecto I+D: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO" (IP: Carmen Gallego Vega. REF. EDU2011-29928-C03-02),

Sesión 3: La comunicación




VIDEO COMUNICACIÓN

¿Qué os ha parecido el vídeo?

¿Es importante la comunicación?

DINÁMICA DEL RUMOR



¿Por qué no ha llegado bien el mensaje?

¿Esto nos pasa en nuestro día a día?

¿Qué podemos hacer para que no ocurra?



**Los rumores causan sufrimiento
y posibles conflictos**

DINÁMICA DE COMINICACIÓN NO VERBAL

¿Qué ha ocurrido?

¿Qué comunicación es
mejor?



COMUNICACIÓN NO VERBAL

GESTOS

- La postura
- Las manos

EXPRESIONES

- La mirada
- El rostro





LA POSTURA

- RECTA Y RELAJADA
- CABEZA, BRAZOS y PIERNAS
- MOSTRAR ATENCIÓN
- CONTROL DE MOVIMIENTOS
- RESPIRAR PROFUNDAMENTE



LAS MANOS

**SIEMPRE VISIBLES
Y RELAJADAS**



LA MIRADA

**MIRAR A LOS OJOS
CONTROLAR LAS EXPRESIONES
EVITAR MIRADAS CÓMPLICES**

COMUNICACIÓN VERBAL

El volumen



Saber
cuándo
intervenir

Intervenciones negativas



NUNCA...	
... INTERPRETAR.	"Esto es... inseguro!"
... EVALUAR.	" Yo creo..." "Mal/bien hecho..."
... DIRIGIR.	"Te aconsejo..." "Deberías..."
... INDAGAR.	"¿Por qué...?"
... REPROCHAR.	"Haces siempre lo mismo..."
... GENERALIZAR.	"Suele pasarle a los que son/están..."
... DESPRECIAR.	"No sé si serás capaz..."
... INTERRUPIR.	"Sí, sí... pero..."
... INTIMIDAR.	"Yo no me atrevería..."

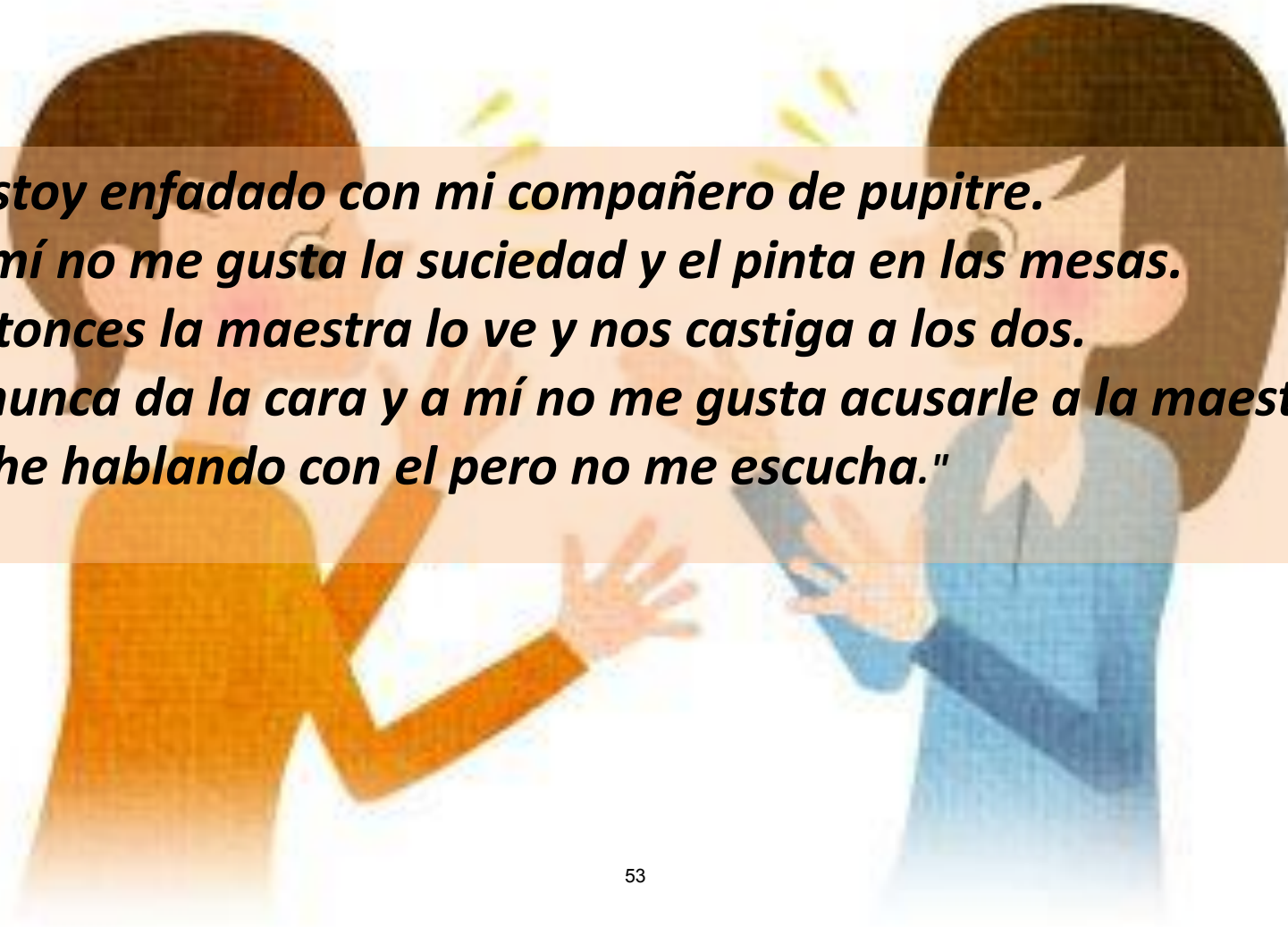
Intervenciones positivas



SÍ, SOLICITAR...	
... ACLARACIONES.	"¿Podrías aclarar eso...?"
... REPETICIONES.	"¿Podrías repetir...?"
... REFLEXIONES.	"¿Cómo/qué te sentiste...?"
... RESÚMENES.	"En concreto dirías que la situación es..."

- VALORAR TODO LO QUE SE DICE
- BUSCAR UN ACUERDO
- FIJAR ACCIONES A CORTO Y MEDIO PLAZO


REFORMULAMOS UN CONFLICTO

An illustration of two children, a boy on the left and a girl on the right, standing and talking. The boy is wearing an orange shirt and the girl is wearing a blue dress. They are both gesturing with their hands as if in conversation. The background is a light, hazy blue.

***" Estoy enfadado con mi compañero de pupitre.
A mí no me gusta la suciedad y el pinta en las mesas.
Entonces la maestra lo ve y nos castiga a los dos.
Él nunca da la cara y a mí no me gusta acusarle a la maestra.
Lo he hablando con el pero no me escucha."***

The image features a central black circle containing the word "Fim" in a white, elegant cursive script. This central element is surrounded by three concentric rings of color: an inner ring of dark red, a middle ring of bright orange, and an outer ring of a lighter, more vibrant orange. The overall composition is circular and symmetrical, creating a strong visual impact.

Fim



Grupos de Apoyo Mutuo (GAM)

Proyecto I+D: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO" (IP: Carmen Gallego Vega. REF. EDU2011-29928-C03-02),

Sesión 4: LA PUESTA EN MARCHA DE LOS GRUPOS DE AYUDA MUTUA (GAM)



VIDEO RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS



¿Cómo se ha resuelto el problema?

GUÍA PARA RESOLVER UN CONFLICTO



Parar no dejarse llevar por el impulso y reflexionar.

Identificar el problema de manera conjunta.

Comprender y analizar el problema.

Generar propuestas.

Evaluar propuestas.

Escoger la mejor opción.

Realizar un acuerdo para llevar a cabo la resolución del conflicto.

Planificar la puesta en marcha.

Seguimiento del plan.

FASES DE AYUDA

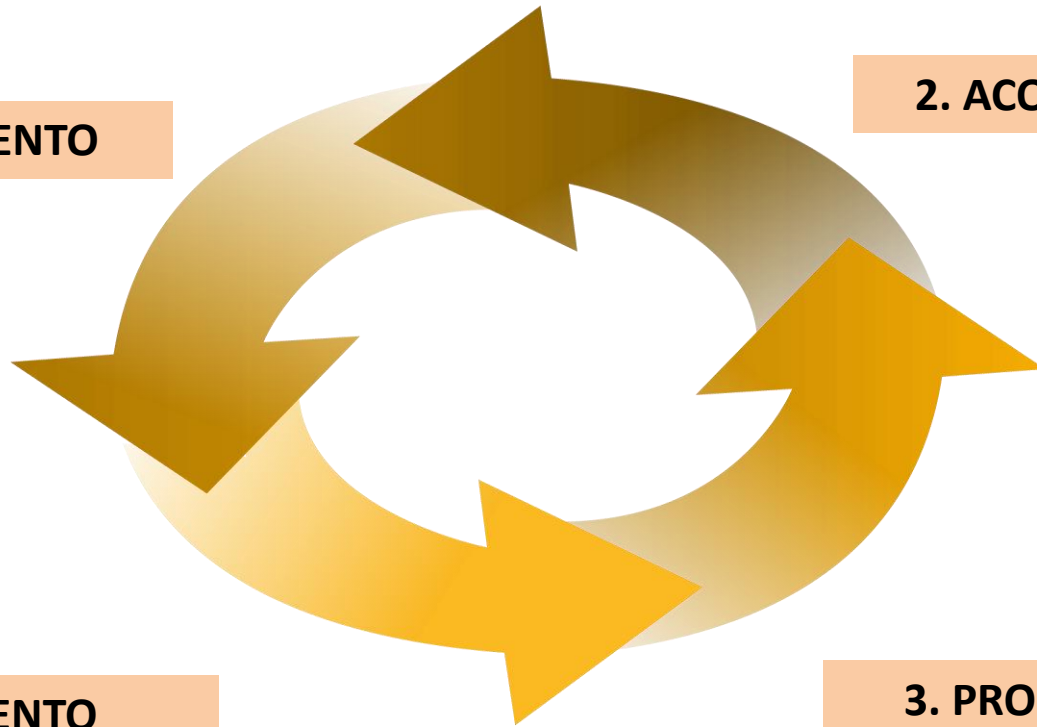
1. ACERCAMIENTO

2. ACOMPAÑAMIENTO

3. PROFUNDIZACIÓN

4. SEGUIMIENTO

5. DISTANCIAMIENTO

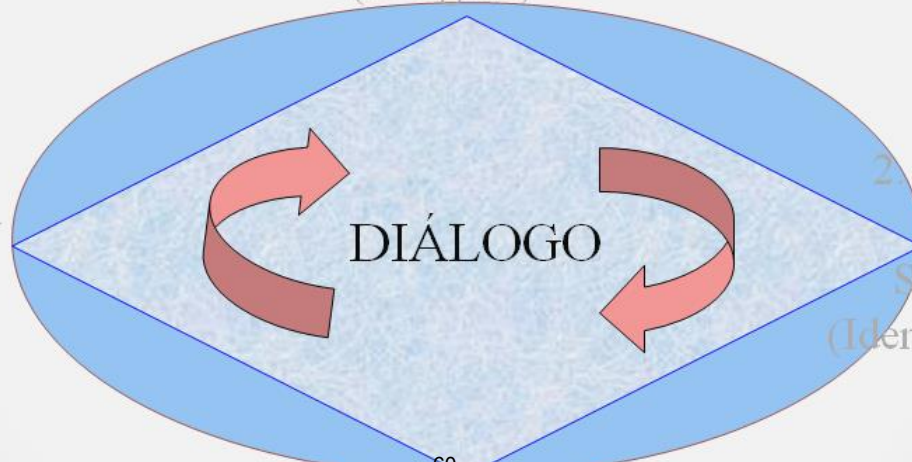


Modelo de acción para la resolución de problemas



1. MOMENTO DE
ENTRADA / CONTACTO
(Acogida)

4. ESTRATEGIAS
QUE SE ASUMEN
(Planificar la
acción)



2. EL PROFESOR
EXPONE
SU PROBLEMA
(Identificar el problema)

ROLES

Alumno que escucha



Alumno que escribe

Alumno que pregunta

Alumno DEMANDANTE

POSIBLES CASOS EN EL GAM

A mitad de curso se incorpora una compañera de Marruecos que no habla español ni conoce a nadie.

**Una compañera no se relaciona con el resto.
Es muy tímida y tenía mucha amistad con una niña que acaba de dejar el colegio.**

**Un compañero lleva dos semanas muy triste y callado.
Sus padres se acaban de separar.**

Un grupo de niños se están metiendo con otros niños porque es muy estudioso.


SIMULACIÓN GAM

An illustration of five stylized human figures with brown hair, wearing white shirts and black ties, seated around a large, dark brown oval table. The background is a light blue gradient. A grey speech bubble with a blue border is centered over the table, containing the text '¿Cómo os habéis sentido?'.

¿Cómo os habéis sentido?

The image features a central black circle containing the word "Fim" in a white, elegant cursive script. This central element is surrounded by three concentric rings of color: an inner ring of dark red, a middle ring of bright orange, and an outer ring of a lighter, more vibrant orange. The overall composition is circular and symmetrical, creating a strong visual impact.

Fim



**Grupo de Apoyo Mutuo
Estudiantes.
GAM**

**¿Cómo está
el mundo?**

**Y ahora,
¿qué hago?**

**¿Dónde
estamos?**

**GAM
ESTUDIANTES**

**¿Cómo
podemos
encontrar
respuestas?**

**¿Qué
necesito
para
trabajar?**

Bachillerato

Formación
Profesional

Mercado
laboral

¿Dónde estamos?

¿Cómo esta el mundo?



**SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO**

lidad

flexibilidad

Nuevos
trabajos.

Change

¡¡ ATENCIÓN !!



Let's Play

¿QUIEN QUIERE SER MILLONARIO?

Pregunta por **100 €**

¿Cuál fue el número de desempleados en España en diciembre de 2012?

A. 1.459.300

B. 6.340.474

C. 10.356.987

D. 5.345.789

6.340.474

**¡Vamos a la siguiente
pregunta!**

Pregunta por 50.000€

¿Cuál es el porcentaje de desempleados menores de 20 años?

A. 22%

B. 46%

C. 98%

D. 77%

77%

**¡Vamos a la siguiente
pregunta!**

Pregunta por 500.000€

¿Cuánto tiempo de media se tarda en encontrar un trabajo?

A. A partir de un año

B. A partir de un mes

C. A partir de dos años

D. A partir de seis meses

A partir de un año

**¡Vamos a la siguiente
pregunta!**

Pregunta por **1.000.000 €**

¿Quiénes tienen más posibilidades de encontrar un trabajo?

A.

Aquellos con una buena formación

B. Aquellos que saben comunicar y escuchar

C.

Aquellos que saben trabajar en equipo

D.

Aquellos que saben resolver dificultades

**Todas esas respuestas y
algunas más...**

¡Enhorabuena!

¡Ya sois millonarios!

¿Qué necesito para trabajar?

SABER

SABER HACER

COMPETENCIAS

**QUERER
HACER**

SABER ESTAR

¿Qué competencias serán necesarias para trabajar?



Competencias para el empleo

Saber comunicarse

Responsabilidad

Trabajo en equipo

Resolver conflictos

Pensar de manera crítica

Habilidades informáticas

Creatividad

Organizar, planificar y llevar a cabo proyectos



An illustration of two children in a dark, textured space. On the left, a girl with blonde pigtails, freckles, and a red dress with red and white striped sleeves looks up. On the right, a boy in a yellow shirt and blue pants looks up with his hand raised. Several question marks in red, yellow, green, and blue are scattered in the dark background. A large red starburst shape is centered over the scene, containing the text.

**¿Qué competencias
tengo yo para el
empleo?**

Y ahora, ¿Qué hago?

Transiciones

Cambio en el modo de ver nuestra vida

Tomar decisiones

Necesitamos conocer las posibilidades

Sentirnos capaces de lograr el cambio

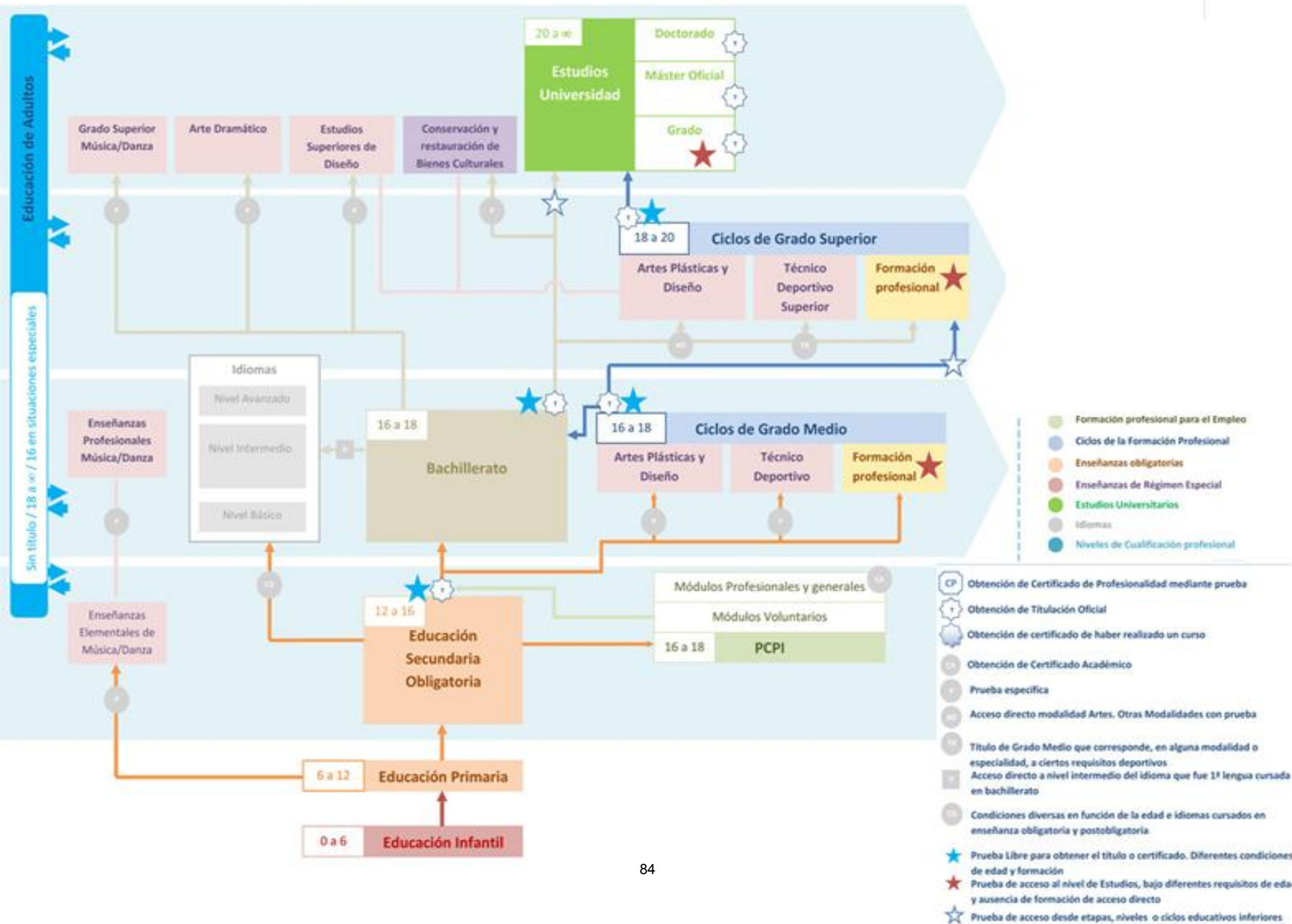
El cambio afecta a nuestra vida

Ajustarnos a la transición

Adaptarnos al nuevo papel que tenemos

Desarrollar nuestra personalidad

Organigrama del Sistema de Formación en España



¿qué vas a hacer tú?



MAESTRA



Grado en Educación Primaria



Ciclo superior de Técnico de infantil



Prueba de acceso



Ciclo medio de jardín de infancia



Educación secundaria



Educación Primaria



¿Cómo lo hago?

¿Dónde puedo hacerlo?

¿Cuántos años son?

¿Tendré beca?

¿Cuándo hay que hacer la inscripción?

¿En qué podré trabajar después?

**¿Cómo podemos encontrar
respuestas?**



**Grupo de
Apoyo Mutuo
de
Estudiantes**

**SECRETOS DE LA
COMUNICACIÓN
ENTRE IGUALES**

**COMUNICAR ES...
INTERCAMBIAR EMOCIONES.
IMPLICA AUTOCONTROL Y
DOMINIO DE UNO MISMO, Y...
... REQUIERE UN ENTORNO
ADECUADO.**





Jesús Quintero. (Huelva, 1947)

**MOSTRAR UNA ACTITUD
ATENTA, SINCERA
Y EMPÁTICA**

**SABER ESCUCHAR
PARA COMPRENDER**

!! EL SILENCIO !!

ENTORNO

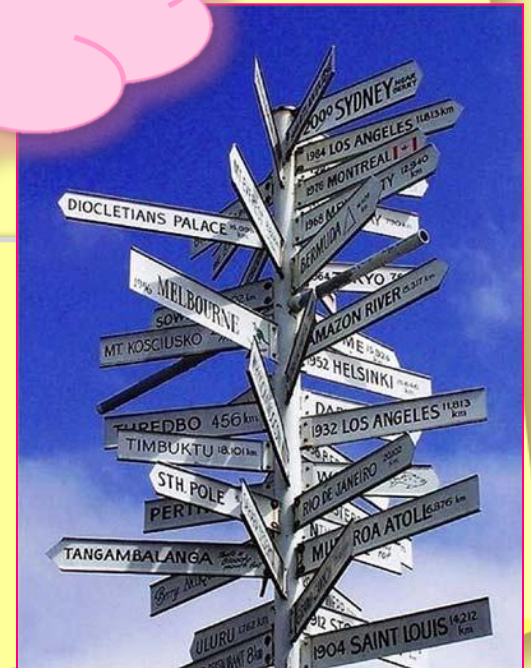
¿DÓNDE?

¿CÓMO?

CLIMA

- ACTITUD DE ACOGIDA
- DISTANCIA ENTRE LAS PERSONAS

(entre 0,60 - 1,20 metros)



LENGUAJE VERBAL

El volumen



Saber
cuándo
intervenir

Intervenciones negativas

NUNCA...	
... INTERPRETAR.	"Esto es... ¡seguro!"
... EVALUAR.	" Yo creo..." "Mal/bien hecho..."
... DIRIGIR.	"Te aconsejo..." "Deberías..."
... INDAGAR.	"¿Por qué...?"
... REPROCHAR.	"Haces siempre lo mismo..."
... GENERALIZAR.	"Suele pasarle a los que son/están..."
... DESPRECIAR.	"No sé si serás capaz..."
... INTERRUPIR.	"Sí, sí... pero..."
... INTIMIDAR.	"Yo no me atrevería..."

Intervenciones positivas

SÍ, SOLICITAR...	
... ACLARACIONES.	" ¿Podrías aclarar eso...?"
... REPETICIONES.	"¿Podrías repetir...?"
... REFLEXIONES.	"¿Cómo/qué te sentiste...?"
... RESÚMENES.	"En concreto dirías que la situación es..."

- VALORAR TODO LO QUE SE DICE
- BUSCAR UN ACUERDO
- FIJAR ACCIONES A CORTO Y MEDIO PLAZO

LENGUAJE NO VERBAL

GESTOS

- La postura
- Las manos

EXPRESIONES

- La mirada
- El rostro

LA POSTURA



- RECTA Y RELAJADA
- CABEZA, BRAZOS y PIERNAS
- MOSTRAR ATENCIÓN
- CONTROL DE MOVIMIENTOS
- RESPIRAR PROFUNDAMENTE



LAS MANOS

**SIEMPRE VISIBLES
Y RELAJADAS**



LA MIRADA

**MIRAR A LOS OJOS
CONTROLAR LAS EXPRESIONES
EVITAR MIRADAS CÓMPLICES**

En resumen

- CUIDAR EL ENTORNO Y LA ACOGIDA INICIAL
- CREAR UN CLIMA DE CONFIANZA Y RESPETO
- USAR Y ESTUDIAR EL LEGUAJE DEL CUERPO, LA CARA Y COMO NOS EXPRESAMOS.
- EL AUTOCONTROL DE MOVIMIENTOS Y GESTOS.
- USAR "*LOS SILENCIOS*" COMO "*RECURSO CÓMPLICE*".
- INTERVENIR PARA PUNTUALIZAR, RESUMIR Y ORGANIZAR LA SESIÓN.

ROLE-PLAY

SITUACIÓN 1

SITUACIÓN 2

SITUACIÓN 3

SITUACIÓN 4

!!!!



Formamos el Grupo de Apoyo Mutuo para nuestro centro.



¿A quién se dirige el GAM?

¿Quién puede pedir ayuda en el GAM?

¿Sobre qué tipo de problemas?

¿Quién forma parte del grupo?

¿Qué horario tienen las reuniones del GAM?

¿Cómo se recogen los casos?



FECHA:

SOLICITANTE:

DIFICULTAD QUE PLANTEA	
DATOS IMPORTANTES	
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	
¿QUÉ HEMOS HECHO?	
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE	
OBSERVACIONES	
PRÓXIMA REUNIÓN	
RESULTADO FINAL	

¿A cuántas personas se atienden en una reunión del GAM?

¿Se puede acudir a otras personas a pedir ayuda?

¿Puedo contar algo de lo que se diga en el GAM?

¿Cada cuánto tiempo se hace una reunión de seguimiento?

¿Cada cuánto cambian los miembros del GAM?

¿Cómo se evalúa el proceso y los resultados?



**PUBLICIDAD
GAM
ESTUDIANTES**

The background is a pop art style illustration featuring several faces in profile and close-up. The style uses bold black outlines, a limited color palette (orange, green, brown, yellow), and a halftone dot pattern. An orange starburst shape is positioned in the upper left quadrant, containing the text 'GAM ESTUDIANTES'. A white speech bubble with a blue border is located in the lower right quadrant, containing the text '¡¡NOSOTROS PODEMOS AYUDARTE A ENCONTRAR UNA SOLUCIÓN!!'.

**GAM
ESTUDIANTES**

**¡¡NOSOTROS PODEMOS AYUDARTE A
ENCONTRAR UNA SOLUCIÓN!!**



ENTRE
TODOS...
¡¡PODEMOS!!

GAM
ESTUDIANTES

¡¡ATENCIÓN!!

¡¡NO ESTÁS
SOL@!!

GAM
ESTUDIANTES



**FOLLETO
INFORMATIVO**

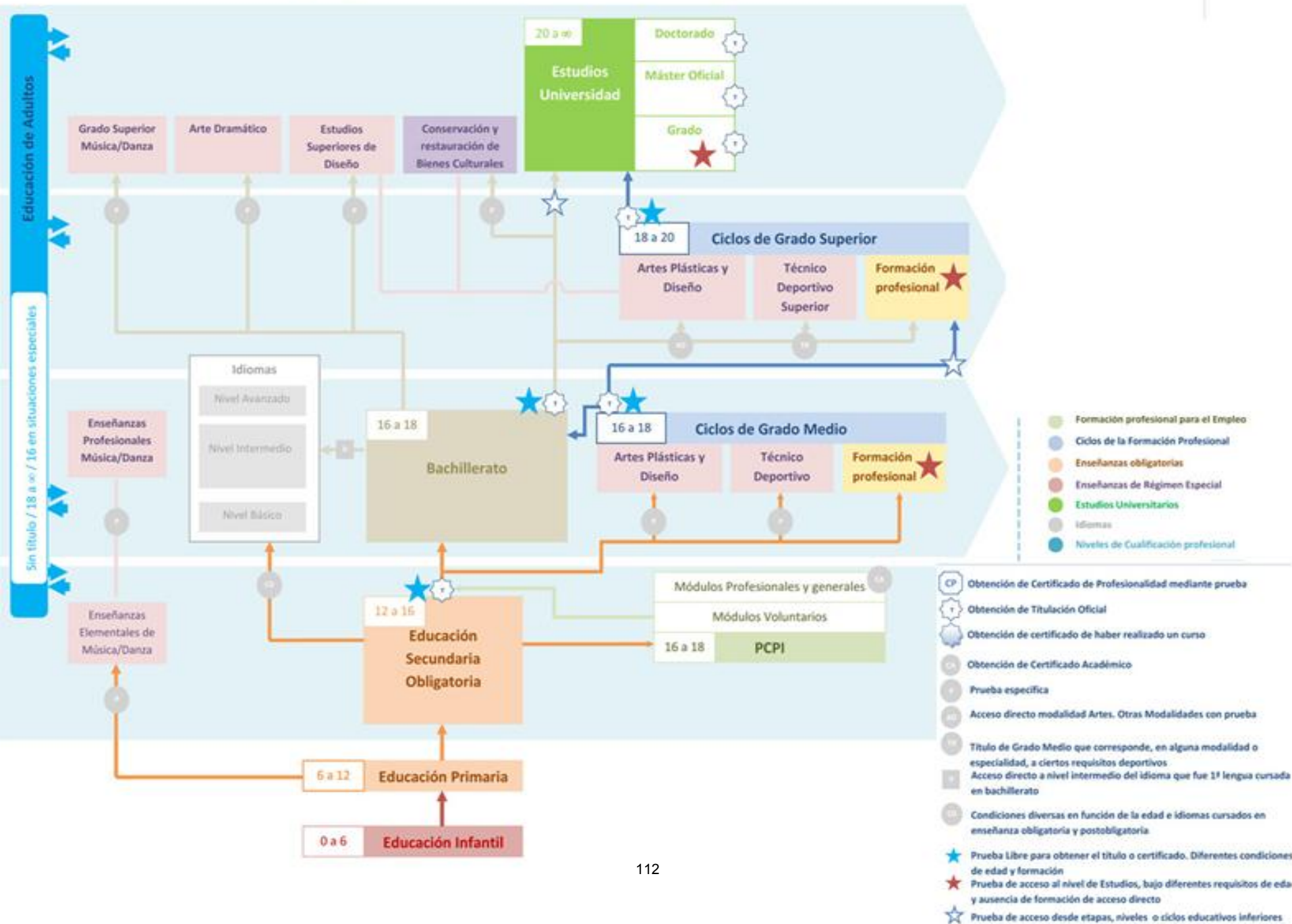
Bachillerato

Formación
Profesional

Mercado
laboral

¿Dónde estamos?

Organigrama del Sistema de Formación en España





BACHILLERATO

Humanidades

Ciencias

Tecnológico

Sociales

Artes



CICLOS FORMATIVOS

Actividades físicas y deportivas (1), administración y gestión (3), Agraria (2) y artes gráficas (2)

Comercio y Marketing (5) y edificación y obra civil (3)

electricidad y electrónica(4), Energías y agua(1), Fabricación mecánica (4)

Hostelería y turismo (6) y Imagen personal(2)

Imagen y sonido (5), industrias alimentarias(2), Madera, mueble y corcho (1)

Informática y comunicaciones (3), Instalación y Mantenimiento (4), Textil, confección y Piel (1)

**Marítimo-pesquera (3),
Química(3)**

Sanidad (13)

**Servicios socioculturales y a la
comunidad(4) y transportes y
mantenimiento de vehículos(3)**

BACHILLERATO

NOMBRE

DESCRIPCIÓN

ASIGNATURAS

POSIBLES CARRERAS

DÓNDE REALIZARLO

CICLOS FORMATIVOS

NOMBRE

DESCRIPCIÓN

ASIGNATURAS

SALIDAS PROFESIONALES

ENLACES CON OTROS CICLOS

DÓNDE REALIZARLO

Guía para
los GAM

Guía EUSA

<http://www.todofp.es/todofp/formacion/que-y-como-estudiar/oferta-formativa/ciclos/grado-medio.html>



Anexo III: Guía orientativa para la transición 4ºESO.



GUÍA ORIENTATIVA PARA LA TRANSICIÓN DE 4º ESO

- GRUPO DE APOYO MÚTUO DE ESTUDIANTES -



COLEGIO CALDERON DE LA BARCA
SEVILLA 2013

Proyecto I+D: ESCUELAS QUE CAMINAN HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRABAJAR CON LA COMUNIDAD LOCAL, LA VOZ DEL ALUMNADO Y EL APOYO EDUCATIVO PARA PROMOVER EL CAMBIO" (IP: Carmen Gallego Vega. REF. EDU2011-29928-C03-02

"El futuro tiene muchos nombres. Para los débiles es lo inalcanzable. Para los temerosos, lo desconocido. Para los valientes es la oportunidad."

Víctor Hugo



ÍNDICE:

1. Introducción
2. Preguntas frecuentes.
3. Páginas web de interés.
4. Esquema de formación en España.
5. Ciclos formativos de grado medio.
6. Bachillerato.
7. Ciclos formativos de grado superior.
8. PCPI.
9. ESA.
10. Formación ocupacional: Escuelas taller y Casas de Oficios.
11. Anexo: Escolarización Formación Profesional 2012/2013
12. Anexo: Escolarización. Fechas de matrícula 2012/2013

INTRODUCCIÓN

Tenéis una puerta que se os abre al finalizar este curso, un abanico de oportunidades que se os presenta para que podáis desarrollaros y llegar a ser aquellas personas que deseáis ser. Este es, el comienzo de vuestro camino.

Así se caracteriza este curso que estáis haciendo, 4ºESO, a veces puede ser algo difícil y duro, pero no vais a estar solos, estaréis apoyados por un grupo de apoyo mutuo que os ayudará a encontrar las soluciones de los retos que se os presenta, así cuando pasen los años, miraréis atrás y entenderéis que todo habrá merecido la pena porque sin apenas daros cuenta, habréis crecido mucho como personas.

Como os comentaba, ese abanico de oportunidades que se os presenta es muy amplio y con esta guía pretendo enseñaros cuáles son algunos de los caminos que podréis llevar. Como sabéis os encontráis en un momento importante de vuestra vida, tenéis que empezar a tomar decisiones sobre qué y quién queréis ser en un futuro no muy lejano, y para ello, aquí disponéis de información que os ayudará a desarrollar el grupo de apoyo mutuo.

En esta situación, es lo más normal que os encontraréis con preguntas como ¿qué voy a hacer? ¿Dónde puedo hacerlo?.. La respuesta a estas preguntas las podéis llevar al GAM de estudiantes para que con la ayuda de esta guía y de vuestros compañeros podáis darle solución, ya que todos estáis en la misma situación con dudas similares.

Además, aquí tenéis algunas páginas web en las que vendrá más información sobre las fechas de matriculación, estudios, etc. Tenéis un esquema en el que se os plantea como es la formación en España y los pasos que se pueden seguir a través de ella. Más adelante se os presenta la oferta de los ciclos formativos de grado medio, superior, ESA, PCPI, bachillerato y algo de información sobre las Escuelas Taller y Casas de Oficios en la provincia de Sevilla. Por último, tenéis como ejemplo unos documentos sobre las fechas y los requisitos de matriculación del año pasado, este año cambiarán pero así os orientaréis sobre las fechas.

Sin más, coged fuerzas y entre todos, con la ayuda del GAM, vuestros profesores y la mía, podréis afrontar esta nueva etapa en la que ya estáis, pero recordad que las decisiones que toméis marcarán el camino de vuestra vida, por eso es importante que no toméis esas decisiones a la ligera.

¡Ánimo! El futuro os espera...

- Toñi Jiménez -

PREGUNTAS FRECUENTES

- ¿Qué ciclos formativos, PCPI o bachillerato puedo hacer?
- ¿Cómo puedo hacer el ciclo formativo, PCPI o bachillerato que quiero?
- ¿Dónde lo puedo hacer?
- ¿Necesito una nota mínima de entrada?
- ¿Cuántos años son?
- ¿En qué podré trabajar después?
- ¿Tendré beca?
- ¿Cuándo puedo hacer la inscripción?
- ¿Dónde puedo hacer la inscripción?
- ¿Cómo hago la inscripción?
- ¿Qué puedo hacer después de terminar la formación?
- ¿Puedo continuar con otros cursos?
- ¿Cómo accedo al ciclo formativo de grado superior?
- ¿Qué bachillerato puedo hacer?

PÁGINAS WEB DE INTERÉS

- Ministerio de educación:

<http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

- Portal de Escolarización:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-escolarizacion/>

- Conserjería de educación

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>

- Oferta formativa de Formación Profesional (Ciclo formativo de grado medio y superior y PCPI)

<http://www.todofp.es/todofp/formacion/que-y-como-estudiar/oferta-formativa.html>

- Orientación

<http://www.iesinmaculadavieira.es/orientacion>

- Información bachillerato

<http://www.juntadeandalucia.es/temas/estudiar/bachillerato.html>

- Cursos de Formación para el Empleo (Escuelas Taller y Casas de Oficios)

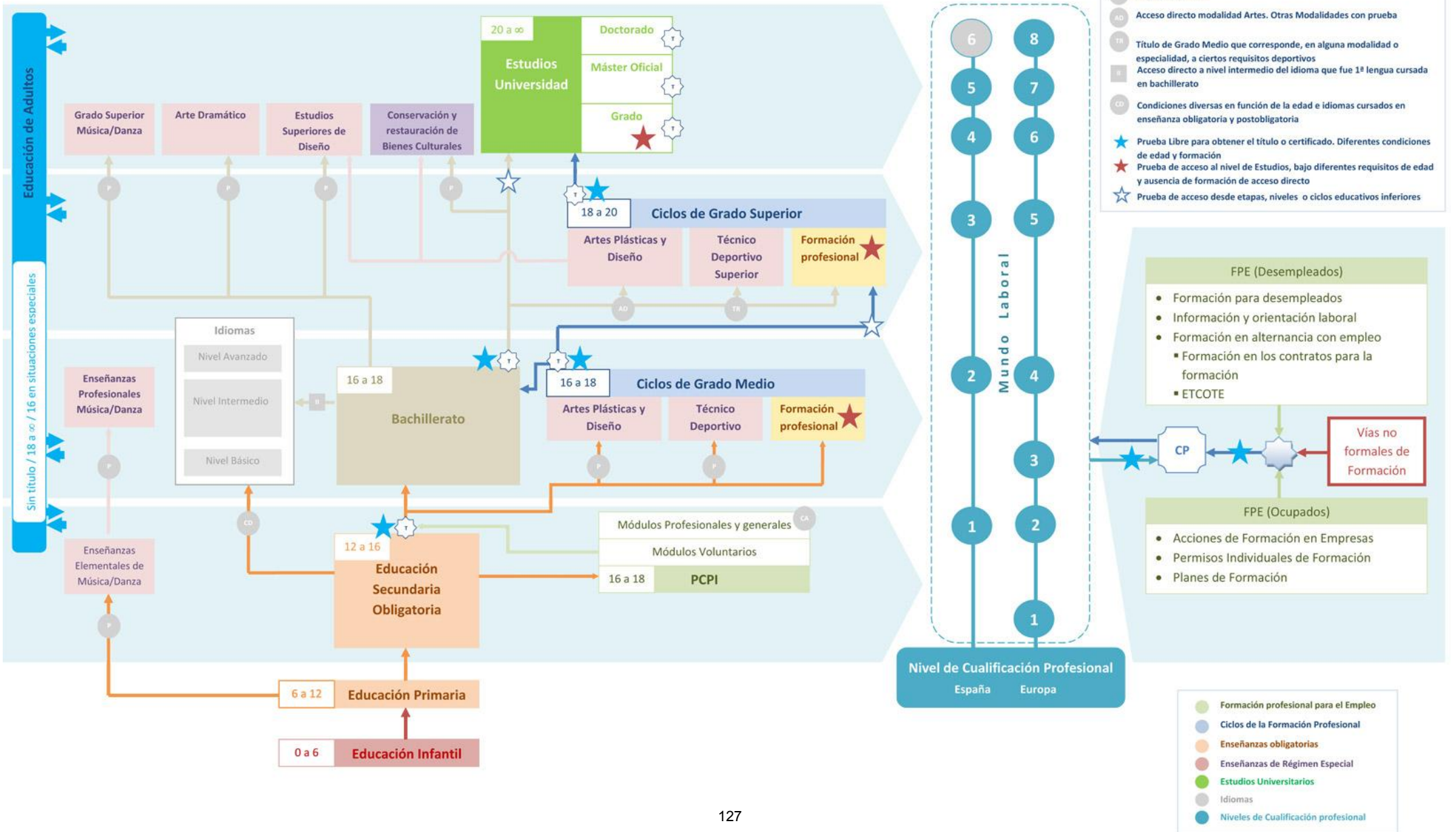
<http://www.juntadeandalucia.es/servicioandaluzdeempleo/web/websae/portal/es/empleo/formacion/ofertasFPE/formacionJuntaAndalucia/cursosPersonasDesempleadas/>

- Becas y ayudas

<http://www.mecd.gob.es/horizontales/servicios/estudiantes/becas-ayudas.html>

ESQUEMA DE FORMACIÓN EN ESPAÑA

Organigrama del Sistema de Formación en España



CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO.

Los *ciclos formativos de Grado Medio* sirven para conseguir que los jóvenes se formen para un trabajo. Tiene una duración de uno o dos años. Los requisitos de acceso son: estar en posesión de un título de enseñanza secundaria, con el que se obtendrá el *Título de Técnico* correspondiente en la especialidad que se realice, y con él se podrá buscar un trabajo relacionado, acceder a la modalidad de Bachillerato relacionada con el ciclo formativo o a un ciclo formativo de grado superior, tras superar una prueba de acceso. (Carrillo, Díaz, Morales, 2010).

Técnico en Conducción de Actividades Físico-deportivas en el Medio Natural

Duración del estudio:

1400 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso directo:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Conducir a clientes por senderos y rutas de baja y media montaña.
- Conducir a clientes en bicicleta por itinerarios en el medio natural.
- Conducir a clientes a caballo por itinerarios en el medio natural.
- Realizar la Administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercerá su actividad tanto en la Administración y Organismos Públicos como en empresas privadas, actuando como monitor en diversas actividades físicas y de aire libre que este técnico planificará y llevará a cabo con grupos de personas teniendo en cuenta su edad, intereses y condición física.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Desplazamiento, estancia y seguridad en el medio terrestre.
- Conducción de grupos en bicicletas.
- Conducción de grupos a caballo y cuidados equinos básicos.
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
- Fundamentos biológicos, salud y primeros auxilios.
- Actividades físicas para personas con discapacidades.
- Dinámica de grupos.
- Formación y Orientación Laboral.
- En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:
- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41702072 - I.E.S. San Fernando [+Info]	Constantina	30	6,5	5,79	No
41700181 - I.E.S. Hermanos Machado [+Info]	Dos Hermanas	60	7,09	6,38	No
41701079 - I.E.S. Flavio Irnitano [+Info]	El Saucejo	20	6,33	6,11	No
41701043 - I.E.S. Castillo de Cote [+Info]	Montellano	30	6,1	5,79	No
41004113 - C.C. Virgen de los Reyes [+Info]	Sevilla	60	7	6,63	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Gestión Administrativa (LOE)

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Realizar actividades de apoyo administrativo en el ámbito laboral, contable, comercial, financiero y fiscal, así como de atención al cliente/usuario, tanto en empresas públicas como privadas, aplicando la normativa vigente y protocolos de calidad, asegurando la satisfacción del cliente y actuando según normas de prevención de riesgos laborales y protección ambiental.

Este profesional será capaz de:

- Tramitar documentos o comunicaciones internas o externas en los circuitos de información de la empresa.
- Elaborar documentos y comunicaciones a partir de órdenes recibidas o información obtenida.
- Clasificar, registrar y archivar comunicaciones y documentos según las técnicas apropiadas y los parámetros establecidos en la empresa.
- Registrar contablemente la documentación soporte correspondiente a la operativa de la empresa en condiciones de seguridad y calidad.
- Realizar gestiones administrativas de tesorería, siguiendo las normas y protocolos establecidos por la gerencia con el fin de mantener la liquidez de la organización.
- Efectuar las gestiones administrativas de las áreas de selección y formación de los recursos humanos de la empresa, ajustándose a la normativa vigente y a la

política empresarial, bajo la supervisión del responsable superior del departamento.

- Prestar apoyo administrativo en el área de gestión laboral de la empresa ajustándose a la normativa vigente y bajo la supervisión del responsable superior del departamento.
- Realizar las gestiones administrativas de la actividad comercial registrando la documentación soporte correspondiente a determinadas obligaciones fiscales derivadas.
- Desempeñar las actividades de atención al cliente/usuario en el ámbito administrativo y comercial asegurando los niveles de calidad establecidos y relacionados con la imagen de la empresa /institución.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Trabajar en:

Empresas tanto públicas como privadas como:

- Auxiliar administrativo.
- Ayudante de oficina.
- Auxiliar administrativo de cobros y pagos
- Administrativo comercial.
- Auxiliar administrativo de gestión de personal
- Auxiliar administrativo de las administraciones públicas.
- Recepcionista.
- Empleado de atención al cliente.
- Empleado de tesorería.
- Empleado de medios de pago

Seguir estudiando:

- La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
- Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
- El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

Este profesional ejerce su actividad tanto en grandes como en medianas y pequeñas empresas, en cualquier sector de actividad, y particularmente en el sector servicios, así como en las administraciones públicas, ofreciendo apoyo administrativo en las tareas de administración y gestión de dichas empresas e instituciones y prestando atención a los clientes y ciudadanos.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son los siguientes:

- Comunicación empresarial y atención al cliente.
- Operaciones administrativas de compra-venta.



- Empresa y Administración.
- Tratamiento informático de la información.
- Técnica contable.
- Operaciones administrativas de recursos humanos.
- Tratamiento de la documentación contable.
- Inglés.
- Empresa en el aula.
- Operaciones auxiliares de gestión de tesorería.
- Formación y orientación laboral.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41000284 - I.E.S. Al-Guadaira [+Info]	Alcalá de Guadaíra	60	5	5	No
41011002 - I.E.S. Ilipa Magna [+Info]	Alcalá del Río	30	5	5	No
41000557 - I.E.S. Al-Andalus [+Info]	Arahal	30	5,33	5,12	No
41011464 - I.E.S. Juan Ciudad Duarte [+Info]	Bormujos	30	5,75	5	No
41000685 - C.D.P. Elchato [+Info]	Brenes	25	6,03	5	No
41701158 - I.E.S. Cantillana [+Info]	Cantillana	30	5	5	No
41009585 - I.E.S. Arrabal [+Info]	Carmona	30	5,3	5	No
41001197 - C.D.P. Bienaventurada Virgen María [+Info]	Castilleja de la Cuesta	30	5	5,3	No
41700865 - I.E.S. El Carmen [+Info]	Cazalla de la Sierra	30	--	5,1	No
41700361 - I.E.S. Torre de los Herberos [+Info]	Dos Hermanas	60	5,52	5,2	No
41001941 - I.E.S. Luis Vélez de Guevara [+Info]	Écija	60	5	5	No
41700555 - I.E.S. Blas Infante [+Info]	El Viso del Alcor	30	5	5	No
41008970 - I.E.S. Aguilar y Cano [+Info]	Estepa	60	5	5,5	No
41701286 - I.E.S. El Majuelo [+Info]	Gines	30	5,35	5	No
41700907 - I.E.S. Castillo de Luna [+Info]	La Puebla de Cazalla	30	5	5	No
41700348 - I.E.S. Alcaria [+Info]	La Puebla del Río	60	5	5	No
41700889 - I.E.S. Delgado Brackembury [+Info]	Las Cabezas de San Juan	30	--	5	No
41009822 - I.E.S. Bajo Guadalquivir [+Info]	Lebrija	30	5,67	5,98	No
41002451 - I.E.S. Axati [+Info]	Lora del Río	30	5	5,35	No
41003182 - I.E.S. Al-Mudeyne [+Info]	Los Palacios y Villafranc	30	5	5,4	No
41008507 - I.E.S. López de Arenas [+Info]	Marchena	30	5	5,33	No
41002906 - C.D.P. San Juan Bosco [+Info]	Morón de la Frontera	30	5	5,39	No
41003066 - I.E.S. Francisco Rodríguez Marín [+Info]	Osuna	60	5	5	No

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41701766 - I.E.S. Carmen Laffón [+Info]	San José de la Rinconada	30	5,33	5,29	No
41700828 - I.E.S. Severo Ochoa [+Info]	San Juan de Aznalfarache	30	6,37	5	No
41701778 - I.E.S. Lucus Solis [+Info]	Sanlúcar la Mayor	30	5,67	5	No
41005041 - C.D.P. María Auxiliadora [+Info]	Sevilla	30	5,17	5	No
41005336 - C.D.P. Escuela Mercantil [+Info]	Sevilla	120	5	5	No
41005440 - C.D.P. Salesianos de San Pedro [+Info]	Sevilla	30	5,47	5	No
41005646 - C.D.P. San Miguel [+Info]	Sevilla	30	5,35	5	No
41005956 - C.D.P. San Bernardo [+Info]	Sevilla	30	--	--	No
41006021 - C.D.P. Inmaculado Corazón de María "Portaceli" [+Info]	Sevilla	30	5,5	5,5	No
41006067 - C.D.P. Escuelas Salesianas María Auxiliadora [+Info]	Sevilla	30	5,2	5	No
41006390 - C.D.P. Altair [+Info]	Sevilla	26	5	5	No
41006481 - C.D.P. Oscus [+Info]	Sevilla	90	5	5	No
41006912 - I.E.S. Gustavo Adolfo Bécquer [+Info]	Sevilla	60	5	5	No
41007023 - C.D.P. Gorca [+Info]	Sevilla	60	6	5	No
41007060 - C.D.P. Albaydar [+Info]	Sevilla	30	--	5	No
41007114 - C.C. Híspalis [+Info]	Sevilla	30	--	5	No
41007138 - C.D.P. María Inmaculada [+Info]	Sevilla	60	5,08	5	No
41007394 - C.D.P. Academia Ripollés [+Info]	Sevilla	30	5,18	5	No
41008519 - I.E.S. Bellavista [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41009056 - I.E.S. Polígono Sur [+Info]	Sevilla	30	5	5,56	No
41009135 - I.E.S. Heliópolis [+Info]	Sevilla	30	5,5	5	No
41009871 - I.E.S. Beatriz de Suabia [+Info]	Sevilla	60	5	5	No
41009883 - I.E.S. Torreblanca [+Info]	Sevilla	30	6	5	No

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41010009 - C.D.P. Academia Sopeña-Oscus [+Info]	Sevilla	60	5,23	5	No
41010541 - I.E.S. Joaquín Turina [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41011129 - I.E.S. Pablo Picasso [+Info]	Sevilla	30	5	5,13	No
41700014 - I.E.S. Julio Verne [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41700178 - I.E.S. Punta del Verde [+Info]	Sevilla	30	--	5	No
41700373 - I.E.S. Santa Aurelia [+Info]	Sevilla	60	--	5	No
41700427 - I.E.S. Azahar [+Info]	Sevilla	30	5,15	5	No
41701183 - I.E.S. Néstor Almendros [+Info]	Tomares	30	5	5	No
41011294 - C.D.P. Escuela Profesional Marcelo Spínola [+Info]	Umbrete	60	5	5	No
41700154 - I.E.S. Ponce de León [+Info]	Utrera	30	5	6,05	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Trabajos Forestales y Conservación del Medio Natural

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Organizar y gestionar una explotación familiar agraria.
- Preparar, manejar y mantener en uso las instalaciones, maquinaria y equipos de la explotación agraria.
- Realizar las labores/operaciones de reproducción, propagación y producción de plantas en vivero.
- Realizar los procesos y trabajos necesarios para la implantación de árboles y arbustos en el monte, así como los de mantenimiento, conservación, inventario y defensa de las masas forestales.
- Realizar las labores de control y vigilancia del medio natural, así como las actividades de uso público de los espacios naturales.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector agrícola público y privado, en empresas privadas del sector o crear mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Motoserrista/desbrozador.
- Maquinista forestal.
- Silvicultor.
- Repoblador.
- Viverista.
- Agente Forestal.
- Agente de Medio Ambiente.
- Guía de la naturaleza.
- Bombero forestal.
- Colaborador de espacios cinegéticos y piscifactorías.
- Colaborador en centros de interpretación de la naturaleza y de Educación Ambiental.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Organización y gestión de una explotación agraria familiar
- Instalaciones agrarias.
- Mecanización agraria.
- Aprovechamientos forestales.
- Aprovechamientos cinegéticos y piscícolas.
- Producción de plantas.
- Conservación y defensa de las masas forestales.
- Actividades de uso público en espacios naturales.
- Agrotecnología.
- Relaciones en el entorno de trabajo.
- Formación y orientación laboral.

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700865 - I.E.S. El Carmen [+Info]	Cazalla de la Sierra	30	5,67	5,88	No
41002463 - C.D.P. Molino Azul [+Info]	Lora del Río	25	5,73	5	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Jardinería y Floristería

Duración del estudio:

2000 horas

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Instalar, conservar y restaurar jardines de exterior e interior, así como praderas para uso deportivo, y realizar las actividades de producción de planta y de floristería, manejando y manteniendo la maquinaria e instalaciones, cumpliendo con la normativa medioambiental, de control de calidad y de prevención de riesgos laborales.

- Realizar replanteos de proyectos de jardinería y restauración del paisaje siguiendo las indicaciones de los planos
- Preparar el terreno con la maquinaria seleccionada, realizando la regulación de los equipos y garantizando que las labores se realizan según buenas prácticas.
- Montar y mantener instalaciones, infraestructuras sencillas y equipamiento interpretando planos de instalación y manuales de mantenimiento.
- Realizar las labores de siembra y/o plantación del material vegetal cumpliendo las especificaciones del proyecto.
- Realizar las labores de conservación y reposición de los elementos vegetales y no vegetales del jardín aplicando las técnicas adecuadas.
- Preparar y aplicar el tratamiento fitosanitario necesario interpretando la documentación técnica.
- Realizar la recolección de frutos y semillas, la propagación y cultivo de plantas y tepes manteniendo las condiciones de seguridad y atendiendo a la programación de trabajo.
- Manejar equipos y maquinaria, siguiendo las especificaciones técnicas.

- Manejar el sistema de riego, optimizando el aprovechamiento de agua y verificando que las necesidades hídricas de los cultivos estén cubiertas.
- Realizar composiciones florales y proyectos de decoración con plantas naturales y/o artificiales aplicando las técnicas establecidas.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Trabajar:

En empresas públicas y privadas, dedicadas a la instalación, mantenimiento y mejora de jardines de interior, exterior y zonas verdes, a la producción de plantas y tepes en vivero y a la creación y elaboración de composiciones y ornamentaciones con flores y plantas. Además, desarrolla actividades de comercialización y distribución de las mismas, tanto por cuenta propia como ajena.

Asimismo, está capacitado para realizar tratamientos plaguicidas, según la actividad regulada por la normativa, y de acuerdo con la legislación sobre prevención de riesgos laborales.

Seguir estudiando:

- La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
- Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
- El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

Las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son:

- Trabajador de huertas, viveros y jardines.
- Jardinero, en general.
- Jardinero cuidador de campos de deporte.
- Trabajador de parques urbanos, jardines históricos y botánicos.
- Trabajador cualificado por cuenta propia en empresa de jardinería.
- Viverista.
- Trabajador especialista en recolección de semillas y frutos en altura.
- Trabajador cualificado en producción de semillas.
- Injertador.
- Florista por cuenta propia o ajena.
- Oficial de floristería.
- Vendedor de floristería.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son los siguientes:

- Fundamentos agronómicos.
- Taller y equipos de tracción.
- Infraestructuras e instalaciones agrícolas.

- Principios de sanidad vegetal.
- Control fitosanitario.
- Implantación de jardines y zonas verdes.
- Mantenimiento y mejora de jardines y zonas verdes.
- Producción de plantas y tepes en vivero.
- Composiciones florales y con plantas.
 - - Establecimientos de floristería.
 - -Técnicas de venta en jardinería y floristería.
 - -Formación y orientación laboral.
 - -Empresa e iniciativa emprendedora.
 - -Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41701161 - I.E.S. Heliche [+Info]	Olivares	20	5,5	5,68	No
41004113 - C.C. Virgen de los Reyes [+Info]	Sevilla	30	5,3	5	No
41702357 - C.D.P. Escuela de Jardinería y Centro de Estudios [+Info]	Sevilla	30	5,75	5	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Impresión en Artes Gráficas

Duración del estudio:

1400 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Trazar, montar y obtener la forma impresora.
- Preparar las materias primas y los productos intermedios para la impresión.
- Preparar las máquinas y realizar la impresión.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de las artes gráficas público y privado, en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Técnico de impresión.
- Impresor de huecograbado.
- Impresor en offset.
- Impresor en flexografía.
- Impresión de serigrafía.
- Maquinista de huecograbado, offset, flexografía y serigrafía.

Plan de formación:



En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Montaje y obtención de la forma impresora.
- Materias primas en Artes Gráficas.
- Procesos de impresión en offset.
- Procesos de impresión en tintas líquidas.
- Procesos de Artes Gráficas.
- Seguridad en las industrias de Artes Gráficas.
- Formación y Orientación Laboral (F.O.L).

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700117 - I.E.S. Llanes [+Info]	Sevilla	30	6,8	6	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Preimpresión en Artes Gráficas

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Tratar textos.
- Tratar imágenes.
- Ensamblar y filmar textos e imágenes.
- Trazar, montar y obtener la forma impresora.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de las artes gráficas público y privado, en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Teclista corrector-compaginador.
- Técnico en tratamiento de textos.
- Corrector tipográfico.
- Fotógrafos (Fotorreproductor).
- Preparador de imágenes.
- Escanista.
- Técnico en tratamiento de imágenes.

- Trazador-montador.
- Huecograbadores.
- Tiradores de pruebas.
- Pasadores de pantallas de serigrafía.
- Pasadores de gomas o cauchos de flexografía.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Tratamiento de textos.
- Tratamiento de imágenes.
- Ensamblado y filmado de textos e imágenes.
- Montaje y obtención de la forma impresora.
- Materias primas en Artes Gráficas.
- Procesos de Artes Gráficas.
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
- Relaciones en el Entorno de Trabajo.
- Formación y Orientación Laboral.

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700117 - I.E.S. Llanes [+Info]	Sevilla	30	6,88	6,1	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Comercio

Duración del estudio:

1400 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Organizar y controlar las operaciones de almacenaje de productos.
- Realizar las actividades de animación del punto de venta.
- Realizar las operaciones de venta de productos y/o servicios.
- Realizar la Administración, gestión y comercialización en un pequeño establecimiento comercial, cuando su grado de autonomía se lo permita.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector comercio y marketing público y privado, en empresas privadas del sector o crear mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- En el sector comercio, en las áreas de comercialización y almacenaje, por cuenta propia (en pequeños establecimientos comerciales) o por cuenta ajena.
- Los principales subsectores donde puede ejercer su actividad son: empresas industriales (departamento comercial, almacén), comercio al por mayor, al por menor, comercio integrado, comercio asociado y agencias comerciales.

- Realizará sus funciones en los ámbitos de almacenaje-distribución, ventas, atención al público y clientes y animación del establecimiento comercial.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Operación de almacenaje.
- Animación del punto de venta.
- Operaciones de venta.
- Administración y gestión de un pequeño establecimiento comercial.
- Aplicaciones informáticas de propósito general.
- Lengua extranjera o de la Comunidad Autónoma.
- Formación y Orientación Laboral.

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41000272 - I.E.S. Cristóbal de Monroy [+Info]	Alcalá de Guadaíra	30	6,75	5,5	No
41009573 - I.E.S. Camas [+Info]	Camas	30	5,92	5	No
41001197 - C.D.P. Bienaventurada Virgen María [+Info]	Castilleja de la Cuesta	30	5,92	5,67	No
41001471 - I.E.S. Caura [+Info]	Coria del Río	30	5,73	5,26	No
41001938 - I.E.S. San Fulgencio [+Info]	Écija	30	5,67	5,72	No
41002906 - C.D.P. San Juan Bosco [+Info]	Morón de la Frontera	30	5	5,33	No
41005041 - C.D.P. María Auxiliadora [+Info]	Sevilla	30	5,25	5,33	No
41005336 - C.D.P. Escuela Mercantil [+Info]	Sevilla	60	5	5	No
41005440 - C.D.P. Salesianos de San Pedro [+Info]	Sevilla	30	5,33	5,1	No
41006021 - C.D.P. Inmaculado Corazón de María "Portaceli" [+Info]	Sevilla	30	5,25	5,5	No
41006481 - C.D.P. Oscus [+Info]	Sevilla	30	5,42	5,46	No
41006948 - I.E.S. Martínez Montañés [+Info]	Sevilla	30	5,53	5,67	No
41007023 - C.D.P. Gorca [+Info]	Sevilla	60	5	5	No
41007060 - C.D.P. Albaydar [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41007138 - C.D.P. María Inmaculada [+Info]	Sevilla	60	5	5	No
41007394 - C.D.P. Academia Ripollés [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41010009 - C.D.P. Academia Sopenña-Oscus [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41011117 - I.E.S. Miguel de Cervantes [+Info]	Sevilla	30	5,33	5,43	No
41700841 - I.E.S. Los Viveros [+Info]	Sevilla	30	5,33	5,34	No
41011294 - C.D.P. Escuela Profesional Marcelo Spínola [+Info]	Umbrete	30	5,62	5	No
41700154 - I.E.S. Ponce de León [+Info]	Utrera	30	5	5,67	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Equipos Electrónicos de Consumo

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Instalar y mantener equipos electrónicos de sonido.
- Instalar y mantener equipos electrónicos de T.V. y vídeo.
- Instalar y mantener equipos electrónicos microinformáticos y terminales de telecomunicación.
- Realizar la Administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa o taller.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de la electricidad y la electrónica, en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Técnico reparador de equipos de sonido.
- Técnico en instalaciones de sonido.
- Técnico reparador de receptores de radio, T.V. y equipos afines.
- Técnico de ordenadores y equipos auxiliares.
- Instalador montador de equipos telefónicos y telemáticos.

- Reparador de instalaciones telefónicas.
- Reparador de electrodomésticos.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Equipos de sonido.
- Equipos de imagen.
- Sistemas electrónicos de información.
- Equipos microinformáticos y terminales de telecomunicación.
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
- Relaciones en el Entorno de Trabajo.
- Calidad.
- Electrónica digital y microprogramable.
- E
-
- lectrónica general.
- Instalaciones básicas.
- Formación y Orientación Laboral.

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41011014 - I.E.S. Profesor Tierno Galván [+Info]	Alcalá de Guadaíra	30	5,83	5	No
41005208 - C.D.P. Salesianos Santísima Trinidad [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41005440 - C.D.P. Salesianos de San Pedro [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41006468 - C.D.P. Ada [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41009135 - I.E.S. Heliópolis [+Info]	Sevilla	20	5,67	5,67	No
41011041 - I.E.S. Federico Mayor Zaragoza [+Info]	Sevilla	30	5	5	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Montar y mantener infraestructuras de telecomunicación en edificios, instalaciones eléctricas de baja tensión, máquinas eléctricas y sistemas automatizados.

Este profesional será capaz de:

- Configurar y calcular instalaciones y equipos.
- Montar los elementos componentes de redes de distribución de baja tensión y elementos auxiliares.
- Montar los equipos y canalizaciones asociados a las instalaciones eléctricas y automatizadas e infraestructuras de telecomunicaciones en edificios.
- Instalar y mantener máquinas eléctricas rotativas y estáticas.
- Mantener y reparar instalaciones y equipos.
- Establecer la logística asociada al montaje y mantenimiento.
- Elaborar presupuestos, documentación técnica y documentación administrativa.
- Verificar el funcionamiento de la instalación.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.

La formación establecida en el conjunto de módulos profesionales del Título garantiza el nivel de conocimiento exigido en el carné de Instalador Autorizado en baja tensión, tanto en la Categoría básica como en la de especialista.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar**
 - En el montaje y el mantenimiento de infraestructuras de telecomunicación en edificios, máquinas eléctricas, sistemas automatizados, instalaciones eléctricas de baja tensión y sistemas domóticos.
- **Seguir estudiando**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación para la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Instalador-mantenedor electricista.
- Electricista de construcción.
- Electricista industrial.
- Electricista de mantenimiento.
- Instalador-mantenedor de sistemas domóticos.
- Instalador-mantenedor de antenas.
- Instalador de telecomunicaciones en edificios de viviendas.
- Instalador-mantenedor de equipos e instalaciones telefónicas.
- Montador de instalaciones de energía solar fotovoltaica.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Automatismos industriales.
- Electrónica.
- Electrotecnia.
- Instalaciones eléctricas interiores.
- Instalaciones de distribución.
- Infraestructuras comunes de telecomunicación en viviendas y edificios
- Instalaciones domóticas.
- Instalaciones solares fotovoltaicas.
- Máquinas eléctricas.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41000284 - I.E.S. Al-Guadaira [+Info]	Alcalá de Guadaíra	30	6,03	5	No
41000569 - I.E.S. La Campiña [+Info]	Arahal	20	5,5	5	No
41009573 - I.E.S. Camas [+Info]	Camas	40	5	5	No
41009585 - I.E.S. Arrabal [+Info]	Carmona	30	5,33	5,02	No
41001719 - I.E.S. El Arenal [+Info]	Dos Hermanas	30	5,72	5,37	No
41001902 - C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Famili [+Info]	Écija	30	5	5,34	No
41002013 - I.E.S. Ostippo [+Info]	Estepa	30	5,33	5,34	No
41701021 - I.E.S. Gerena [+Info]	Gerena	20	6,25	5	No
41009822 - I.E.S. Bajo Guadalquivir [+Info]	Lebrija	30	--	5	No
41002451 - I.E.S. Axati [+Info]	Lora del Río	30	5,98	5,56	No
41700351 - I.E.S. Atenea [+Info]	Mairena del Aljarafe	60	5	5	No
41002955 - I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas [+Info]	Morón de la Frontera	20	5	5	No
41009123 - I.E.S. Sierra Sur [+Info]	Osuna	20	6	5,83	No
41004113 - C.C. Virgen de los Reyes [+Info]	Sevilla	30	5,12	5	No
41005208 - C.D.P. Salesianos Santísima Trinidad [+Info]	Sevilla	30	5,18	5,56	No
41005440 - C.D.P. Salesianos de San Pedro [+Info]	Sevilla	30	5,5	5	No
41006021 - C.D.P. Inmaculado Corazón de María "Portaceli" [+Info]	Sevilla	30	5,6	5	No
41006390 - C.D.P. Altair [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41009056 - I.E.S. Polígono Sur [+Info]	Sevilla	20	5	5	No
41009858 - I.E.S. Albert Einstein [+Info]	Sevilla	30	5,33	5,33	No
41011294 - C.D.P. Escuela Profesional Marcelo Spínola [+Info]	Umbrete	60	5,17	5	No
41007904 - I.E.S. Virgen de Consolación [+Info]	Utrera	40	--	5	No

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700920 - I.E.S. Pepe Ruiz Vela [+Info]	Villaverde del Río	20	5,67	5	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Instalaciones de Telecomunicaciones

Duración del estudio:

2000 horas

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

- Acopiar los recursos y medios para acometer la ejecución del montaje o mantenimiento de las instalaciones y equipos.
- Replantear la instalación de acuerdo a la documentación técnica, resolviendo los problemas de su competencia e informando de otras contingencias, para asegurar la viabilidad del montaje.
- Montar o ampliar equipos informáticos y periféricos, configurándolos, asegurando y verificando su funcionamiento, en condiciones de calidad y seguridad.
- Instalar y configurar software base, sistemas operativos y aplicaciones asegurando y verificando su funcionamiento, en condiciones de calidad y seguridad.
- Montar los elementos componentes de las infraestructuras e instalaciones (canalizaciones, cableado, armarios, soportes, entre otros) utilizando técnicas de montaje, en condiciones de calidad, seguridad y respeto al medio ambiente.
- Instalar los equipos (cámaras, procesadores de señal, centralitas, entre otros) utilizando herramientas de programación y asegurando su funcionamiento, en condiciones de calidad y seguridad.
- Mantener y reparar instalaciones y equipos realizando las operaciones de comprobación, ajuste o sustitución de sus elementos y reprogramando los equipos, restituyendo su funcionamiento en condiciones de calidad, seguridad y respeto al medio ambiente.

- Verificar el funcionamiento de la instalación o equipo realizando pruebas funcionales y de comprobación, para proceder a su puesta en servicio.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Trabajar en:

Este profesional ejerce su actividad en microempresas y en empresas pequeñas y medianas, mayoritariamente privadas, en las áreas de montaje y mantenimiento de infraestructuras de telecomunicación, instalaciones de circuito cerrado de televisión y seguridad electrónica, centralitas telefónicas e infraestructuras de redes de voz y datos, sonorización y megafonía, instalaciones de radiocomunicaciones, sistemas domóticos y equipos informáticos, bien por cuenta propia o ajena.

Seguir estudiando:

- La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
- Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
- El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

Los puestos de trabajo más relevantes son:

- Instalador de telecomunicaciones en edificios de viviendas.
- Instalador de antenas.
- Instalador de sistemas de seguridad.
- Técnico en redes locales y telemática.
- Técnico en instalación y mantenimiento de redes locales.
- Instalador de telefonía.
- Instalador-montador de equipos telefónicos y telemáticos.
- Técnico en instalaciones de sonido.
- Instalador de megafonía.
- Instalador-mantenedor de sistemas domóticos.
- Técnico instalador-mantenedor de equipos informáticos.
- Técnico en montaje y mantenimiento de sistemas de radiodifusión

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Infraestructuras comunes de telecomunicación en viviendas y edificios.
- Instalaciones domóticas.
- Electrónica aplicada.
- Equipos microinformáticos.
- Infraestructuras de redes de datos y sistemas de telefonía.
- Instalaciones eléctricas básicas.
- Instalaciones de megafonía y sonorización.



- Circuito cerrado de televisión y seguridad electrónica.
- Instalaciones de radiocomunicaciones
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41009573 - I.E.S. Camas [+Info]	Camas	20	5,63	5	No
41001471 - I.E.S. Caura [+Info]	Coria del Río	20	5,97	5	No
41003765 - I.E.S. San José de la Rinconada [+Info]	San José de la Rinconada	30	6	5	No
41009858 - I.E.S. Albert Einstein [+Info]	Sevilla	20	5,68	5	No
41700841 - I.E.S. Los Viveros [+Info]	Sevilla	20	5	5,4	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Mecanizado (LOE)

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Ejecutar los procesos de mecanizado por arranque de viruta, conformado y procedimientos especiales, preparando, programando, operando las máquinas herramientas y verificando el producto obtenido.

Este profesional será capaz de:

- Determinar procesos de mecanizado partiendo de información técnica.
- Preparar máquinas y sistemas.
- Programar máquinas herramientas de control numérico (CNC), robots y manipuladores.
- Operar máquinas herramientas de arranque de viruta, de conformado y especiales para obtener elementos mecánicos, de acuerdo con las especificaciones definidas en planos de fabricación.
- Verificar productos mecanizados.
- Realizar el mantenimiento de primer nivel en máquinas y equipos de mecanizado.
- Aplicar procedimientos de calidad, prevención de riesgos laborales y medioambientales.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar**
 - En industrias transformadoras de metales relacionadas con los subsectores de construcción de maquinaria y equipo mecánico, de material y equipo eléctrico, electrónico óptico, y de material de transporte encuadrado en el sector industrial.
- **Seguir estudiando**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación y realización de la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Ajustador operario de máquinas herramientas.
- Pulidor de metales y afilador de herramientas.
- Operador de máquinas para trabajar metales.
- Operador de máquinas herramientas.
- Operador de robots industriales.
- Trabajadores de la fabricación de herramientas, mecánicos y ajustadores, modelistas matriceros y asimilados.
- Tornero, fresador y mandrinador.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Procesos de mecanizado.
- Mecanizado por control numérico.
- Fabricación por abrasión, electroerosión, corte y conformado y por procesos especiales.
- Fabricación por arranque de viruta.
- Sistemas automatizados.
- Metrología y ensayos.
- Interpretación gráfica.
- Formación y Orientación Laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41000284 - I.E.S. Al-Guadaira [+Info]	Alcalá de Guadaíra	20	6,35	5,42	No
41009585 - I.E.S. Arrabal [+Info]	Carmona	20	6,03	5,12	No
41001471 - I.E.S. Caura [+Info]	Coria del Río	30	7,33	5,65	No
41001719 - I.E.S. El Arenal [+Info]	Dos Hermanas	30	5,85	5,23	No
41002013 - I.E.S. Ostippo [+Info]	Estepa	30	5	5,5	No
41005208 - C.D.P. Salesianos Santísima Trinidad [+Info]	Sevilla	30	7	6,17	No
41006997 - I.E.S. Politécnico [+Info]	Sevilla	40	6,3	5,62	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Soldadura y Calderería (LOE)

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Ejecutar los procesos de fabricación, montaje y reparación de elementos de calderería, tuberías, estructuras metálicas y carpintería metálica aplicando las técnicas de soldeo, mecanizado y conformado.

Este profesional será capaz de:

- Preparar los sistemas automáticos de máquinas y útiles de corte, mecanizado y conformado de chapas, perfiles y tubería.
- Acondicionar el área de trabajo, preparando y seleccionando materiales, herramientas, instrumentos, equipos y elementos de montaje y protección.
- Construir plantillas, útiles, camas y soportes.
- Obtener elementos de construcciones metálicas trazando, cortando, mecanizando y conformando chapas, perfiles y tubería.
- Verificar los productos fabricados.
- Montar y posicionar estructuras y tuberías.
- Unir componentes de construcciones metálicas, mediante soldadura oxiacetilénica, eléctrica por arco y resistencia.
- Cortar por oxigás componentes y elementos de construcciones metálicas.
- Proteger las tuberías realizando el tratamiento de protección requerido.
- Realizar el mantenimiento de primer nivel en máquinas y equipos de Soldadura y Calderería.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar**
 - En industrias de fabricación, reparación y montaje de productos de calderería, carpintería y estructura, relacionadas con los subsectores de construcciones metálicas, navales, y de fabricación de vehículos de transporte encuadradas en el sector industrial.
- **Seguir estudiando**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Soldadores y oxicortadores.
- Operadores de proyección térmica.
- Chapistas y caldereros.
- Montadores de estructuras metálicas.
- Carpintero metálico.
- Tubero industrial de industria pesada.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Interpretación gráfica.
- Trazado, corte y conformado.
- Mecanizado.
- Soldadura en atmósfera natural.
- Soldadura en atmósfera protegida.
- Montaje.
- Metrología y ensayos.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700907 - I.E.S. Castillo de Luna [+Info]	La Puebla de Cazalla	20	6	5	No
41701377 - I.E.S. Antonio de Ulloa [+Info]	La Rinconada	20	7	5,63	No
41701778 - I.E.S. Lucus Solis [+Info]	Sanlúcar la Mayor	30	6,3	5	No
41006997 - I.E.S. Politécnico [+Info]	Sevilla	40	6	5,65	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Cocina y Gastronomía

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Ejecutar las actividades de preelaboración, preparación, conservación, terminación/presentación y servicio de todo tipo de elaboraciones culinarias en el ámbito de la producción en cocina.

Este profesional será capaz de:

- Ejecutar las elaboraciones culinarias.
- Ejecutar los procesos de preelaboración y/o regeneración que sea necesario aplicar a las diferentes materias primas.
- Realizar la decoración / terminación de las elaboraciones.
- Ejecutar los procesos de envasado y/o conservación para cada género o elaboración culinaria.
- Determinar las necesidades para la producción en cocina.
- Recepcionar, almacenar y distribuir materias primas.
- Poner a punto el lugar de trabajo, preparando espacios, maquinaria, útiles y herramientas.
- Aplicar los protocolos de seguridad laboral y ambiental, higiene y calidad durante todo el proceso productivo.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para:

- Llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.
- Poder obtener el carné de manipulador de alimentos.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar:**
 - En empresas del sector de hostelería y en establecimientos del subsector de restauración en los que se desarrollan procesos de preelaboración, elaboración y, en su caso, servicio de alimentos; en establecimientos dedicados a la preelaboración y comercialización de alimentos crudos; tiendas especializadas en comidas preparadas; empresas dedicadas al almacenamiento, envasado y distribución de productos alimenticios y otros.
- **Seguir estudiando:**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Cocinero.
- Jefe de partida.
- Empleado de economato de unidades de producción y servicio de alimentos y bebidas.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Ofertas gastronómicas.
- Preelaboración y conservación de alimentos.
- Técnicas culinarias.
- Procesos básicos de pastelería y repostería.
- Productos culinarios.
- Postres en restauración.
- Seguridad e higiene en la manipulación de alimentos.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700971 - I.E.S. Burguillos [+Info]	Burguillos	20	5	5,19	No
41001094 - I.E.S. Maese Rodrigo [+Info]	Carmona	30	6,9	6,6	No
41702072 - I.E.S. San Fernando [+Info]	Constantina	30	6,5	5,22	No
41008970 - I.E.S. Aguilar y Cano [+Info]	Estepa	20	5,33	6,28	No
41702278 - I.E.S. El Fontanal [+Info]	Lebrija	30	5,2	6,08	No
41700351 - I.E.S. Atenea [+Info]	Mairena del Aljarafe	30	7	6,25	No
41002694 - I.E.S. Isidro de Arcenegui y Carmona [+Info]	Marchena	30	7,53	5,96	No
41002955 - I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas [+Info]	Morón de la Frontera	20	6,33	6,18	No
41009135 - I.E.S. Heliópolis [+Info]	Sevilla	60	7,23	6,7	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Servicios en Restauración

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Realizar las actividades de preparación, presentación y servicio de alimentos y bebidas, así como las de atención al cliente en el ámbito de la restauración. Actividades de preparación, presentación y servicio de alimentos y bebidas, así como las de atención al cliente en el ámbito de la restauración.

Este profesional será capaz de:

- Elegir el tipo de servicio de alimentos y bebidas que se debe llevar a cabo a partir de la información recibida.
- Preparar espacios, maquinaria, útiles y herramientas para la puesta a punto de las distintas unidades de producción y/o prestación de servicios.
- Ejecutar los procesos y operaciones de preservicio y/o postservicio necesarios para el desarrollo de las actividades de producción y/o prestación de servicios, teniendo en cuenta el ámbito de su ejecución y la estandarización de los procesos.
- Desarrollar las actividades de servicio y atención al cliente.
- Ejecutar los distintos procesos de facturación y/o cobro.
- Recepcionar, almacenar y distribuir materias primas.
- Desarrollar las actividades de servicio y atención al cliente.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para:

- Llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.
- Poder obtener el carné de manipulador de alimentos.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar:**
 - En el sector de hostelería, así como en establecimientos de restauración. En general, en sectores productivos en los que se desarrollan procesos de elaboración y servicio de alimentos y bebidas, como el sector de hostelería y, en su marco, las áreas de hotelería y restauración.
- **Seguir estudiando:**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación y realización de la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Camarero de bar-cafetería o restaurante.
- Jefe de rango.
- Empleado de economato de unidades de producción y servicio de alimentos y bebidas.
- Barman.
- Ayudante de sumiller.
- Auxiliar de servicios en medios de transporte.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Operaciones básicas en bar-cafetería.
- Operaciones básicas en restaurante.
- Servicios en bar-cafetería.
- Servicios en restaurante y eventos especiales.
- El vino y su servicio.
- Ofertas gastronómicas.
- Técnicas de comunicación en restauración.
- Seguridad e higiene en la manipulación de alimentos.
- Inglés.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700351 - I.E.S. Atenea [+Info]	Mairena del Aljarafe	30	6	5,33	No
41009135 - I.E.S. Heliópolis [+Info]	Sevilla	40	6	6	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Estética Personal Decorativa

Duración del estudio:

1400 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Eliminar el vello por procedimientos mecánicos o camuflarlo por decoloración.
- Aplicar técnicas de estética a la higiene facial y corporal.
- Realizar maquillajes adaptados al cliente y a las circunstancias en que se lucirá.
- Realiza tratamientos estéticos específicos a manos y pies; aplicar técnicas de manicura, pedicura, escultura y aplicación de prótesis de uñas.
- Realizar operaciones de venta de productos cosméticos, utensilios y aparatos de uso en belleza y de prestación de servicios en el ámbito de la estética personal.
- Realizar la Administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de imagen personal en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Representante de laboratorios y firmas comerciales.

- Esteticista.
- Maquillador.
- Manicura.
- Especialista en prótesis de uñas.
- Consejero de belleza.
- Dentro del subsector de servicios personales, en la actividad de estética, desarrollando los procesos de prestación de servicios de estética decorativa y de asesoramiento y atención al cliente en:
 - Salones de Belleza.
 - Departamentos de belleza de empresas dedicadas al tratamiento de la imagen personal integral.
 - Equipos técnicos dependientes de laboratorios y firmas comerciales, en el ámbito de la estética, como probadores, demostradores y vendedores.
 - Clínicas de medicina estética.
 - Hospitales, centros geriátricos y empresas de servicios fúnebres.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Depilación mecánica y técnicas complementarias.
- Técnicas de higiene facial y corporal.
- Maquillaje.
- Escultura de uñas y estética de manos y pies.
- Promoción y venta de productos y servicios, en el ámbito de la estética personal.
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
- Anatomía y fisiología humanas básicas.
- Cosmetología aplicada a la estética personal.
- Formación y Orientación Laboral (F.O.L.).

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700105 - I.E.S. Albero [+Info]	Alcalá de Guadaíra	30	5,27	5,67	No
41003741 - I.E.S. Miguel de Mañara [+Info]	San José de la Rinconada	20	5	5,75	No
41701390 - I.E.S. San Juan [+Info]	San Juan de Aznalfarache	30	5,02	5,86	No
41006481 - C.D.P. Oscus [+Info]	Sevilla	60	5,67	5,77	No
41009871 - I.E.S. Beatriz de Suabia [+Info]	Sevilla	60	6,5	6,17	No
41009883 - I.E.S. Torreblanca [+Info]	Sevilla	20	5,42	6	No
41010009 - C.D.P. Academia Sopeña-Oscus [+Info]	Sevilla	30	5,63	5,73	No
41700683 - C.D.P. María Zambrano [+Info]	Sevilla	60	5	5,23	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Caracterización

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Definir el proceso de caracterización en función del personaje que se ha de realizar.
- Fabricar elementos técnicos para caracterización, mediante la aplicación de técnicas de moldeado y modelado.
- Fabricar pelucas y postizos a medida.
- Caracterizar al sujeto, con o sin adaptación de prótesis, en función del personaje que se ha de realizar.
- Cambiar temporalmente la forma del cabello, en función del personaje que se ha de conseguir.
- Realizar la Administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de imagen personal en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Caracterizador.
- Maquillador.
- Posticero.
- Fabricante de elementos para la caracterización.
- En cierta manera, guarda también relación con la familia que nos ocupa el grupo de profesionales de la publicidad y de las relaciones públicas. Este técnico ejerce su actividad profesional del subsector Servicios Personales y más concretamente en la actividad de caracterización y asesoramiento y atención permanente al cliente en:
 - Televisión.
 - Teatro.
 - Cine.
 - Publicidad.
 - Servicios fúnebres.
 - Equipos técnicos dependientes de laboratorios y firmas comerciales que desarrollan su actividad en el ámbito de la estética y la caracterización, como probadores, demostradores y vendedores.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Diseño de personajes y organización del trabajo.
- Fabricación de prótesis para caracterización.
- Posticería.
- Maquillaje de caracterización.
- Maquillaje con efectos especiales.
- Transformaciones del cabello para caracterización.
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
- Materiales y productos para caracterización.
- Procesos audiovisuales y espectáculos.
- Formación y Orientación Laboral.

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41006481 - C.D.P. Oscus [+Info]	Sevilla	30	5,25	5,66	No
41009871 - I.E.S. Beatriz de Suabia [+Info]	Sevilla	30	6,35	6,23	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Peluquería

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Asesorar a los clientes sobre posibles cambios en su imagen personal, mediante el cuidado y transformación estética del cabello.
- Realizar tratamientos estéticos de las alteraciones capilares y aplicar técnicas de higiene capilar.
- Cambiar total o parcialmente el color del cabello.
- Cortar el cabello en función del estilo seleccionado y aplicar técnicas de arreglo y rasurado de barba y bigote.
- Cambiar de manera permanente y temporal la forma del cabello, peinarlo y recogerlo, en función del estilo seleccionado.
- Aplicar técnicas de manicura y pedicura.
- Realizar la Administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de imagen personal en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Director técnico artístico de salones de peluquería.
- Estilista.
- Peluquero.
- Manicura.
- Barbero.
- Dentro del subsector de "servicios personales", en la actividad de peluquería.
- Prestación de servicios de peluquería y de asesoramiento y atención permanente al cliente en:
 - Salones de Belleza.
 - Departamentos de belleza de empresas dedicadas al tratamiento de la imagen personal integral.
 - Departamentos de peluquería de cadenas de TV, teatros, etc
 - Clínicas de tratamientos y trasplantes capilares
 - Equipos técnicos dependientes de laboratorios y firmas comerciales, en el ámbito de la estética, como probadores, demostradores y vendedores.
 - Clínicas de medicina estética.
 - Hospitales, centros geriátricos y empresas de servicios fúnebres.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Dirección técnico-artística.
- Tratamientos capilares.
- Higiene, desinfección y esterilización aplicadas a peluquería.
- Cambios de color en el cabello.
- Corte de cabello y técnicas complementarias.
- Cambios de forma en el cabello.
- Peinados, acabados y recogidos.
- Técnicas básicas de pedicura y manicura.
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
- Anatomía y fisiología humanas básicas.
- Cosmetología aplicada a la peluquería.
- Formación y Orientación Laboral.

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41701390 - I.E.S. San Juan [+Info]	San Juan de Aznalfarache	30	5	5,33	No
41006481 - C.D.P. Oscus [+Info]	Sevilla	60	5,33	5,63	No
41009871 - I.E.S. Beatriz de Suabia [+Info]	Sevilla	50	6,33	6,1	No
41009883 - I.E.S. Torreblanca [+Info]	Sevilla	20	6,3	5,58	No
41010009 - C.D.P. Academia Sopeña-Oscus [+Info]	Sevilla	30	5,88	5,5	No
41700683 - C.D.P. María Zambrano [+Info]	Sevilla	30	5,45	5,33	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Laboratorio de Imagen

Duración del estudio:

1400 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Revelar soportes fotosensibles.
- Realizar y controlar los procesos de positivado y ampliación en blanco y negro y color.
- Tratar imágenes fotográficas por procedimientos digitales.
- Realizar la Administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa o taller.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de la comunicación, imagen y sonido público y privado, en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Técnico de procesado de soportes fotosensibles en color y blanco y negro.
- Técnico de positivado en color, blanco y negro y ampliación.
- Técnico de tratamiento de imágenes.

- Técnico de laboratorio de imagen.
- El entorno profesional y de trabajo se sitúa en el área de laboratorio de imagen.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Revelado de soportes fotosensibles.
- Positivado, ampliación y acabados.
- Tratar imágenes fotográficas por procedimientos digitales.
- Administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa.
- Procesos de imagen fotográfica.
- Formación y Orientación Laboral.

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41701183 - I.E.S. Néstor Almendros [+Info]	Tomares	60	8,03	6,51	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Panadería, Repostería y Confitería

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Elaborar y presentar productos de panadería, repostería y confitería en obradores y establecimientos de restauración.

Este profesional será capaz de:

- Elaborar productos de panadería, pastelería, repostería y confitería.
- Elaborar postres de restauración emplatados y listos para su consumo.
- Componer, acabar y presentar los productos elaborados, aplicando técnicas decorativas e innovadoras.
- Envasar, etiquetar y embalar los productos elaborados.
- Preparar, regular y mantener los equipos, las instalaciones y los sistemas de producción.
- Aprovisionar y almacenar materias primas y auxiliares y los productos acabados.
- Diseñar y modificar las fichas técnicas de fabricación.
- Publicitar y promocionar los productos elaborados haciendo uso de las técnicas de comercialización y marketing.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para:

- Llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.

- Poder obtener el carné de manipulador de alimentos.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- Trabajar

En obradores artesanales o semi-industriales que elaboran productos de panadería, pastelería y confitería; así como en el sector de hostelería, subsector de restauración y como elaborador. También en el sector del comercio de la alimentación en aquellos establecimientos que elaboran y venden productos de panadería, pastelería y repostería.

- Seguir estudiando
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Panadero, pastelero, confitero, repostero, turroneo, churrero, galletero
- Elaborador de bollería, masas y bases de pizza
- Elaborador y decorador de pasteles
- Elaborador de caramelos y dulces y de productos de cacao y chocolate

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Elaboración de panadería-bollería.
- Procesos básicos de pastelería y repostería.
- Elaboración de confitería y otras especialidades.
- Postres en restauración.
- Productos de obrador.
- Operaciones y control de almacén en la industria alimentaria.
- Seguridad e higiene en la manipulación de alimentos.
- Presentación y venta de productos de panadería y pastelería.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.
- Materias primas y procesos en panadería, pastelería y repostería.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41008970 - I.E.S. Aguilar y Cano [+Info]	Estepa	20	5,33	6	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Sistemas Microinformáticos y Redes

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Instalar, configurar y mantener sistemas microinformáticos, aislados o en red, así como redes locales en pequeños entornos.

Este profesional será capaz de:

- Instalar y configurar software básico y de aplicación, redes locales cableadas, inalámbricas o mixtas y conectadas a redes públicas.
- Instalar, configurar y mantener servicios multiusuario, aplicaciones y dispositivos compartidos en un entorno de red local.
- Montar y configurar ordenadores y periféricos.
- Determinar la logística asociada a las operaciones de instalación, configuración y mantenimiento de sistemas microinformáticos.
- Diagnosticar disfunciones en sistemas microinformáticos y redes mediante pruebas funcionales.
- Replantear el cableado y la electrónica de redes locales en pequeños entornos y su conexión con redes de área extensa.
- Ejecutar procedimientos establecidos de recuperación de datos y aplicaciones ante fallos y pérdidas de datos en el sistema.
- Elaborar documentación técnica y administrativa del sistema, elaborar presupuestos y asesorar al cliente.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar**
 - En empresas del sector servicios que se dediquen a la comercialización, montaje y reparación de equipos, redes y servicios microinformáticos en general, como parte del soporte informático de la organización o en entidades de cualquier tamaño y sector productivo que utilizan sistemas microinformáticos y redes de datos para su gestión.
- **Seguir estudiando**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación y realización de la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Instalador-reparador de equipos informáticos.
- Técnico de soporte informático.
- Técnico de redes de datos.
- Reparador de periféricos de sistemas microinformáticos.
- Comercial de microinformática.
- Operador de tele-asistencia.
- Operador de sistemas.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Montaje y mantenimiento de equipo.
- Sistemas operativos monopuesto.
- Aplicaciones ofimáticas.
- Sistemas operativos en red.
- Redes locales.
- Seguridad informática.
- Servicios en red.
- Aplicaciones web.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa empresarial.
- Formación en centros de trabajo

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41000272 - I.E.S. Cristóbal de Monroy [+Info]	Alcalá de Guadaíra	30	6,33	5,68	No
41000569 - I.E.S. La Campiña [+Info]	Arahal	20	6,67	6,22	No
41009573 - I.E.S. Camas [+Info]	Camas	30	6,42	5,33	No
41701158 - I.E.S. Cantillana [+Info]	Cantillana	30	5,33	5	No
41011026 - I.E.S. Alixar [+Info]	Castilleja de la Cuesta	50	5,5	5,58	No
41011038 - I.E.S. Gonzalo Nazareno [+Info]	Dos Hermanas	30	6,83	5,82	No
41700181 - I.E.S. Hermanos Machado [+Info]	Dos Hermanas	30	6,33	5,67	Inglés
41001941 - I.E.S. Luis Vélez de Guevara [+Info]	Écija	30	5,5	6,1	No
41702059 - I.E.S. Laguna de Tollón [+Info]	El Cuervo de Sevilla	20	5	5,67	No
41701250 - I.E.S. Alarifes Ruiz Florindo [+Info]	Fuentes de Andalucía	20	5	5,95	No
41701021 - I.E.S. Gerena [+Info]	Gerena	20	5,33	5	No
41700889 - I.E.S. Delgado Brackembury [+Info]	Las Cabezas de San Juan	20	5,03	5,61	No
41002451 - I.E.S. Axati [+Info]	Lora del Río	30	5,78	5	No
41003182 - I.E.S. Al-Mudeyne [+Info]	Los Palacios y Villafranc	30	5	5,1	No
41009469 - I.E.S. Los Alcores [+Info]	Mairena del Alcor	30	6,62	5	No
41700099 - I.E.S. Juan de Mairena [+Info]	Mairena del Aljarafe	30	7,08	5,67	No
41002694 - I.E.S. Isidro de Arcenegui y Carmona [+Info]	Marchena	20	6	5,67	No
41701924 - I.E.S. Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo [+Info]	Morón de la Frontera	30	5,8	5,78	No
41701161 - I.E.S. Heliche [+Info]	Olivares	20	6,38	5	No
41701298 - I.E.S. Torre del Rey [+Info]	Pilas	20	5,72	5	No
41701390 - I.E.S. San Juan [+Info]	San Juan de Aznalfarache	30	5,2	5,56	No
41005075 - C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Famili [+Info]	Sevilla	30	7	5,9	No
41006390 - C.D.P. Altair [+Info]	Sevilla	30	--	--	No

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41006468 - C.D.P. Ada [+Info]	Sevilla	30	6,38	5,33	No
41006948 - I.E.S. Martínez Montañés [+Info]	Sevilla	50	6,57	6	No
41007451 - I.E.S. Pino Montano [+Info]	Sevilla	60	6,13	5,49	No
41009056 - I.E.S. Polígono Sur [+Info]	Sevilla	30	5,45	5,17	No
41010757 - I.E.S. San Jerónimo [+Info]	Sevilla	30	5,55	6	No
41700415 - I.E.S. Ciudad Jardín [+Info]	Sevilla	30	6,63	6,08	No
41701109 - I.E.S. Ramón del Valle Inclán [+Info]	Sevilla	30	6,05	5,5	No
41700919 - I.E.S. Ramón y Cajal [+Info]	Tocina	20	6,05	5,12	No
41007898 - I.E.S. Ruiz Gijón [+Info]	Utrera	20	5,85	6,29	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Instalación y Mantenimiento Electromecánico de Maquinaria y Conducción de Líneas

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Montar y mantener maquinaria y equipo electromecánico.
- Montar y mantener los sistemas eléctrico y electrónico de maquinaria y equipo industrial.
- Conducir y mantener el equipo industrial de líneas de producción automatizadas.
- Realizar la Administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa o taller.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector del mantenimiento y servicios a la producción en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Mecánico de mantenimiento.
- Electricista de mantenimiento.
- Electromecánico de mantenimiento.
- Montador industrial.
- Conductor/mantenedor de línea automatizada.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Montaje y mantenimiento mecánico.
- Montaje y mantenimiento eléctrico.
- Conducción y mantenimiento de líneas automatizadas.
- Calidad en el montaje y proceso.
- Técnicas de mecanizado para el mantenimiento y montaje.
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa.
- Electrotecnia.
- Automatismos eléctricos, neumáticos e hidráulicos.
- Seguridad en el montaje y mantenimiento de equipos e instalaciones.
- Relaciones en el equipo de trabajo.
- Formación y orientación laboral (F.O.L.).

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en centros de trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41005208 - C.D.P. Salesianos Santísima Trinidad [+Info]	Sevilla	30	5	5	No
41006997 - I.E.S. Politécnico [+Info]	Sevilla	40	5,67	5,45	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Instalaciones Frigoríficas y de Climatización

Duración del estudio:

2000 horas

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Replantear las instalaciones de acuerdo con la documentación técnica para garantizar la viabilidad del montaje, resolviendo los problemas de su competencia e informando de otras contingencias.

Montar sistemas eléctricos y de regulación y control asociados a las instalaciones frigoríficas, de climatización y ventilación, en condiciones de calidad y seguridad, asegurando su funcionamiento.

Aplicar técnicas de mecanizado y unión para el mantenimiento y montaje de instalaciones frigoríficas, de climatización y ventilación, en condiciones de calidad, seguridad y respeto al medio ambiente.

Medir los parámetros y realizar las pruebas y verificaciones, tanto funcionales como reglamentarias de las instalaciones, para comprobar y ajustar su funcionamiento.

Localizar y diagnosticar las disfunciones de los equipos y elementos de las instalaciones, utilizando los medios apropiados y aplicando procedimientos establecidos con la seguridad requerida.

Reparar, mantener y sustituir equipos y elementos en las instalaciones, en condiciones

de calidad, seguridad y respeto al medio ambiente para asegurar o restablecer las condiciones de funcionamiento.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Trabajar en:

- Instalador frigorista en instalaciones comerciales.
- Mantenedor frigorista en instalaciones comerciales.
- Instalador frigorista en procesos industriales.
- Mantenedor frigorista en procesos industriales.
- Instalador/Montador de equipos de climatización, ventilación-extracción, redes de distribución y equipos terminales.
- Mantenedor/Reparador de equipos de climatización, ventilación-extracción, redes de distribución y equipos terminales

Seguir estudiando:

- La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
- Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
- El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades

¿Cuáles son las salidas profesionales?

Este profesional ejerce su actividad en las empresas de montaje y mantenimiento de instalaciones térmicas y de fluidos relacionadas con los subsectores del frío comercial, del frío industrial y de la climatización tanto en el sector de la edificación y obra civil como en el sector industrial.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son los siguientes:

- Máquinas y equipos térmicos.
- Técnicas de montaje de instalaciones.
- Instalaciones eléctricas y automatismos.
- Configuración de instalaciones de frío y climatización.
- Montaje y mantenimiento de equipos de refrigeración comercial.
- Montaje y mantenimiento de instalaciones frigoríficas industriales.
- Montaje y mantenimiento de instalaciones de climatización, ventilación y extracción.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41700853 - I.E.S. Jacaranda [+Info]	Brenes	20	5	5	No
41702072 - I.E.S. San Fernando [+Info]	Constantina	30	5,05	5	No
41000594 - I.E.S. Nicolás Copernico [+Info]	Écija	20	5	5,84	No
41009469 - I.E.S. Los Alcores [+Info]	Mairena del Alcor	30	5,48	5	No
41004113 - C.C. Virgen de los Reyes [+Info]	Sevilla	30	5	5,47	No
41009858 - I.E.S. Albert Einstein [+Info]	Sevilla	30	5,5	5,56	No
41011129 - I.E.S. Pablo Picasso [+Info]	Sevilla	30	5	5,11	No
41700841 - I.E.S. Los Viveros [+Info]	Sevilla	85	5,27	5	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Fabricación a Medida e Instalación de Carpintería y Mueble

Duración del estudio:

2000 horas

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Definir soluciones constructivas de instalación en carpintería y mueble a medida
- Realizar el mecanizado y construcción de carpintería y mueble a medida
- Realizar la instalación y el acabado de carpintería y mueble
- Realizar la administración, gestión y comercialización en una pequeña empresa o taller

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de la madera y el mueble en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Carpintero
- Ebanista
- Técnico en mecanizado de la madera
- Instalador

- Operario de taller de carpintería y mueble
- Instalador de carpintería y mueble

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son los siguientes:

- Definición de soluciones en carpintería y mueble a medida
- Operaciones básicas de mecanizado en carpintería y mueble a medida
- Fabricación a medida en carpintería y mueble
- Instalación y acabado en carpintería y mueble a medida
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa
- Materiales y productos en industrias de la madera
- Seguridad en industrias de la madera y el mueble
- Formación y orientación laboral.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41004113 - C.C. Virgen de los Reyes [+Info]	Sevilla	30	5,1	5	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Laboratorio

Duración del estudio:

1300 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Ejecutar operaciones de preparación para el ensayo y análisis.
- Realizar ensayos físicos y fisicoquímicos.
- Realizar análisis químicos sistemáticos.
- Realizar pruebas microbiológicas.
- Actuar bajo normas de buenas prácticas en el laboratorio, de seguridad y ambientales.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector químico en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

Las salidas profesionales son:

- Laborante.
- Auxiliar de laboratorio.
- Técnico de laboratorio.

Este profesional puede alcanzar, mediante un corto periodo de formación o de experiencia profesional, diversas especializaciones de la competencia polivalente definida en el perfil, derivada fundamentalmente de la naturaleza de las materias que deban analizarse y/o ensayarse, como:

- Auxiliar de laboratorio.
- Laborante alimentario.
- Ayudante de laboratorio de ensayos físicos (materiales).
- Laborante de Plásticos y Caucho.
- Ayudante de laboratorio de pasta, papel y cartón.
- En empresas y/o laboratorios de los distintos sectores donde sea preciso realizar ensayos y análisis como:
 - Laboratorios de control de calidad.
 - Plantas piloto.
 - Laboratorios de investigación y desarrollo.
 -

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Operaciones básicas de laboratorio.
- Ensayos físicos y fisicoquímicos.
- Química y análisis químico.
- Información y seguridad en el laboratorio.
- Pruebas microbiológicas.
- Formación y Orientación Laboral (F.O.L.).

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41005646 - C.D.P. San Miguel [+Info]	Sevilla	30	5,5	5,84	No
41006997 - I.E.S. Politécnico [+Info]	Sevilla	30	6,33	6,32	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería

Duración del estudio:

1400 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Preparar los materiales y procesar la información de la consulta/unidad en las áreas de su competencia.
- Aplicar cuidados auxiliares de enfermería al paciente/cliente.
- Cuidar las condiciones sanitarias del entorno del paciente y del material/instrumental sanitario utilizado en las distintas consultas/unidades/servicios.
- Colaborar en la prestación de cuidados psíquicos al paciente/cliente realizando, a su nivel, la aplicación de técnicas de apoyo psicológico y de educación sanitaria.
- Realizar tareas de instrumentación en equipos de salud bucodental.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector sanitario en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Atención primaria y comunitaria: domiciliaria, promoción de la salud, salud bucodental, consultas y residencias de ancianos.

- Atención especializada: consultas, hospitalización, urgencias, pediatría, unidades especiales (UVI, UCI, etc.) geriatría, etc.
- Centros sanitarios, centros balneoterápicos, departamentos de asuntos sociales de Ministerios, Comunidades Autónomas y Ayuntamientos.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Operaciones administrativas y documentación sanitaria.
- Técnicas básicas de enfermería.
- Higiene del medio hospitalario y limpieza del material.
- Promoción de la salud y apoyo psicológico al paciente.
- Técnicas de ayuda odontológica/estomatológica.
- Relaciones en el entorno del trabajo.
- Formación y Orientación Laboral (F.O.L.).

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41011002 - I.E.S. Ilipa Magna [+Info]	Alcalá del Río	30	6,5	6,4	No
41001902 - C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Famili [+Info]	Écija	30	6	7,1	No
41002694 - I.E.S. Isidro de Arcenegui y Carmona [+Info]	Marchena	30	8	6,3	No
41701055 - I.E.S. Fuente Nueva [+Info]	Morón de la Frontera	30	7,33	6,55	No
41009123 - I.E.S. Sierra Sur [+Info]	Osuna	60	6,5	6,5	No
41700828 - I.E.S. Severo Ochoa [+Info]	San Juan de Aznalfarache	30	7,25	6,68	No
41005041 - C.D.P. María Auxiliadora [+Info]	Sevilla	30	6,5	6,25	No
41005646 - C.D.P. San Miguel [+Info]	Sevilla	60	6,03	6	No
41006067 - C.D.P. Escuelas Salesianas María Auxiliadora [+Info]	Sevilla	30	6,43	6,33	No
41006481 - C.D.P. Oscus [+Info]	Sevilla	60	6,23	6,22	No
41007072 - C.D.P. Ribamar [+Info]	Sevilla	60	6,25	5,93	No
41007138 - C.D.P. María Inmaculada [+Info]	Sevilla	90	6,38	6,32	No
41009858 - I.E.S. Albert Einstein [+Info]	Sevilla	60	6,2	6,17	No
41010009 - C.D.P. Academia Sopenña-Oscus [+Info]	Sevilla	60	6,43	6,1	No
41011041 - I.E.S. Federico Mayor Zaragoza [+Info]	Sevilla	30	6,85	6,5	No
41700178 - I.E.S. Punta del Verde [+Info]	Sevilla	30	6,1	6,88	No
41700373 - I.E.S. Santa Aurelia [+Info]	Sevilla	60	5,9	6,31	No
41700683 - C.D.P. María Zambrano [+Info]	Sevilla	60	5,83	5,93	No
41700154 - I.E.S. Ponce de León [+Info]	Utrera	60	6,55	6,32	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del

1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Emergencias Sanitarias

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Prestar atención básica sanitaria y psicológica en el entorno pre-hospitalario, trasladar al paciente al centro sanitario, llevar a cabo actividades de tele-operación y tele-asistencia sanitaria, colaborar en la organización y desarrollo de los planes de emergencia de los dispositivos de riesgo previsible y de la logística sanitaria ante una emergencia individual, colectiva o catástrofe.

Este profesional será capaz de:

- Evacuar al paciente o víctima utilizando las técnicas de movilización e inmovilización y adecuando la conducción a las condiciones del mismo, para realizar un traslado seguro al centro sanitario de referencia.
- Aplicar técnicas de soporte vital básico ventilatorio y circulatorio en situación de compromiso y de atención básica inicial en otras situaciones de emergencia.
- Colaborar en la clasificación de las víctimas en todo tipo de emergencias y catástrofes.
- Prestar apoyo psicológico básico al paciente, familiares y afectados en situaciones de crisis y emergencias sanitarias.
- Atender la demanda de asistencia sanitaria recibida en los centros gestores de tele-operación y tele-asistencia.
- Ayudar al personal médico y de enfermería en la prestación del soporte vital avanzado al paciente en situaciones de emergencia sanitaria.

- Verificar el funcionamiento básico de los equipos médicos y medios auxiliares del vehículo sanitario.
- Controlar y reponer las existencias de material sanitario.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar**
 - En el sector sanitario relacionado con el traslado de pacientes o víctimas y la prestación de atención sanitaria y psicológica inicial, colaborando en la preparación y desarrollo de la logística sanitaria ante emergencias colectivas o catástrofes, así como participando en la preparación de planes de emergencia y dispositivos de riesgo previsible del ámbito de la protección civil.
- **Seguir estudiando**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Transporte Sanitario.
- Emergencias Sanitarias.
- Telesistencia.
- Centros de Coordinación de Urgencias y Emergencias.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo:

- Mantenimiento mecánico preventivo del vehículo.
- Logística sanitaria en emergencias.
- Dotación sanitaria.
- Atención sanitaria inicial en situaciones de emergencia.
- Atención sanitaria especial en situaciones de emergencia.
- Evacuación y traslado de pacientes.
- Apoyo psicológico en situaciones de emergencia.
- Planes de emergencias y dispositivos de riesgos previsibles.
- Tele emergencias.
- Anatomofisiología y patología básicas.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en Centros de trabajo

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41009123 - I.E.S. Sierra Sur [+Info]	Osuna	30	8	7,25	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Farmacia y Parafarmacia

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Asistir en la dispensación y elaboración de productos farmacéuticos y afines, y realizar la venta de productos parafarmacéuticos, fomentando la promoción de la salud y ejecutando tareas administrativas y de control de almacén, cumpliendo con las especificaciones de calidad, seguridad y protección ambiental.

Este profesional será capaz de:

- Asistir en la dispensación de productos farmacéuticos informando de sus características a los usuarios.
- Asistir en la elaboración de productos farmacéuticos y parafarmacéuticos.
- Preparar los productos farmacéuticos para su distribución a las distintas unidades hospitalarias, bajo supervisión del facultativo.
- Obtener valores de parámetros somatométricos de constantes vitales del usuario.
- Efectuar controles analíticos.
- Mantener el material, el instrumental, los equipos y la zona de trabajo en óptimas condiciones para su utilización.
- Fomentar en los usuarios hábitos de vida saludables para mantener o mejorar su salud y evitar la enfermedad.
- Tramitar la facturación de recetas manejando aplicaciones informáticas.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar**
 - En establecimientos de venta de productos farmacéuticos, parafarmacéuticos y en general productos relacionados con la salud humana o animal, así como con la cosmética, fitoterapia y otros; en pequeños laboratorios de elaboración de productos farmacéuticos y afines.
- **Seguir estudiando**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Farmacia.
- Auxiliar de Farmacia.
- Almacén de Medicamentos.
- Farmacia Hospitalaria.
- Establecimientos de Parafarmacia.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Disposición y venta de productos.
- Oficina de farmacia.
- Dispensación de productos farmacéuticos.
- Dispensación de productos parafarmacéuticos.
- Operaciones básicas de laboratorio.
- Formulación magistral.
- Promoción de la salud.
- Primeros auxilios.
- Anatomofisiología y patología básicas.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41011026 - I.E.S. Alixar [+Info]	Castilleja de la Cuesta	30	6,92	6,1	No
41700877 - I.E.S. Vistazul [+Info]	Dos Hermanas	30	6,75	6,71	No
41005041 - C.D.P. María Auxiliadora [+Info]	Sevilla	30	6,33	6,07	No
41005646 - C.D.P. San Miguel [+Info]	Sevilla	30	6,17	6,5	No
41006067 - C.D.P. Escuelas Salesianas María Auxiliadora [+Info]	Sevilla	30	6	6,3	No
41006481 - C.D.P. Oscus [+Info]	Sevilla	30	6,33	6,33	No
41007072 - C.D.P. Ribamar [+Info]	Sevilla	30	5,42	6,09	No
41007138 - C.D.P. María Inmaculada [+Info]	Sevilla	60	5,67	6	No
41010009 - C.D.P. Academia Sopenña-Oscus [+Info]	Sevilla	30	6,33	6,36	No
41010824 - I.E.S. Sevilla-Este [+Info]	Sevilla	30	7	6,64	No
41700117 - I.E.S. Llanes [+Info]	Sevilla	30	6,78	6,78	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Atención Sociosanitaria

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Este profesional será capaz de:

- Organizar, preparar y controlar las intervenciones de atención a las personas y a su entorno.
- Desarrollar intervenciones de atención física a personas con necesidades específicas
- Desarrollar intervenciones de atención psicosocial a personas con necesidades específicas
- Desarrollar las actividades relacionadas con la gestión y funcionamiento de la unidad convivencial
- Realizar la Administración>, gestión y comercialización en una pequeña empresa o taller.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Ejercer mi actividad profesional en el sector de los servicios socioculturales y a la comunidad en empresas privadas del sector o creando mi propia empresa.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Gobernanta/e, supervisor, responsable de planta, dentro de una institución residencial destinada al cuidado de personas con necesidades específicas: mayores, discapacitados, convalecientes y crónicos de larga duración.
- Cuidador de personas mayores, discapacitadas físicas, psíquicas o sensoriales, en las diferentes instituciones existentes.
- Asistente de atención domiciliaria.

Plan de formación:

En el centro educativo, a través de una formación teórico-práctica. Los contenidos se agrupan en los siguientes módulos profesionales:

- Planificación y control de las intervenciones
- Atención sanitaria
- Higiene
- Atención y apoyo psicosocial
- Ocio y tiempo libre de colectivos específicos
- Apoyo domiciliario
- Alimentación y nutrición familiar
- Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa
- Necesidades físicas y psicosociales de colectivos específicos
- Comunicación alternativa
- Relaciones en el equipo de trabajo
- Formación y orientación laboral

En empresas, al finalizar la formación en el centro educativo, completándola y realizando actividades propias de la profesión:

- Formación en Centros de Trabajo (F.C.T.).

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41701547 - I.E.S. Doña Leonor de Guzmán [+Info]	Alcalá de Guadaíra	30	6,5	5,77	No
41000557 - I.E.S. Al-Andalus [+Info]	Arahal	30	8	6,5	No
41700853 - I.E.S. Jacaranda [+Info]	Brenes	30	6,4	5,86	No
41000880 - I.E.S. Tartessos [+Info]	Camas	30	6,33	6,15	No
41702072 - I.E.S. San Fernando [+Info]	Constantina	30	6,35	5,56	No
41001941 - I.E.S. Luis Vélez de Guevara [+Info]	Écija	30	6	6,4	No
41700555 - I.E.S. Blas Infante [+Info]	El Viso del Alcor	30	5,77	5,34	No
41002013 - I.E.S. Ostippo [+Info]	Estepa	30	5,67	6,5	No
41002359 - I.E.S. Virgen del Castillo [+Info]	Lebrija	30	--	6	No
41701043 - I.E.S. Castillo de Cote [+Info]	Montellano	30	5	6,08	No
41701390 - I.E.S. San Juan [+Info]	San Juan de Aznalfarache	30	5,5	5,78	No
41701778 - I.E.S. Lucus Solis [+Info]	Sanlúcar la Mayor	20	5	6,6	No
41000089 - I.E.S. Miguel Servet [+Info]	Sevilla	20	5,84	6	No
41006572 - C.D.P. Virgen Milagrosa [+Info]	Sevilla	23	6	6	No
41009056 - I.E.S. Polígono Sur [+Info]	Sevilla	30	5,02	5,66	No
41010009 - C.D.P. Academia Sopeña-Oscus [+Info]	Sevilla	30	5,67	6	No
41010757 - I.E.S. San Jerónimo [+Info]	Sevilla	20	6	6,1	No
41700403 - I.E.S. Isbilya [+Info]	Sevilla	30	6,67	6,43	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Confección y Moda

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Confeccionar, tanto a medida como industrialmente, prendas, complementos y otros artículos en textil y piel.

Este profesional será capaz de:

- Preparar máquinas, equipos y materiales que intervienen en confección y determinar los procesos de confección.
- Cortar tejidos, pieles y otros materiales textiles, a partir del patrón.
- Ensamblar piezas de artículos textiles y de piel.
- Realizar el acabado de prendas y complementos en textil y piel.
- Elaborar patrones para confección a medida de artículos de vestir.
- Realizar el mantenimiento de primer nivel en máquinas y equipos de confección.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar**
 - En establecimientos e industrias de confección y moda, dedicadas al preparado y corte de materiales, a la producción de prendas, al acabado

industrial de prendas y complementos del vestir en textil y piel y artículos textiles para el hogar, usos industriales y deportivos; en establecimientos dedicados a la realización de vestuario a medida.

- **Seguir estudiando**
 - Cursos de especialización profesional.
 - La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Confeccionista.
- Ayudante de sastrería y modistería.
- Especialista en confección.
- Oficial de confección.
- Cortador de prendas y artículos textiles.
- Operador de máquinas industriales de coser y bordar.
- Cosedor-ensamblador.
- Marcador-cortador de prendas y artículos en textil y piel.
- Planchador-acabador.
- Operador de máquinas de acabado.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Moda y tendencias.
- Patrones.
- Principios de mantenimiento electromecánico.
- Materias textiles y piel.
- Corte de materiales.
- Confección a medida.
- Confección industrial.
- Acabados en confección
- Información y atención al cliente.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41011129 - I.E.S. Pablo Picasso [+Info]	Sevilla	20	5	5,67	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Carrocería (LOE)

Duración del estudio:

2000 horas.

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del **título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la [prueba de acceso a ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Realizar las operaciones de reparación, montaje de accesorios y transformaciones del vehículo en el área de carrocería, bastidor, cabina y equipos o aperos.

Este profesional será capaz de:

- Reparar elementos metálicos y sintéticos de la carrocería.
- Preparar, proteger y embellecer superficies del vehículo.
- Realizar el mantenimiento de primer nivel en máquinas y equipos.
- Localizar y diagnosticar deformaciones en las estructuras de los vehículos.
- Determinar los procesos de reparación interpretando la información técnica incluida en manuales y catálogos.
- Sustituir y ajustar elementos que forman parte de la carrocería del vehículo, mediante uniones fijas o desmontables.
- Reparar deformaciones de elementos fijos estructurales de la carrocería.

Estas enseñanzas incluyen los conocimientos necesarios para llevar a cabo las actividades de nivel básico de prevención de riesgos laborales.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

- **Trabajar**
 - En el área de carrocería de las industrias de construcción y mantenimiento de vehículos; en otros sectores productivos donde se realicen trabajos de chapa, transformaciones de carrocerías, y en vehículos pesados, construcción y reparación de elementos de fibra y compuestos y pintura.
- **Seguir estudiando**
 - La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
 - Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
 - El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades.

¿Cuáles son las salidas profesionales?

- Chapista reparador de carrocería de automóviles, vehículos pesados, tractores, maquinaria agrícola, de industrias extractivas, de construcción y obras públicas y material ferroviario.
- Instalador de lunas y montador de accesorios.
- Pintor de carrocería de automóviles, vehículos pesados, tractores, maquinaria agrícola, de industrias extractivas, de construcción y obras públicas y material ferroviario.

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son:

- Elementos amovibles.
- Elementos metálicos y sintéticos.
- Elementos fijos.
- Preparación de superficies.
- Elementos estructurales del vehículo.
- Embellecimiento de superficies.
- Mecanizado básico.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41000569 - I.E.S. La Campiña [+Info]	Arahal	20	6	5,63	No
41700361 - I.E.S. Torre de los Herberos [+Info]	Dos Hermanas	30	6	5,63	No
41003765 - I.E.S. San José de la Rinconada [+Info]	San José de la Rinconada	30	6,1	5,89	No
41004113 - C.C. Virgen de los Reyes [+Info]	Sevilla	30	6,12	6	No
41009883 - I.E.S. Torreblanca [+Info]	Sevilla	30	6,5	5,89	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

Técnico en Electromecánica de Vehículos Automóviles

Duración del estudio:

2000 horas

Requisitos de acceso:

Puedes acceder a un ciclo de **grado medio** cuando reúnas alguno de los siguientes requisitos:

Acceso **directo**:

- Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de un nivel académico superior.
- Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos.
- Haber superado el segundo curso del Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

Acceso mediante **prueba** (para quienes no tengan alguno de los requisitos anteriores)

- Haber superado la prueba de acceso a [ciclos formativos de grado medio](#) (se requerirá tener, al menos, diecisiete años, cumplidos en el año de realización de la prueba).

¿Qué voy a aprender y hacer?

Realizar operaciones de mantenimiento, montaje de accesorios y transformaciones en las áreas de mecánica, hidráulica, neumática y electricidad del sector de automoción, ajustándose a procedimientos y tiempos establecidos, cumpliendo con las especificaciones de calidad, seguridad y protección ambiental.

- Seleccionar los procesos de reparación interpretando la información técnica incluida en manuales y catálogos.
- Localizar averías en los sistemas mecánicos, hidráulicos, neumáticos y eléctricos-electrónicos, del vehículo, utilizando los instrumentos y equipos de diagnóstico pertinentes.
- Reparar el motor térmico y sus sistemas auxiliares utilizando las técnicas de reparación prescritas por los fabricantes.
- Reparar conjuntos, subconjuntos y elementos de los sistemas eléctricos-electrónicos del vehículo utilizando las técnicas de reparación prescritas por los fabricantes.
- Sustituir y ajustar elementos de los sistemas de suspensión y dirección.
- Reparar los sistemas de transmisión de fuerzas y frenado aplicando las técnicas de reparación prescritas por los fabricantes.

Al finalizar mis estudios, ¿qué puedo hacer?

Trabajar en el sector de construcción y mantenimiento de vehículos, en los subsectores de automóviles, motocicletas y vehículos pesados.

Seguir estudiando:

- La preparación para realizar la prueba de acceso a ciclos de grado superior.
- Otro ciclo de Formación Profesional de Grado Medio con la posibilidad de establecer convalidaciones de módulos profesionales de acuerdo a la normativa vigente.
- El Bachillerato en cualquiera de sus modalidades

¿Cuáles son las salidas profesionales?

Las ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes son:

- Electronicista de vehículos.
- Electricista electrónico de mantenimiento y reparación en automoción.
- Mecánico de automóviles.
- Electricista de automóviles.
- Electromecánico de automóviles.
- Mecánico de motores y sus sistemas auxiliares de automóviles y motocicletas.
- Reparador sistemas neumáticos e hidráulicos.
- Reparador sistemas de transmisión y frenos.
- Reparador sistemas de dirección y suspensión.
- Operario de ITV.
- Instalador de accesorios en vehículos.
- Operario de empresas dedicadas a la fabricación de recambios.
- Electromecánico de motocicletas.
- Vendedor/ distribuidor de recambios y equipos de diagnosis

Plan de formación:

Los módulos profesionales de este ciclo formativo son los siguientes:

- Motores.
- Sistemas auxiliares del motor.
- Circuitos de fluidos. Suspensión y dirección.
- Sistemas de transmisión y frenado.
- Sistemas de carga y arranque.
- Circuitos eléctricos auxiliares del vehículo.
- Sistemas de seguridad y confortabilidad.
- Mecanizado básico.
- Formación y orientación laboral.
- Empresa e iniciativa emprendedora.
- Formación en centros de trabajo.

Centro	Localidad	Puestos Escolares	Notas de Corte (*)		Bilingüe
			Prueba Acceso	Requisitos Académicos	
41000569 - I.E.S. La Campiña [+Info]	Arahal	20	6,55	6	No
41009123 - I.E.S. Sierra Sur [+Info]	Osuna	30	6,33	5,89	No
41003765 - I.E.S. San José de la Rinconada [+Info]	San José de la Rinconada	30	7	6	No
41004113 - C.C. Virgen de los Reyes [+Info]	Sevilla	30	6,5	6	No
41005208 - C.D.P. Salesianos Santísima Trinidad [+Info]	Sevilla	60	6,67	6,17	No
41006390 - C.D.P. Altair [+Info]	Sevilla	30	5,98	5,33	No
41006468 - C.D.P. Ada [+Info]	Sevilla	90	5	5	No
41009056 - I.E.S. Polígono Sur [+Info]	Sevilla	30	5,73	5,44	No
41009883 - I.E.S. Torreblanca [+Info]	Sevilla	20	7,35	5,75	No
41007904 - I.E.S. Virgen de Consolación [+Info]	Utrera	50	5,33	5,67	No

(*) Las notas de corte corresponde a la última persona que ha accedido en la 2ª adjudicación. Si no se muestra valor no se ha adjudicado plaza en este cupo.

CRP_PAC: Plazas Libres para el Cupo de Pruebas de Acceso.

CRP_REQ: Plazas Libres para el Cupo de Requisitos Académicos.

PAD_PAC: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Pruebas de Acceso.

PAD_REQ: Puestos escolares adjudicados en la 2ª adjudicación pendientes de realizar matrícula o reserva del 1 al 8 de Septiembre para el Cupo de Requisitos Académicos.

BACHILLERATO

El Bachillerato es la última etapa de la Educación Secundaria, tiene carácter voluntario y su duración es de dos cursos, normalmente entre los 16 y los 18 años.

Los estudios de esta etapa tienen las siguientes finalidades

- Formación general, que favorezca una mayor madurez intelectual y personal, así como una mayor capacidad para adquirir una amplia gama de saberes y habilidades.
- Preparatoria, que asegure las bases para estudios posteriores, tanto universitarios como de formación profesional.
- Orientadora, que permita a los alumnos ir encauzando sus preferencias e intereses.

Para acceder al Bachillerato es necesario estar en posesión del título de graduado en educación secundaria. Al finalizar satisfactoriamente los estudios, los alumnos, reciben el título de bachiller, en cualquiera de sus modalidades.

El Bachillerato debe permitir adquirir tanto una madurez intelectual y humana como los conocimientos y habilidades para desarrollar funciones sociales con responsabilidad y competencia, y una vez finalizado incorporarse a la vida laboral activa o bien seguir estudios posteriores.

Duración:

- Dos años. Excepcionalmente tres para la modalidad de nocturno.
- La permanencia en el Bachillerato en régimen escolarizado será de cuatro años, como máximo.
- Esto último no afecta a los alumnos que cursen el Bachillerato por otro régimen de enseñanza, de adultos o a distancia.

Vías de acceso:

Tener una de las siguientes titulaciones: Graduado en Secundaria Obligatoria (ESO), un título de Ciclos Formativos de Grado Medio o estar en posesión del título de Técnico de Artes Plásticas y Diseño.

Salidas profesionales:

- Ciclos Formativos de Grado Superior
- Estudios universitarios (siempre que se superen las pruebas de acceso correspondientes)
- Ciclos Formativos de Grado Superior de las enseñanzas artísticas (superando su prueba de acceso)
- Ciclos Formativos de Grado Superior de las enseñanzas deportivas (con el título de técnico deportivo, más superando su prueba de acceso para determinadas especialidades)
- Estudios no reglados superiores

BACHILLERATO EN ANDALUCÍA

1º CURSO

MATERIAS COMUNES

Lengua castellana y literatura (3 horas)
Ciencias del Mundo Contemporáneo (3horas)
Educación Física (2 horas)

Lengua extranjera (3 horas)
Filosofía y ciudadanía (3 horas)
Religión o Atención educativa (1 hora)

ITINERARIOS

<p><u>CIENCIAS Y TECNOLOGÍA</u> 4 HORAS SEMANALES EN CADA ASIGNATURA. SE CURSARÁN 3 ASIGNATURAS Y MATEMÁTICAS SON OBLIGATORIAS (ADEMÁS, en el segundo curso, deberá cursarse, con carácter obligatorio, una de las siguientes materias: Física, Química o Biología. En este caso deberá haberse cursado, en primer curso, Física y Química o Biología y Geología).</p>	<p><u>ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO</u> (4 HORAS SEMANALES SE CURSARÁN 3 ASIGNATURAS)</p>	<p><u>ARTES ESCÉNICAS MÚSICA Y DANZA</u> (4 HORAS SEMANALES SE CURSARÁN 3 ASIGNATURAS)</p>	<p><u>HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</u> 4 HORAS SEMANALES EN CADA ASIGNATURA. SE CURSARÁN 3 ASIGNATURAS Y OBLIGATORIAMENTE HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO.</p>
<p>BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA DIBUJO TÉCNICO I. FÍSICA Y QUÍMICA. MATEMÁTICAS I. TECNOLOGÍA INDUSTRIAL I.</p>	<p>. DIBUJO ARTÍSTICO . DIBUJO TÉCNICO . VOLUMEN . CULTURA AUDIOVISUAL</p>	<p>. ANÁLISIS MUSICAL I. . ANATOMÍA APLICADA. . ARTES ESCENICAS. . CULTURA AUDIOVISUAL .</p>	<p>LATÍN I. GRIEGO I. MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES I. ECONOMÍA. HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO.</p>

OPTATIVAS

Segundo idioma moderno (obligatorio) (2 horas)
Proyecto Integrado (cada modalidad de bachillerato oferta el suyo) (1 hora)

BACHILLERATO EN ANDALUCÍA

2º CURSO

MATERIAS COMUNES

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (3 horas)
HISTORIA DE ESPAÑA (3 horas)

LENGUA EXTRANJERA (3 HORAS)
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA (3 HORAS)

ITINERARIOS

<u>CIENCIAS Y TECNOLOGÍA</u>	<u>ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO</u>	<u>ARTES ESCÉNICAS MÚSICA Y DANZA</u>	<u>HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES</u>
4 HORAS SEMANALES EN CADA ASIGNATURA. SE CURSARÁN 3 ASIGNATURAS Y MATEMÁTICAS SON OBLIGATORIAS (ADEMÁS, en el segundo curso, deberá cursarse, con carácter obligatorio, una de las siguientes materias: Física, Química o Biología. En este caso deberá haberse cursado, en primer curso, Física y Química o Biología y Geología).	(4 HORAS SEMANALES SE CURSARÁN 3 ASIGNATURAS)	(4 HORAS SEMANALES SE CURSARÁN 3 ASIGNATURAS)	4 HORAS SEMANALES EN CADA ASIGNATURA. SE CURSARÁN 3 ASIGNATURAS. ADEMÁS EN SEGUNDO SE CURSARÁ CON CARÁCTER OBLIGATORIA UNA DE LAS SIGUIENTES MATERIAS: <u>historia del arte</u> , <u>literatura universal</u> , <u>geografía</u> , <u>latín II</u> o <u>matemáticas aplicadas a las ciencias sociales II</u> . en el caso de estas dos últimas materias deberá haberse cursado, en primero,
BIOLOGÍA GEOLOGÍA DIBUJO TÉCNICO II. FÍSICA QUÍMICA. MATEMÁTICAS II. TECNOLOGÍA INDUSTRIAL II Ciencias de la Tierra y Medioambientales. Electrotecnia.	. DIBUJO ARTÍSTICO II . HISTORIA DEL ARTE . DISEÑO. . DIBUJO TÉCNICO II . TÉCNICAS DE EXPRESIÓN GRÁFICO-PLÁSTICAS	.ANÁLISIS MUSICAL II. .HISTORIA DE LA MÚSICA Y DE LA DANZA. .LITERATURA UNIVERSAL. .LENGUAJE Y PRÁCTICA MUSICAL. . CULTURA AUDIOVISUAL.	HISTORIA DEL ARTE. .LATÍN II. .GRIEGO II. .MATEMÁTICAS APLICADAS A LAS CIENCIAS SOCIALES II. .LITERATURA UNIVERSAL. .ECONOMÍA DE LA EMPRESA. .GEOGRAFÍA.

OPTATIVAS (se cursarán 2)

Segundo idioma moderno (obligatorio)

Tecnologías de la Información y la Comunicación

Proyecto Integrado (cada modalidad de bachillerato oferta el suyo) (1 hora obligatorio)

Otras materias propias de la modalidad

COMO **ORIENTACIÓN** ESTUDIOS VINCULADOS A LAS MODALIDADES DE BACHILLERATO

(HAN CAMBIADO LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS, YA NO EXISTEN LICENCIATURAS O DIPLOMATURAS, SON TODAS GRADO, POR TANTO, ALGUNAS DE LAS CARRERAS QUE ESTÁN EN LA LISTA YA NO EXISTEN)

ESTUDIOS UNIVERSITARIOS VINCULADOS A LAS MODALIDADES DE BACHILLERATO LOGSE

A). OPCIÓN CIENTÍFICO-TÉCNICA (VÍA A)

✓ **Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura:**

- Arquitectura
- Administración y Dirección de Empresas
- Biología
- Ciencias Ambientales
- Ciencias del Mar
- Economía
- Física
- Geología
- Matemáticas
- Química
- Ingeniero Aeronáutico
- Ingeniero Agrónomo
- Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos
- Ingeniero Geólogo
- Ingeniero Industrial
- Ingeniero en Informática
- Ingeniero de Minas
- Ingeniero de Montes
- Ingeniero Naval y Oceánico
- Ingeniero Químico
- Ingeniero de Telecomunicación

✓ **Diplomatura, Arquitectura técnica, Ingeniería técnica:**

- Arquitectura Técnica.
- Ciencias Empresariales
- Estadística
- Máquinas Navales
- Navegación Marítima
- Óptica y Optometría
- I.T. Aeronáutico (Aeromotores)
- I.T. Aeronáutico (Aeronavegación)
- I.T. Aeronáutico (Aeronaves)
- I.T. Aeronáutico (Aeropuertos)
- I.T. Aeronáutico (Equipos y Materiales Aeroespaciales)
- I.I. Agrícola (Explotaciones Agropecuarias)
- I.I. Agrícola (Hortofroticultura y Jardinería)
- I.I. Agrícola (Industrias Agrarias y Alimentarias)
- I.I. Agrícola (Mecanización y Construcciones Rurales)

- I.T. Diseño Industrial
- I.T. Forestal (Explotaciones Forestales)
- I.T. Forestal (Industrial Forestales)
- I.T. Industrial (Electricidad)
- I.T. Industrial (Electrónica Industrial)
- I.T. Industrial (Mecánica)
- I.T. Industrial (Química Industrial)
- I.T. Industrial (Textil)
- I.T. en Informática de Gestión
- I.T. en Informática de Sistemas

- I.T. Minas (Explotaciones de Minas)
- I.T. Minas (Instalaciones Electromecánicas Mineras)
- I.T. Minas (Mineralurgia y Metalurgia)
- I.T. Minas (Recurso Energéticos, Combust. y Explos.)
- I.T. Minas (Sondeos y Prospecciones)
- I.T. Naval (Estructuras Marinas)
- I.T. Naval (Propulsión y Servicios del Buque)
- I.T. Obras Públicas (Construcciones Civiles)
- I.T. Obras Públicas (Hidrología)
- I.T. Obras Públicas (Transporte y Servicios Urbanos)
- I.T. Telecomunicación (Sistemas Electrónicos)
- I.T. Telecomunicación (Sistemas de Telecomunicación))
- I.T. Telecomunicación (Sonido e Imagen)
- I.T. Telecomunicación (Telemática)
- I.T. en Topografía
- Radioelectrónica Naval

B). OPCIÓN CIENCIAS DE LA SALUD (VÍA B)

✓ **Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura:**

- Administración y Dirección de Empresas
- Arquitectura
- Biología
- Ciencias Ambientales
- Ciencias del Mar
- Economía
- Farmacia
- Física

- Geología
- Medicina
- Odontología
- Química
- Veterinaria
- Ingeniero Agrónomo
- Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos
- Ingeniero Geólogo
- Ingeniero Industrial
- Ingeniero de Minas
- Ingeniero de Montes
- Ingeniero Naval y Oceánico
- Ingeniero Químico
- Ingeniero Aeronáutico
- Ingeniero en Informática
- Ingeniero de Telecomunicación
- Matemáticas

✓ **Diplomatura, Arquitectura Técnica, Ingeniería Técnica:**

- Arquitectura Técnica
- Ciencias Empresariales
- Enfermería
- Fisioterapia
- Máquinas Navales
- Navegación Marítima
- Nutrición Humana y Dietética
- Óptica y Optometría
- Podología
- Radioelectrónica Naval
- I.T. Agrícola (Explotaciones Agropecuarias)
- I.T. Agrícola (Hortofruticultura y Jardinería)
- I.T. Agrícola (Indus. Agrarias y Alimentarias)
- I.T. Agrícola (Mecaniz. y Construc. Rurales)
- I.T. Forestal (Explotaciones Forestales)
- I.T. Forestal (Industrial Forestales)
- I.T. Industrial (Electricidad)
- I.T. Industrial (Electrónica Industrial)
- I.T. Industrial (Mecánica)
- I.T. Industrial (Química Industrial)
- I.T. Industrial (Textil)
- I.T. Minas (Explotaciones de Minas)
- I.T. Minas (Instal. Electromec. Minas)
- I.T. Minas (Mineralurgia y Metalurgia)
- I.T. Minas (Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos)
- I.T. Minas (Sondeos y Prospecciones)
- I.T. Naval (Estructuras Marinas)
- I.T. Naval (Propulsión y Servicios del Buque)
- I.T. Obras Públicas (Construcciones Civiles)
- I.T. Obras Públicas (Hidrología)
- I.T. Obras Públicas (Transp. y Ser. Urbanos)
- I.T. Telecomunicación (Sistemas Electrónicos)
- I.T. Telecomunicación (Sistemas de Telecomunicaciones)
- I.T. Telecomunicación (Sonido e Imagen)
- I.T. Telecomunicación (Telemática)
- I.T. en Informática de Gestión

- I.T. en Informática de Sistemas
- I.T. Aeronáutico (Aeromotores)
- I.T. Aeronáutico (Aeronavegación)
- I.T. Aeronáutico (Aeronaves)
- I.T. Aeronáutico (Aeropuertos)
- I.T. Aeronáutico (Equipos y Materiales Aeroespaciales)
- I.T. en Informática de Gestión
- I.T. en Informática de Sistemas

C). OPCIÓN HUMANIDADES (VÍA D)

✓ **Licenciado:**

- Filología Alemana
- Filología Árabe
- Filología Catalana
- Filología Clásica
- Filología Eslava
- Filología Francesa
- Filología Gallega
- Filología Hebrea
- Filología Hispánica
- Filología Inglesa
- Filología Italiana
- Filología Portuguesa
- Filología Románica
- Filología Vasca
- Historia
- Historia del Arte

D). OPCIÓN CIENCIAS SOCIALES (VÍA C)

✓ **Licenciado:**

- Administración y Dirección de Empresas
- Economía
- Historia
- Historia del Arte

✓ **Diplomado. Ingeniero Técnico:**

- Ciencias Empresariales
- Estadística
- I.T. en Diseño Industrial

E). OPCIÓN ARTES (VÍA E)

✓ **Licenciado:**

- Historia
- Historia del Arte

✓ **Diplomado. Ingeniero Técnico:**

- I.T. en Diseño Industrial

ACCESO DESDE CUALQUIER OPCIÓN

✓ **A las licenciaturas en:**

- Bellas Artes
- Comunicación Audiovisual
- Derecho
- Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- Ciencias Políticas y de la Administración
- Filosofía

- Geografía
- Humanidades
- Pedagogía
- Psicología
- Periodismo
- Publicidad y Relaciones Públicas
- Sociología
- Traducción e Interpretación
- ✓ **A las diplomaturas en:**
 - Biblioteconomía y Documentación
 - Educación Social
 - Gestión y Administración Pública
 - Logopedia
 - Maestro (en sus distintas especialidades)
 - Relaciones Laborales
 - Terapia Ocupacional
 - Trabajo Social
 - Turismo

OFERTA EDUCATIVA DE BACHILLERATO. CURSO 2010-2011

BACHILLERATO DE ARTES (VÍA ARTES PLÁSTICAS, DISEÑO E IMAGEN)

CENTRO	DOMICILIO	LOCALIDAD	TELEFONO
I.E.S. Profesor Tierno Galván	Avda. Reyes Católicos, s/n	Alcalá de Guadaíra	955682616
I.E.S. Virgen de Valme	Avda. Ramón y Cajal, s/n	Dos Hermanas	954720319
I.E.S. San Fulgencio	Avda. de Andalucía, 8	Écija	955901024
I.E.S. Juan de Mairena	Avda. Las Américas, s/n	Mairena del Aljarafe	955623305
I.E.S. Carmen Laffón	C/ Alcalde Pepe Iglesias, 1	San José de la Rinconada	955623388
I.E.S. Heliópolis	Avda. Manuel Siurot, s/n	Sevilla	955623735
I.E.S. Murillo	C/ José María Recuerda Rubio, s/n	Sevilla	955623865
I.E.S. Politécnico	C/ Virgen de la Victoria, 48	Sevilla	955622381
I.E.S. Ramón Carande	C/ Alfonso Lasso de la Vega, 4	Sevilla	955623704
I.E.S. José María Infantes	C/ Jilguero, s/n	Utrera	955864174
Escuela de Artes de Sevilla	Pabellón de Chile , Avda. de Chile, 1	Sevilla	955623403

BACHILLERATO DE ARTES (VÍA ARTES ESCÉNICAS, MÚSICA Y DANZA)

CENTRO	DOMICILIO	LOCALIDAD	TELEFONO
I.E.S. Carmen Laffón	C/ Alcalde Pepe Iglesias, 1	San José de la Rinconada	955623388
I.E.S. Ramón Carande	C/ Alfonso Lasso de la Vega, 4	Sevilla	955623704

BACHILLERATO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

CENTRO	DOMICILIO	LOCALIDAD	TELEFONO
I.E.S. Albero	Avda. Tren de los Panaderos, 13	Alcalá de Guadaíra	955622292
I.E.S. Al-Guadaira	Avda. 28 de Febrero, s/n	Alcalá de Guadaíra	955622641
I.E.S. Cristóbal de Monroy	Avda. de la Constitución, s/n	Alcalá de Guadaíra	954100911
I.E.S. Profesor Tierno Galván	Avda. Reyes Católicos, s/n	Alcalá de Guadaíra	955622100
I.E.S. Ilipa Magna	Avda. de Andalucía, s/n	Alcalá del Río	955623330
I.E.S. Al-Andalus	C/ Dalia, s/n	Arahal	955967943
I.E.S. La Campiña	Ctra. antigua Sevilla-Málaga, Km 43	Arahal	955967850
I.E.S. Los Álamos	Ctra. Bormujos-Gines, s/n	Bormujos	955622355
I.E.S. Jacarandá	C/ Diamantino García, s/n	Brenes	955622585
I.E.S. Burguillos	C/ Albahaca, s/n	Burguillos	955739585
I.E.S. Camas	Autovía Sevilla-Gijón, 3	Camas	955622545
I.E.S. Tartessos	Bda. Hiconsa, s/n	Camas	955623195
I.E.S. Cantillana	Bda. Pintor López Cabrera, s/n	Cantillana	955739948
I.E.S. Arrabal	C/ Bonifacio IV, s/n	Carmona	955649932
I.E.S. Maese Rodrigo	Ctra. de Alcalá, s/n	Carmona	955622956
I.E.S. Alixar	Avda. de la Unidad, s/n	Castilleja de la Cuesta	955622566
I.E.S. El Carmen	C/ Santa Clara, 3	Cazalla de la Sierra	955889567
I.E.S. San Fernando	Avda. Cuesta Blanca, s/n	Constantina	955889551

I.E.S. Caura	Cerro de San Juan, s/n	Coria del Río	955623228
I.E.S. Rodrigo Caro	C/ Cantalobos, s/n	Coria del Río	955622105
I.E.S. El Arenal	Avda. Ramón y Cajal, 5	Dos Hermanas	955622513
I.E.S. Gonzalo Nazareno	Pz. de Montelirio, s/n. Bda. Montecillo	Dos Hermanas	955839911
I.E.S. Hermanos Machado	Avda. Vía Flaminia, s/n	Dos Hermanas	955839700
I.E.S. Torre de los Herberos	Avda. de Andalucía, s/n	Dos Hermanas	955839743
I.E.S. Virgen de Valme	Avda. Ramón y Cajal, s/n	Dos Hermanas	955623268
I.E.S. Vistazul	C/ Gabriel García Márquez, s/n. Apdo. correos 460	Dos Hermanas	955839711
I.E.S. Nuevo Montequinto		Dos Hermanas	
I.E.S. Luis Vélez de Guevara	Avda. Tomás Beviá, 1	Écija	955879918
I.E.S. Nicolás Copérnico	Avda. Ronda de las Huertas, s/n	Écija	955879929
I.E.S. San Fulgencio	Avda. de Andalucía, 8	Écija	955879909
C.D.P. EE.PP. de la Sagrada Familia-Fundación Peñaflor	Av. Dr. Sánchez Malo, 75	Écija	954831381
I.E.S. Laguna de Tollón	Avda. Blas Infante, s/n	El Cuervo de Sevilla	955839962
I.E.S. Flavio Imitano	C/ Fray Antonio Martín Poveda, s/n	El Saucejo	954822972
I.E.S. Blas Infante	C/ Huerto Ponce, s/n	El Viso del Alcor	955649954
I.E.S. Aguilar y Cano	Camino del Cahiz, 36	Estepa	954822926
I.E.S. Ostippo	Ctra. de Becerrero, 3	Estepa	954822604
I.E.S. Alarifes Ruiz Florindo	Ctra. de Osuna, s/n	Fuentes de Andalucía	955879951
I.E.S. Gerena	C/ Maestro José Valdera Gil, s/n	Gerena	955622943
I.E.S. El Majuelo	C/ Enrique Granados, 43	Gines	955622592
I.E.S. Herrera	C/ Granada, s/n	Herrera	954822980
I.E.S. Lago Ligur	C/ Santo Tomás de Aquino, s/n	Isla Mayor	954822980
I.E.S. Torre de los Guzmanes	C/ Sánchez Cotán, s/n	La Algaba	955623982
I.E.S. Castillo de Luna	C/ San Ignacio, s/n	La Puebla de Cazalla	955967824
I.E.S. Alcaria	Avda. Pozo Concejo, s/n	La Puebla del Río	955622940
I.E.S. Antonio de Ulloa	Avda. De la Ermita, s/n	La Rinconada	955622611
I.E.S. Delgado Brackembury	Avda. Jesús Nazareno, s/n	Las Cabezas de San Juan	955839707
I.E.S. Bajo Guadalquivir	Avda. Doctor José Viel, 3	Lebrija	955839730
I.E.S. Virgen del Castillo	Avda. Doctor José Viel, 1	Lebrija	955839977
I.E.S. Axati	C/ San Juan Bosco, s/n	Lora del Río	955808976
I.E.S. Guadalquivir	Avda. de la Cruz, 31	Lora del Río	955808547
I.E.S. Al-Mudeyne	C/ María Auxiliadora, 2	Los Palacios y Villafranca	955839560
I.E.S. Maestro Diego Llorente	Ctra. del Monte, 1	Los Palacios y Villafranca	955839604
I.E.S. Los Alcores	C/ Juan de Mairena s/n. Urb. El Patriarca	Mairena del Alcor	955649944
I.E.S. Atenea	C/ Ítaca, 2	Mairena del Aljarafe	955622578
I.E.S. Juan de Mairena	Avda. Las Américas, s/n	Mairena del Aljarafe	955623305
I.E.S. Hipatia	Camino del jardinillo, s/n	Mairena del Aljarafe	955624253
I.E.S. Isidro de Arcenegui y Carmona	C/ Cerro la Leva, s/n	Marchena	955967803/07/04
I.E.S. López de Arenas	C/ Sevilla, s/n	Marchena	955967944

I.E.S. Castillo de Cote	C/ Molino Pintao, 2	Montellano	954875667
I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas	de la Alameda, s/n	Morón de la Frontera	955859519
I.E.S. Fuente Nueva	C/ Suárez Trasierra, 18	Morón de la Frontera	955859531
I.E.S. Heliche	C/ Tallista L. Jiménez, s/n	Olivares	955623250
I.E.S. Francisco Rodríguez Marín	Paseo San Arcadio, s/n, Apdo. 18	Osuna	954822717
I.E.S. Sierra Sur	C/ San José de Calasanz, s/n	Osuna	954822856
I.E.S. Torre del Rey	Avda. Pío XII, s/n	Pilas	955759529
I.E.S. Carmen Laffón	C/ Alcalde Pepe Iglesias, 1	San José de la Rinconada	955623388
I.E.S. Miguel de Mañara	C/ Cultura, s/n. Aptado. de correos 103	San José de la Rinconada	955622330
I.E.S. San José de la Rinconada	C/ Cultura, 43	San José de la Rinconada	955622342
I.E.S. Mateo Alemán	C/ Juan Ramón Jiménez, s/n	San Juan de Aznalfarache	955622723
I.E.S. Severo Ochoa	C/ Severo Ochoa, s/n	San Juan de Aznalfarache	954764058
I.E.S. Lucus Solís	C/ Juan Antonio Santero, nº 2	Sanlúcar la Mayor	955622968
I.E.S. Itálica	Avda. de Andalucía, s/n	Santiponce	955622678-79-81
I.E.S. Albert Einstein	C/ Salineros, s/n. Bda. Pino Montano	Sevilla	955623746
I.E.S. Antonio Domínguez Ortiz	Avda. Letanias, s/n. Polígono Sur	Sevilla	955623717
I.E.S. Antonio Machado	C/ Arroyo, 80	Sevilla	955622122
I.E.S. Azahar	Avda. de la Barzola, s/n	Sevilla	955622818
I.E.S. Barriada San Jerónimo	C/ Boquerón, s/n	Sevilla	955623781
I.E.S. Beatriz de Suabia	C/ Beatriz de Suabia, s/n	Sevilla	954648561
I.E.S. Bellavista	Ctra. de la Isla, s/n. Bda. Bellavista	Sevilla	955623675
I.E.S. Carlos Haya	C/ Barberán y Collar, s/n. Tablada	Sevilla	955624741
I.E.S. Ciudad Jardín	C/ Canal s/n. El Matadero	Sevilla	955622222
I.E.S. Federico Mayor Zaragoza	Avda. de Jerez, 24	Sevilla	955623795
I.E.S. Fernando de Herrera	Avda. de la Palmera, 20	Sevilla	955622191
I.E.S. Gustavo Adolfo Bécquer	C/ López de Gomara, s/n	Sevilla	955622825
I.E.S. Heliópolis	Avda. Manuel Sirot, s/n	Sevilla	955623735
I.E.S. Isbilya	C/ Esperanza de la Trinidad, 7	Sevilla	955623851
I.E.S. Joaquín Turina	Avda. Kansas City, s/n	Sevilla	955623775
I.E.S. Julio Verne	C/ Estrella Proción, s/n. Bda. Pino Montano	Sevilla	955623816
I.E.S. Llanes	C/ Escultor Francisco Buiza, s/n	Sevilla	955622832
I.E.S. Luca de Tena	C/ Pirineos, 17	Sevilla	955622189
I.E.S. Macarena	C/ Doctor José Manuel Puelles Santos, s/n	Sevilla	955622208
I.E.S. Martínez Montañés	C/ Fernández de Ribera, s/n	Sevilla	955623877
I.E.S. Miguel de Cervantes	C/ Manzana, s/n	Sevilla	955623806
I.E.S. Miguel Servet	Paseo Miguel de Unamuno, 8	Sevilla	955623647
I.E.S. Murillo	C/ José María Recuerda Rubio, s/n	Sevilla	955623865
I.E.S. Nervión	C/ Profesor Buenaventura Pinillos, s/n	Sevilla	955623788
I.E.S. Nuevo (Luis Cernuda - La Paz)	C/ Puerto de los Alazores, s/n	Sevilla	954924102
I.E.S. Pablo Picasso	Avda. Ontur, s/n. Bda. Alcosa	Sevilla	955624555

I.E.S. Pino Montano	N.R. Las Almenas, 19	Sevilla	955623886
I.E.S. Polígono Sur	C/ Esclava del Señor, 2	Sevilla	955622844
I.E.S. Politécnico	C/ Virgen de la Victoria, 48	Sevilla	955623881
I.E.S. Punta del Verde	C/ Barrionuevo, 4	Sevilla	955623824
I.E.S. Ramón Carande	C/ Alfonso Lasso de la Vega, 4	Sevilla	955623704
I.E.S. Ramón del Valle Inclán	C/ Doctor Palomares García, 2	Sevilla	955622848
I.E.S. San Isidoro	C/ Amor de Dios, 28	Sevilla	955622177
I.E.S. San Pablo	C/ Éfeso, s/n. Polígono San Pablo	Sevilla	955623434
I.E.S. Santa Aurelia	C/ Amor, s/n	Sevilla	955623837
I.E.S. Sevilla Este	C/ Flor de Papel, s/n	Sevilla	955656608
I.E.S. Torreblanca	C/ Torregrosa, 85	Sevilla	955623767
I.E.S. Triana	C/ San Jacinto, 79	Sevilla	955622853
I.E.S. V Centenario	C/ Doctor Miguel Ríos Sarmiento, s/n	Sevilla	955623844
I.E.S. Velázquez	C/ Francisco Carrión Mejías, 10	Sevilla	955622861
I.E.S. Vicente Aleixandre	C/ San Vicente de Paul, 5	Sevilla	955622200
C.D.P. EE.PP. Sagrada Familia Nuestra Señora de los Reyes	C/ Fresa, 4	Sevilla	954370550
C.D.P. Salesianos Santísima Trinidad	C/ María Auxiliadora, 18	Sevilla	954410109
C.D.P. Salesianos San Pedro	C/ Condes de Bustillo, 17	Sevilla	954331488
C.D.P. Altair	C/ barbero de Sevilla, 1	Sevilla	954645800
C.D.P. Virgen Milagrosa	Av. Pino Montano, 21-A	Sevilla	954355020
I.E.S. Ramón y Cajal	Ctra. Tocina-Rosales, s/n	Tocina	955649624
I.E.S. Néstor Almendros	C/ Néstor Almendros, s/n	Tomares	955622151
I.E.S. Ponce de León	C/ Constelación Pavo Real, s/n. Bda. Las Torres	Utrera	955838924/25/26
I.E.S. Ruiz Gijón	Paseo de Consolación, 1	Utrera	955839573
I.E.S. Virgen de Consolación	Paseo de Consolación, s/n	Utrera	955839595
I.E.S. Las Encinas	C/ García Lorca, 16	Valencian de la Concepción	955622618
I.E.S. Pepe Ruiz Vela	Avda. Aguas Santas, 114	Villaverde del Río	955739930

BACHILLERATO DE CIENCIAS Y TECNOLOGÍA

CENTRO	DOMICILIO	LOCALIDAD	TELEFONO
I.E.S. Albero	Avda. Tren de los Panaderos, 13	Alcalá de Guadaíra	955622292
I.E.S. Al-Guadaira	Avda. 28 de Febrero, s/n	Alcalá de Guadaíra	955622641
I.E.S. Cristóbal de Monroy	Avda. de la Constitución, s/n	Alcalá de Guadaíra	954100911
I.E.S. Profesor Tierno Galván	Avda. Reyes Católicos, s/n	Alcalá de Guadaíra	955622100
I.E.S. Ilipa Magna	Avda. de Andalucía, s/n	Alcalá del Río	955623330
I.E.S. Al-Andalus	C/ Dalia, s/n	Arahal	955967943
I.E.S. La Campiña	Ctra. antigua Sevilla-Málaga, Km 43	Arahal	955967850
I.E.S. Los Álamos	Ctra. Bormujos-Gines, s/n	Bormujos	955622355
I.E.S. Jacarandá	C/ Diamantino García, s/n	Brenes	955622585
I.E.S. Burguillos	C/ Albahaca, s/n	Burguillos	955739585
I.E.S. Camas	Autovía Sevilla-Gijón, 3	Camas	955622545
I.E.S. Tartessos	Bda. Hiconsá, s/n	Camas	955623195

I.E.S. Cantillana	Bda. Pintor López Cabrera, s/n	Cantillana	955739948
I.E.S. Arrabal	C/ Bonifacio IV, s/n	Carmona	955649932
I.E.S. Maese Rodrigo	Ctra. de Alcalá, s/n	Carmona	955622956
I.E.S. Alixar	Avda. de la Unidad, s/n	Castilleja de la Cuesta	955622566
I.E.S. El Carmen	C/ Santa Clara, 3	Cazalla de la Sierra	955889567
I.E.S. San Fernando	Avda. Cuesta Blanca, s/n	Constantina	955889551
I.E.S. Caura	Cerro de San Juan, s/n	Coria del Río	955623228
I.E.S. Rodrigo Caro	C/ Cantalobos, s/n	Coria del Río	955622105
I.E.S. El Arenal	Avda. Ramón y Cajal, 5	Dos Hermanas	955622513
I.E.S. Gonzalo Nazareno	Pz. de Montelirio, s/n. Bda. Montecillo	Dos Hermanas	955839911
I.E.S. Hermanos Machado	Avda. Vía Flaminia, s/n	Dos Hermanas	955839700
I.E.S. Torre de los Herberos	Avda. de Andalucía, s/n	Dos Hermanas	955839743
I.E.S. Virgen de Valme	Avda. Ramón y Cajal, s/n	Dos Hermanas	955623268
I.E.S. Vistazul	C/ Gabriel García Márquez, s/n. Apdo. correos 460	Dos Hermanas	955839711
I.E.S. Nuevo Montequinto		Dos Hermanas	
I.E.S. Luis Vélez de Guevara	Avda. Tomás Beviá, 1	Écija	955879918
I.E.S. Nicolás Copérnico	Avda. Ronda de las Huertas, s/n	Écija	955879929
I.E.S. San Fulgencio	Avda. de Andalucía, 8	Écija	955879909
C.D.P. EE.PP. de la Sagrada Familia-Fundación Peñaflor	Av. Dr. Sánchez Malo, 75	Écija	954831381
I.E.S. Laguna de Tollón	Avda. Blas Infante, s/n	El Cuervo de Sevilla	955839962
I.E.S. Flavio Imitano	C/ Fray Antonio Martín Poveda, s/n	El Saucejo	954822972
I.E.S. Blas Infante	C/ Huerto Ponce, s/n	El Viso del Alcor	955649954
I.E.S. Aguilar y Cano	Camino del Cahiz, 36	Estepa	954822926
I.E.S. Ostippo	Ctra. de Becerrero, 3	Estepa	954822604
I.E.S. Alarifes Ruiz Florindo	Ctra. de Osuna, s/n	Fuentes de Andalucía	955879951
I.E.S. Gerena	C/ Maestro José Valdera Gil, s/n	Gerena	955622943
I.E.S. El Majuelo	C/ Enrique Granados, 43	Gines	955622592
I.E.S. Herrera	C/ Granada, s/n	Herrera	954822980
I.E.S. Lago Ligur	C/ Santo Tomás de Aquino, s/n	Isla Mayor	954822980
I.E.S. Torre de los Guzmanes	C/ Sánchez Cotán, s/n	La Algaba	955623982
I.E.S. Castillo de Luna	C/ San Ignacio, s/n	La Puebla de Cazalla	955967824
I.E.S. Alcaria	Avda. Pozo Concejo, s/n	La Puebla del Río	955622940
I.E.S. Antonio de Ulloa	Avda. De la Ermita, s/n	La Rinconada	955622611
I.E.S. Delgado Brackembury	Avda. Jesús Nazareno, s/n	Las Cabezas de San Juan	955839707
I.E.S. Bajo Guadalquivir	Avda. Doctor José Viel, 3	Lebrija	955839730
I.E.S. Virgen del Castillo	Avda. Doctor José Viel, 1	Lebrija	955839977
I.E.S. Axati	C/ San Juan Bosco, s/n	Lora del Río	955808976
I.E.S. Guadalquivir	Avda. de la Cruz, 31	Lora del Río	955808547
I.E.S. Al-Mudeyne	C/ María Auxiliadora, 2	Los Palacios y Villafranca	955839560
I.E.S. Maestro Diego Llorente	Ctra. del Monte, 1	Los Palacios y Villafranca	955839604
I.E.S. Los Alcores	C/ Juan de Mairena s/n. Urb. El Patriarca	Mairena del Alcor	955649944
I.E.S. Atenea	C/ Ítaca, 2	Mairena del Aljarafe	955622578
I.E.S. Juan de Mairena	Avda. Las Américas, s/n	Mairena del Aljarafe	955623305

I.E.S. Hipatia	Camino del jardinillo, s/n	Mairena del Aljarafe	955624253
I.E.S. Isidro de Arcenegui y Carmona	C/ Cerro la Leva, s/n	Marchena	955967803/07
I.E.S. López de Arenas	C/ Sevilla, s/n	Marchena	955967944
I.E.S. Castillo de Cote	C/ Molino Pintao, 2	Montellano	954875667
I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas	de la Alameda, s/n	Morón de la Frontera	955859519
I.E.S. Fuente Nueva	C/ Suárez Trasierra, 18	Morón de la Frontera	955859531
I.E.S. Heliche	C/ Tallista L. Jiménez, s/n	Olivares	955623250
I.E.S. Francisco Rodríguez Marín	Paseo San Arcadio, s/n Apdo. 18	Osuna	954822717
I.E.S. Sierra Sur	C/ San José de Calasanz, s/n	Osuna	954822856
I.E.S. Torre del Rey	Avda. Pío XII, s/n	Pilas	955759529
I.E.S. Carmen Laffón	C/ Alcalde Pepe Iglesias, 1	San José de la Rinconada	955623388
I.E.S. Miguel de Mañara	C/ Cultura, s/n. Aptado. de correos 103	San José de la Rinconada	955622330
I.E.S. San José de la Rinconada	C/ Cultura, 43	San José de la Rinconada	955622342
I.E.S. Mateo Alemán	C/ Juan Ramón Jiménez, s/n	San Juan de Aznalfarache	955622723
I.E.S. Severo Ochoa	C/ Severo Ochoa, s/n	San Juan de Aznalfarache	954764058
I.E.S. Lucus Solís	C/ Juan Antonio Santero, nº 2	Sanlúcar la Mayor	955622968
I.E.S. Itálica	Avda. de Andalucía, s/n	Santiponce	955622678-79
I.E.S. Albert Einstein	C/ Salineros, s/n. Bda. Pino Montano	Sevilla	955623746
I.E.S. Antonio Domínguez Ortiz	Avda. Letanias, s/n. Polígono Sur	Sevilla	955623717
I.E.S. Antonio Machado	C/ Arroyo, 80	Sevilla	955622122
I.E.S. Azahar	Avda. de la Barzola, s/n	Sevilla	955622818
I.E.S. Barriada San Jerónimo	C/ Boquerón, s/n	Sevilla	955623781
I.E.S. Beatriz de Suabia	C/ Beatriz de Suabia, s/n	Sevilla	954648561
I.E.S. Bellavista	Ctra. de la Isla, s/n. Bda. Bellavista	Sevilla	955623675
I.E.S. Carlos Haya	C/ Barberán y Collar, s/n. Tablada	Sevilla	955624741
I.E.S. Ciudad Jardín	C/ Canal s/n. El Matadero	Sevilla	955622222
I.E.S. Federico Mayor Zaragoza	Avda. de Jerez, 24	Sevilla	955623795
I.E.S. Fernando de Herrera	Avda. de la Palmera, 20	Sevilla	955622191
I.E.S. Gustavo Adolfo Bécquer	C/ López de Gomara, s/n	Sevilla	955622825
I.E.S. Heliópolis	Avda. Manuel Siurot, s/n	Sevilla	955623735
I.E.S. Isbilya	C/ Esperanza de la Trinidad, 7	Sevilla	955623851
I.E.S. Joaquín Turina	Avda. Kansas City, s/n	Sevilla	955623775
I.E.S. Julio Verne	C/ Estrella Proción, s/n. Pino Montano	Sevilla	955623816
I.E.S. Llanes	C/ Escultor Francisco Buiza, s/n	Sevilla	955622832
I.E.S. Luca de Tena	C/ Pirineos, 17	Sevilla	955622189
I.E.S. Macarena	C/ Doctor José Manuel Puelles Santos, s/n	Sevilla	955622208
I.E.S. Martínez Montañés	C/ Fernández de Ribera, s/n	Sevilla	955623877
I.E.S. Miguel de Cervantes	C/ Manzana, s/n	Sevilla	955623806
I.E.S. Miguel Servet	Paseo Miguel de Unamuno, 8	Sevilla	955623647
I.E.S. Murillo	C/ José María Recuerda Rubio, s/n	Sevilla	955623865
I.E.S. Nervión	C/ Profesor Buenaventura Pinillos, s/n	Sevilla	955623788
I.E.S. Nuevo (Luis Cernuda - La Paz)	C/ Puerto de los Alazores, s/n	Sevilla	954924102
I.E.S. Pablo Picasso	Avda. Ontur, s/n. Bda. Alcosa	Sevilla	955624555

I.E.S. Pino Montano	N.R. Las Almenas, 19	Sevilla	955623886
I.E.S. Polígono Sur	C/ Esclava del Señor, 2	Sevilla	955622844
I.E.S. Politécnico	C/ Virgen de la Victoria, 48	Sevilla	955622381
I.E.S. Punta del Verde	C/ Barrionuevo, 4	Sevilla	955623824
I.E.S. Ramón Carande	C/ Alfonso Lasso de la Vega, 4	Sevilla	955623704
I.E.S. Ramón del Valle Inclán	C/ Doctor Palomares García, 2	Sevilla	955622848
I.E.S. San Isidoro	C/ Amor de Dios, 28	Sevilla	955622177
I.E.S. San Pablo	C/ Éfeso, s/n. Polígono San Pablo	Sevilla	955623434
I.E.S. Santa Aurelia	C/ Amor, s/n	Sevilla	955623837
I.E.S. Sevilla Este	C/ Flor de Papel, s/n	Sevilla	955656608
I.E.S. Torreblanca	C/ Torregrosa, 85	Sevilla	955623767
I.E.S. Triana	C/ San Jacinto, 79	Sevilla	955622853
I.E.S. V Centenario	C/ Doctor Miguel Ríos Sarmiento, s/n	Sevilla	955623844
I.E.S. Velázquez	C/ Francisco Carrión Mejías, 10	Sevilla	955622861
I.E.S. Vicente Aleixandre	C/ San Vicente de Paul, 5	Sevilla	955622200
C.D.P. EE.PP. Sagrada Familia Nuestra Señora de los Reyes	C/ Fresa, 4	Sevilla	954370550
C.D.P. Salesianos Santísima Trinidad	C/ María Auxiliadora, 18	Sevilla	954410109
C.D.P. Salesianos San Pedro	C/ Condes de Bustillo, 17	Sevilla	954331488
C.D.P. Altair	C/ barbero de Sevilla, 1	Sevilla	954645800
C.D.P. Virgen Milagrosa	Av. Pino Montano, 21-A	Sevilla	954355020
I.E.S. Ramón y Cajal	Ctra. Tocina-Rosales, s/n	Tocina	955649624
I.E.S. Néstor Almendros	C/ Néstor Almendros, s/n	Tomares	955622151
I.E.S. Ponce de León	C/ Constelación Pavo Real, s/n. Bda. Las Torres	Utrera	955838924/25
I.E.S. Ruiz Gijón	Paseo de Consolación, 1	Utrera	955839573
I.E.S. Virgen de Consolación	Paseo de Consolación, s/n	Utrera	955839595
I.E.S. Las Encinas	C/ García Lorca, 16	Valencian de la Concepción	955622618
I.E.S. Pepe Ruiz Vela	Avda. Aguas Santas, 114	Villaverde del Río	955739930

CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR

Los Ciclos Formativos de Grado Superior pertenecen a los estudios de Formación Profesional. Estos estudios están dirigidos especialmente a los alumnos que con el título de bachillerato y como alternativa a la universidad, buscan unos estudios superiores, prácticos, que los cualifiquen para incorporarse al mundo laboral.

Descripción, objetivos y estructura

La Formación Profesional es el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo, capacitan a las personas para poder ejercer un trabajo cualificado de las distintas profesiones.

La titulación obtenida es la de Técnico/a Superior de la profesión correspondiente al ciclo cursado. Dicha titulación permite el acceso directo a los estudios universitarios.

El objetivo de estos estudios es:

Conseguir todas aquellas actitudes que permitan al alumnado adaptarse a las situaciones laborales presentes y futuras y asumir responsabilidades de coordinación y de programación en una profesión determinada, así como planificar el trabajo de las personas y hacer las correspondientes verificaciones y valoraciones. La titulación oficial obtenida es la de Técnico/a Superior de la profesión correspondiente.

Los ciclos formativos de grado superior están dirigidos a los alumnos que con el título de bachillerato y como alternativa a la universidad, buscan unos estudios superiores, prácticos, que los cualifiquen para incorporarse al mundo laboral.

Esta formación técnico-práctica conduce a una titulación de nivel superior, vigente y con futuro, que prepara para tareas de mandos intermedios. Los titulados obtienen la cualificación necesaria para realizar trabajos técnicos propios de la profesión pero también asumir responsabilidades de planificación, organización y coordinación.

Así, pueden planificar su propio trabajo. Pero también programar y responsabilizarse del trabajo de otros, teniendo en cuenta los recursos necesarios, los métodos a aplicar, las verificaciones a realizar y las valoraciones económicas correspondientes. En definitiva estos titulados tienen una visión de conjunto del sistema en el cual trabajan y de los diferentes elementos que lo componen.

Por ejemplo, en el ciclo formativo de grado superior de restauración se enseña a gestionar técnicamente y económicamente los establecimientos, áreas o departamentos de restauración, diseñando y comercializando la oferta gastronómica.

Vías de acceso

Para acceder a estos estudios, es necesario cumplir uno de los siguientes requisitos:

Con titulación académica:

Para acceder a los ciclos formativos de grado superior es necesario haber superado un bachillerato.

Sin titulación académica:

- Mediante la superación de una prueba que se convoca cada año regulada por la administración educativa correspondiente. Deberán tener 19 años cumplidos o 18 si se está en posesión del título de Técnico/a de Grado Medio de la misma familia Profesional o familias afines reglamentariamente establecidas. La prueba tiene por objeto comprobar la madurez del aspirante en relación con los objetivos del bachillerato y sus capacidades respecto al campo profesional correspondiente al ciclo formativo de grado superior
- Poseer un título de Técnico/a de Grado Medio y haber superado un curso de formación específico para el acceso a ciclos de grado superior en centros públicos o privados autorizados por la Administración educativa.
- Haber superado la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años.

Oferta de Ciclos Formativos en la Provincia de Sevilla

1. Animación de actividades físicas y deportivas
2. Administración y finanzas
3. Secretariado
4. Gestión y organización de empresas agropecuarias
5. Gestión y organización de los recursos naturales y paisajísticos
6. Producción en industrias de artes gráficas
7. Diseño y producción editorial
8. Comercio internacional
9. Gestión comercial y marketing
10. Gestión del transporte
11. Desarrollo de proyectos urbanísticos y operaciones topográficas
12. Realización y planes de obra
13. Proyectos de edificación
14. Desarrollo de productos electrónicos

15. Sistemas de telecomunicación e informáticos
16. Sistemas de regulación y control automáticos
17. Sistemas electrotécnicos y automatizados
18. Eficiencia Energética y Energía Solar Térmica
19. Programación de la Producción en Fabricación Mecánica
20. Diseño en fabricación mecánica
21. Construcciones Metálicas
22. Animación turística
23. Agencias de viajes y gestión de eventos
24. Dirección de cocina
25. Dirección de servicios de restauración
26. Guía, información y asistencias turísticas
27. Gestión de alojamientos turísticos
28. Estética
29. Asesoría de imagen personal
30. Realización de audiovisuales y espectáculos(Personas Adultas)
31. Producción de audiovisuales, radio y espectáculos
32. Imagen
33. Sonido
34. Realización de audiovisuales y espectáculos
35. Procesos y calidad en la industria alimentaria
36. Administración de sistemas informáticos en red
37. Desarrollo de aplicaciones web
38. Desarrollo de aplicaciones multiplataforma
39. Mantenimiento de equipo industrial

40. Prevención de riesgos profesionales
41. Mantenimiento de Instalaciones Térmicas y de Fluidos
42. Desarrollo de Proyectos de Instalaciones Térmicas y de Fluidos
43. Laboratorio de análisis y de control de calidad
44. Imagen para el diagnóstico(Personas Adultas)
45. Laboratorio de diagnóstico clínico(Personas Adultas)
46. Salud ambiental
47. Anatomía patológica y citología
48. Prótesis dentales
49. Ortoprotésica
50. Higiene bucodental
51. Imagen para el diagnóstico
52. Laboratorio de diagnóstico clínico
53. Documentación sanitaria
54. Radioterapia
55. Dietética
56. Audiología protésica
57. Animación sociocultural
58. Integración social
59. Interpretación de la lengua de signos
60. Educación infantil
61. Patronaje y Moda
62. Automoción

PCPI.

Un Programa de Cualificación Profesional Inicial es una vía para alumnos que no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y que tiene como objetivos:

- Ampliar las competencias básicas del alumnado para proseguir estudios de las diferentes enseñanzas.
- Permitir al alumnado alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.
- Dotar al alumnado de posibilidades reales para una inserción laboral satisfactoria.

¿A quién va dirigido?

- Alumnos/as menores de 21 años que cumplan al menos 16 años en el año natural de comienzo del programa y que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- Alumnos/as menores de 22 años que cumplan al menos 16 años en el año natural de comienzo del programa y estén diagnosticados como de necesidades educativas especiales.

¿Cuál es su estructura?

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial incluyen:

1.- Módulos Obligatorio

a) Módulos específicos

- Módulos profesionales asociados a unidades de competencia de una cualificación profesional de nivel uno.
- Módulo de Formación en Centros de Trabajo.

b) Módulos de formación general

- Módulo de proyecto emprendedor.
- Módulo de participación y ciudadanía.
- Módulo de libre configuración.

2.- Módulos voluntarios

Los módulos voluntarios se realizarán por aquellos alumnos que deseen obtener el título de Graduado de Educación Secundaria Obligatoria y se organizan en:

- 1.- Módulo de comunicación
- 2.- Módulo social
- 3.- Módulo científico-tecnológico.

MÓDULOS			
Denominación		Duración	
OBLIGATORIOS			
Módulos específicos	Módulos profesionales	18 horas semanales	
	Formación en Centros de Trabajo		Mínimo 100 horas (*)
Módulos de Formación general	Módulo de proyecto emprendedor	5 horas semanales	
	Módulo de participación y ciudadanía	4 horas semanales	
	Módulo de libre configuración	2 horas semanales	
Tutoría		1 hora semanal	
VOLUNTARIOS			
Módulos de comunicación		10 horas semanales	
Módulo social		5 horas semanales	
Módulo científico-tecnológico		14 horas semanales (**)	
Tutoría		1 hora semanal	

OFERTA EDUCATIVA 2010/2011 1º CURSO PCPI

P.C.P.I.	CENTRO	DOMICILIO	LOCALIDAD	TELEFONO
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Al-Guadaira	Avda. 28 de Febrero, s/n	Alcalá de Guadaíra	955622641
AUXILIAR DE INFORMATICA	I.E.S. Doña Leonor de Guzmán	Avda. de las Rosas, s/n	Alcalá de Guadaíra	955623312
AUXILIAR EN VIVEROS, JARDINES Y PARQUES	I.E.S. Profesor Tierno Galván	C/ Reyes Católicos, s/n	Alcalá de Guadaíra	955622100
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Ilipa Magna	Avda. de Andalucía, s/n	Alcalá del Río	955623330
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Al-Andalus	C/ Dalia, s/n	Arahal	955967943
AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	I.E.S. La Campiña	Ctra. antigua Sevilla-Málaga, Km 43	Arahal	955967850
AUXILIAR EN OPERACIONES DE ACABADO Y PINTURA	I.E.S. Europa	Avda. Santísima Trinidad, s/n	Arahal	955967858
AYUDANTE DE FONTANERÍA Y CALEFACCIÓN-CLIMATIZACIÓN	I.E.S. Aznalcóllar	C/ La cruz, 92	Aznalcóllar	955739965
AUXILIAR INFORMATICO	I.E.S. Los Álamos	Ctra. Bormujos-Gines, s/n	Bormujos	955622355
AYUDANTE DE FONTANERIA Y CALEFACCIÓN-CLIMATIZACION	I.E.S. Jacarandá	C/ Diamantino García, s/n	Brenes	955622585
AYUDANTE DE COCINA	I.E.S. Burguillos	C/ Albahaca, s/n	Burguillos	955739585
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Camas	Autovía Sevilla-Gijón, 3	Camas	955622545
AUXILIAR INFORMATICO	I.E.S. Camas	Autovía Sevilla-Gijón, 3	Camas	955622545
AUXILIAR EN VIVEROS, JARDINES Y PARQUES	I.E.S. Tartessos	Bda. Hiconsá, s/n	Camas	955623193
AYUDANTE DE ALBAÑILERÍA	I.E.S. Cervantes		Camas	
AUXILIAR INFORMATICO	I.E.S. Cantillana	Bda. Pintor López Cabrera, s/n	Cantillana	955739948
AYUDANTE DE COCINA	I.E.S. Maese Rodrigo	Ctra.de Alcalá, s/n	Carmona	955622956
OPERARIO DE SOLDADURA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS Y TECNOPLÁSTICAS	I.E.S. Arrabal	C/ Bonifacio IV, s/n	Carmona	955649932
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Arrabal	C/ Bonifacio IV, s/n	Carmona	955649932
AUXILIAR EN VIVEROS, JARDINES Y PARQUES	I.E.S. El Carmen	C/ Santa Clara, 3	Cazalla de la Sierra	955889567
AYUDANTE DE COCINA	I.E.S. San Fernando	Avda. Cuesta Blanca, s/n	Constantina	955889551
AUXILIAR INFORMATICO	I.E.S. Rodrigo Caro	C/ Cantalobos, s/n	Coria del Río	955622105
AUXILIAR DE COMERCIO Y ALMACÉN	I.E.S. San José	Av. Primero de Mayo, 68	Coria del Río	955622360
AUXILIAR INFORMATICO	I.E.S. María Galiana	Avda. Portimao, s/n	Dos Hermanas	955622325
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. El Arenal	Avda. Ramón y Cajal, 5	Dos Hermanas	955622513
OPERARIO DE SOLDADURA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS Y TECNOPLÁSTICAS	I.E.S. El Arenal	Avda. Ramón y Cajal, 5	Dos Hermanas	955622513
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Torre de los Herberos	Avda. de Andalucía, s/n	Dos Hermanas	955839737
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Fundación Peñaflo	Avda. Doctor Sánchez Malo, 75	Écija	954831381
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Fundación Peñaflo	Avda. Doctor Sánchez Malo, 75	Écija	954831381
AUXILIAR INFORMATICO	I.E.S. Luis Vélez de Guevara	Avda. Tomás Beviá, 1	Écija	955879918
AUXILIAR DE COMERCIO Y ALMACÉN	I.E.S. El Coronil	C/ Poeta Miguel Benítez Castro, s/n	El Coronil	955839629

AUXILIAR DE AGRICULTURA Y TRANSFORMACIÓN AGROALIMENTARIA	I.E.S. Flavio Imitano	C/ Fray Antonio Martín Povea, s/n	El Saucejo	954822972
AUXILIAR EN VIVEROS, JARDINES Y PARQUES	I.E.S. Profesor Juan Bautista	Avda. Blas Infante, 25	El Viso del Alcor	955649900
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Ostippo	Ctra. de Becerrero, 3	Estepa	954822570
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Aguilar y Cano	Camino del Cahiz, 36	Estepa	954822926
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Alarifes Ruiz Florindo	Ctra. de Osuna, s/n	Fuentes de Andalucía	955879951
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Gerena	C/ Maestro José Valdera Gil, s/n	Gerena	955622943
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. El Majuelo	C/ Enrique Granados, 43	Gines	955622592
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Lago Ligur	C/ Santo Tomás de Aquino, s/n	Isla Mayor	955622752
AUXILIAR EN OPERACIONES DE ACABADO Y PINTURA	I.E.S. Torre de los Guzmanes	C/ Sánchez Cotán, s/n	La Algaba	955623982
OPERARIO DE SOLDADURA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS Y TECNOPLÁSTICAS	I.E.S. Federico García Lorca	C/ Castelar, s/n	La Puebla de Cazalla	955967951
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Alcaria	Avda. Pozo Concejo, s/n	La Puebla del Río	955622940
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Delgado Brackembury	Av. Jesús Nazareno, s/n	Las Cabezas de San Juan	955839707
AUXILIAR DE CARPINTERIA	I.E.S. Bajo Guadalquivir	Avda. Doctor José Viel, 3	Lebrija	955839730
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Bajo Guadalquivir	Avda. Doctor José Viel, 3	Lebrija	955839730
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Axati	C/ San Juan Bosco, s/n	Lora del Río	955808976
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Axati	C/ San Juan Bosco, s/n	Lora del Río	955808976
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Al-Mudeyne	C/ María Auxiliadora, 2	Los Palacios y Villafranca	955839560
AUXILIAR EN VIVEROS, JARDINES Y PARQUES	I.E.S. Marismas	Avda. Príncipe de Asturias, s/n	Los Palacios y Villafranca	955839640
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Los Alcores	C/ Juan de Mairena s/n. Urb. El Patriarca	Mairena del Alcor	955649944
AYUDANTE DE COCINA	I.E.S. Atenea	C/ Ítaca, 2	Mairena del Aljarafe	955622578
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Cavaleri	Ronda de Cavaleri, s/n	Mairena del Aljarafe	955622961
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. López de Arenas	C/ Sevilla, s/n	Marchena	955967944
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Castillo de Cote	C/ Molino Pintao, 2	Montellano	955839719
AYUDANTE DE COCINA	I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas	Plaza de la Alameda, s/n	Morón de la Frontera	955859519
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	C.D.P. San Juan Bosco	C/ Marquesa de Sales, 2	Morón de la Frontera	954850173
AUXILIAR EN VIVEROS, JARDINES Y PARQUES	I.E.S. Heliche	C/ Tallista L. Jiménez, s/n	Olivares	955623250
AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	I.E.S. Sierra Sur	C/ San José de Calasanz, s/n	Osuna	954822856
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Torre del Rey	Av. Pio XII, s/n	Pilas	955759529
AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	I.E.S. San José de la Rinconada	C/ Cultura, 43	San José de la Rinconada	955622342
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. San Juan	C/ Santo Domingo de Guzmán, s/n	San Juan de Aznalfarache	955622674
OPERARIO DE SOLDADURA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS Y TECNOPLÁSTICAS	I.E.S. Lucus Solís	C/ Juan Antonio Santero, nº 2	Sanlúcar la Mayor	955622968
AYUDANTE DE FONTANERIA Y CALEFACCIÓN-CLIMATIZACION	C.C. Virgen de los Reyes	Ctra. Isla Menor-Cortijo Cuarto	Sevilla	954554000
AUXILIAR INFORMÁTICO	C.D.P. Juan Nepomuceno Rojas	C/ Padre Pedro Ayala, 35	Sevilla	954571655

OPERARIO DE SOLDADURA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS Y TECNOPLÁSTICAS	C.D.P. Salesianos-Santísima Trinidad	C/ María Auxiliadora, 18	Sevilla	954410208
AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	C.D.P. Salesianos-Santísima Trinidad	C/ María Auxiliadora, 18	Sevilla	954410208
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	C.D.P. Salesianos-Santísima Trinidad	C/ María Auxiliadora, 18	Sevilla	954410208
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. Escuela Mercantil	C/ Luchana, 4	Sevilla	954222300
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	C.D.P. Salesianos de San Pedro	C/ Condes de Bustillo, 17	Sevilla	954331488
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. Salesianos de San Pedro	C/ Condes de Bustillo, 17	Sevilla	954331488
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. San Miguel	Avda. de la Palmera, 13	Sevilla	954615777
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia - Blanca Paloma	C/ Jilguero, 21-B	Sevilla	954670416
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. Inmaculado Corazón de María	Avda. Eduardo Dato, 20	Sevilla	954634500
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. OSCUS	C/ Juan de Vera, 2	Sevilla	954423155
AUXILIAR DE PELUQUERIA	C.D.P. OSCUS	C/ Juan de Vera, 2	Sevilla	954423155
OPERARIO DE SOLDADURA Y CONSTRUCCIONES METÁLICAS Y TECNOPLÁSTICAS	C.D.P. OSCUS	C/ Juan de Vera, 2	Sevilla	954423155
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia - Patronato Vereda	Vereda Poco Aceite, 79. Bda. Valdezorras	Sevilla	954521302
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. Sagrado Corazón de Jesús	Plaza del Obradoiro, 1	Sevilla	
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. Virgen Milagrosa	Avda. Pino Montano, 21-A	Sevilla	954355020
AUXILIAR DE INFORMÁTICA	I.E.S. Martínez Montañés	C/ Fernández de Ribera, s/n	Sevilla	955623877
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. María Inmaculada	C/ Santa Vicenta María, 7	Sevilla	954224148
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. Academia Ripollés	C/ Federico Sánchez Bedoya, 14	Sevilla	954224354
AUXILIAR EN TECNICAS ESTETICAS	C.D.P. Academia Sopeña-Oscus	C/ Dr. Laffón Soto, s/n	Sevilla	954676178
AYUDANTE DE FONTANERIA Y CLIMATIZACION	C.D.P. Academia Sopeña-Oscus	C/ Dr. Laffón Soto, s/n	Sevilla	954676178
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Gustavo Adolfo Becquer	C/ López de Gomara, s/n	Sevilla	955622825
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Martínez Montañés	C/ Fernández de Ribera, s/n	Sevilla	955623877
AUXILIAR DE MANUFACTURAS CERÁMICAS	I.E.S. Vicente Aleixandre	C/ San Vicente de Paúl, 5	Sevilla	955622200
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Bellavista	Ctra. De la Isla, s/n	Sevilla	955623675
AUXILIAR EN VIVEROS, JARDINES Y PARQUES	I.E.S. San Pablo	Av. Éfeso, s/n	Sevilla	955623434
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Joaquín Turina	Av. Kansas City, s/n	Sevilla	955623775
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Julio Verne	C/ Estrella Proción, s/n	Sevilla	955623816
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Santa Aurelia	C/ Amor, s/n	Sevilla	955623837
AUXILIAR DE FLORISTERIA	I.E.S. Félix Rodríguez de la Fuente	C/ Mar Tirreno, s/n	Sevilla	955623464
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Polígono Sur	C/ Esclava del Señor, 2	Sevilla	955622844
AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	I.E.S. Polígono Sur	C/ Esclava del Señor, 2	Sevilla	955622844
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Antonio Domínguez Ortiz	Avda. Letanias, s/n. Polígono Sur	Sevilla	955623717

AYUDANTE DE COCINA	I.E.S. Heliópolis	Avda. Manuel Siurot, s/n	Sevilla	955623735
AUXILIAR DE SERVICIOS DE RESTAURACIÓN	I.E.S. Heliópolis	Avda. Manuel Siurot, s/n	Sevilla	955623735
AYUDANTE DE FONTANERIA Y CALEFACCIÓN-CLIMATIZACION	I.E.S. Albert Einstein	C/ Salineros, s/n. Bda. Pino Montano	Sevilla	955623746
AUXILIAR EN TECNICAS ESTETICAS	I.E.S. Beatriz de Suabia	C/ Beatriz de Suabia, s/n	Sevilla	955623760
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Beatriz de Suabia	C/ Beatriz de Suabia, s/n	Sevilla	955623760
AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	I.E.S. Torreblanca	C/ Torregrosa, 85	Sevilla	955623767
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Torreblanca	C/ Torregrosa, 85	Sevilla	955623767
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Miguel de Cervantes	C/ Manzana, s/n	Sevilla	955623806
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Pablo Picasso	Avda. Ontur, s/n. Bda. Alcosa	Sevilla	955624555
AUXILIAR DE ALOJAMIENTOS TURÍSTICOS Y CATERING	I.E.S. Salvador Távora (Luis Cernuda - La Paz)	C/ Puerto de los Alazores, s/n	Sevilla	954924102
AUXILIAR DE PELUQUERIA	I.E.S. Macarena	C/ Doctor José Manuel Puelles Santos, s/n	Sevilla	955622208
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Triana	C/ San Jacinto, 79	Sevilla	955622853
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Azahar	Avda. de la Barzola, s/n	Sevilla	955622818
AYUDANTE DE FONTANERIA Y CALEFACCIÓN-CLIMATIZACION	I.E.S. Inmaculada Vieira	Avda. de la Barzola, s/n	Sevilla	955623661
AYUDANTE DE FONTANERIA Y CALEFACCIÓN-CLIMATIZACION	I.E.S. Siglo XXI	C/ Torrelaguna, s/n	Sevilla	955623672
AUXILIAR DE PELUQUERIA	I.E.S. Joaquín Romero Murube	C/ Manuel Fal Conde, 7	Sevilla	955623682
AUXILIAR EN OPERACIONES DE ACABADO Y PINTURA	I.E.S. Leonardo da Vinci	Ronda de la Doctora, s/n	Sevilla	955623755
AUXILIAR DE AGRICULTURA Y TRANSF. AGROALIMENTARIA	I.E.S. Ramón y Cajal	Ctra. Tocina a los Rosales, s/n	Tocina	955649624
AUXILIAR INFORMÁTICO	I.E.S. Néstor Almendros	C/ Néstor Almendros, s/n	Tomares	955622151
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	C.D.P. Marcedlo Spínola	Plaza del Arzobispo, 1	Umbrete	955715930
AUXILIAR INFORMÁTICO	C.D.P. Nuestra Señora del Carmen	Avda. San Juan Bosco, 13	Utrera	955867842
AUXILIAR DE FLORISTERÍA	I.E.S. José María Infantes	C/ Jilguero, s/n	Utrera	955839513
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Virgen de Consolación	Paseo de Consolación, s/n	Utrera	955839595
AUXILIAR DE MANTENIMIENTO DE VEHICULOS	I.E.S. Virgen de Consolación	Paseo de Consolación, s/n	Utrera	955839595
AUXILIAR DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	I.E.S. Ponce de León	C/ Constelación Pavo Real, s/n. Bda. Las Torres	Utrera	955838924
AUXILIAR DE INSTALACIONES ELECTROTECNICAS Y DE COMUNICACIONES	I.E.S. Pepe Ruiz Vela	Av. Aguas Santas, 114	Villaverde del Río	955739933

OFERTA EDUCATIVA 2010/11 2º CURSO PCPI

CENTRO	DOMICILIO	LOCALIDAD	TELÉFONO
I.E.S. Doña Leonor de Guzmán	Avda. de las Rosas, s/n	Alcalá de Guadaíra	955623312
I.E.S. Ilipa Magna	Avda. de Andalucía, s/n	Alcalá del Río	955623330
I.E.S. Al-Andalus	C/ Dalia, s/n	Arahal	955967943
I.E.S. Europa	Avda. Santísima Trinidad, s/n	Arahal	955967858
I.E.S. Aznalcóllar	C/ La cruz, 92	Aznalcóllar	955739965

I.E.S. Los Álamos	Ctra. Bormujos-Gines, s/n	Bormujos	955622355
I.E.S. Jacarandá	C/ Diamantino García, s/n	Brenes	955622585
I.E.S. Burguillos	C/ Albahaca, s/n	Burguillos	955739585
I.E.S. Tartessos	Bda. Hiconsá, s/n	Camas	955623193
I.E.S. Camas	Autovía Sevilla-Gijón, 3	Camas	955622545
I.E.S. Cantillana	Bda. Pintor López Cabrera, s/n	Cantillana	955739948
I.E.S. Arrabal	C/ Bonifacio IV, s/n	Carmona	955649932
I.E.S. San Fernando	Avda. Cuesta Blanca, s/n	Constantina	955889551
I.E.S. Rodrigo Caro	C/ Cantalobos, s/n	Coria del Río	955622105
I.E.S. María Galiana	Avda. Portimao, s/n	Dos Hermanas	955622325
I.E.S. El Arenal	Avda. Ramón y Cajal, 5	Dos Hermanas	955622513
I.E.S. Torre de los Herberos	Avda. de Andalucía, s/n	Dos Hermanas	955839737
I.E.S. Luis Vélez de Guevara	Avda. Tomás Beviá, 1	Écija	955879918
I.E.S. Profesor Juan Bautista	Avda. Blas Infante, 25	El Viso del Alcor	955649900
I.E.S. Ostippo	Ctra. de Becerrero, 3	Estepa	954822570
I.E.S. Alarifes Ruiz Florindo	Ctra. de Osuna, s/n	Fuentes de Andalucía	955879951
I.E.S. Gerena	C/ Maestro José Valdera Gil, s/n	Gerena	955622943
I.E.S. El Majuelo	C/ Enrique Granados, 43	Gines	955622592
I.E.S. Lago Ligur	C/ Santo Tomás de Aquino, s/n	Isla Mayor	955622752
I.E.S. Torre de los Guzmanes	C/ Sánchez Cotán, s/n	La Algaba	955623982
I.E.S. Federico García Lorca	C/ Castelar, s/n	La Puebla de Cazalla	955967951
I.E.S. Alcaria	Avda. Pozo Concejo, s/n	La Puebla del Río	955622940
I.E.S. Bajo Guadalquivir	Avda. Doctor José Viel, 3	Lebrija	955839730
I.E.S. Axati	C/ San Juan Bosco, s/n	Lora del Río	955808976
I.E.S. Marismas	Avda. Príncipe de Asturias, s/n	Los Palacios y Villafraña	955839640
I.E.S. Los Alcores	C/ Juan de Mairena s/n. Urb. El Patriarca	Mairena del Alcor	955649944
I.E.S. Cavaleri	Ronda de Cavaleri, s/n	Mairena del Aljarafe	955622961
I.E.S. López de Arenas	C/ Sevilla, s/n	Marchena	955967944
I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas	Plaza de la Alameda, s/n	Morón de la Frontera	955859519
I.E.S. Heliche	C/ Tallista L. Jiménez, s/n	Olivares	955623250
I.E.S. Sierra Sur	C/ San José de Calasanz, s/n	Osuna	954822856
I.E.S. San Juan	C/ Santo Domingo de Guzmán, s/n	San Juan de Aznalfarache	955622674
I.E.S. Lucus Solís	C/ Juan Antonio Santero, nº 2	Sanlúcar la Mayor	955622968
I.E.S. San Pablo	Av. Éfeso, s/n	Sevilla	955623434
I.E.S. Polígono Sur	C/ Esclava del Señor, 2	Sevilla	955622844
I.E.S. Heliópolis	Avda. Manuel Siurot, s/n	Sevilla	955623735
I.E.S. Albert Einstein	C/ Salineros, s/n. Bda. Pino Montano	Sevilla	955623746

I.E.S. Beatriz de Suabia	C/ Beatriz de Suabia, s/n	Sevilla	955623760
I.E.S. Miguel de Cervantes	C/ Manzana, s/n	Sevilla	955623806
I.E.S. Pablo Picasso	Avda. Ontur, s/n. Bda. Alcosa	Sevilla	955624555
I.E.S. Salvador Távora (Luis Cernuda - La Paz)	C/ Puerto de los Alazores, s/n	Sevilla	954924102
I.E.S. Triana	C/ San Jacinto, 79	Sevilla	955622853
I.E.S. Azahar	Avda. de la Barzola, s/n	Sevilla	955622818
I.E.S. Siglo XXI	C/ Torrelaguna, s/n	Sevilla	955623672
I.E.S. Joaquín Romero Murube	C/ Manuel Fal Conde, 7	Sevilla	955623682
I.E.S. Ramón y Cajal	Ctra. Tocina a los Rosales, s/n	Tocina	955649624
I.E.S. Néstor Almendros	C/ Néstor Almendros, s/n	Tomares	955622151
I.E.S. Virgen de Consolación	Paseo de Consolación, s/n	Utrera	955839595

ESA.

¿Quiénes se pueden matricular?

Cualquier persona que tenga 18 años cumplidos al 31 de diciembre del curso académico en que se formaliza la matrícula. En casos especiales se podrán matricular con 16 años (véase B.O.J.A. n° 32 de 16 de marzo de 2002. Decreto 101/2002)

¿Qué estudios se pueden cursar?

Se podrá cursar la Enseñanza Secundaria para Adultos (ESA) en la Modalidad Presencial (1º y 2º ciclos) o bien en la Modalidad Semipresencial (Módulos I, II, III y IV)

¿Qué áreas o materias hay en la ESA?

La ESA se estructura en cinco Campos de Conocimiento:

- Área de la Comunicación (Lengua Castellana y Literatura, Lenguas Extranjeras)
- Área de la Matemática (Matemáticas)
- Área de la Naturaleza (Ciencias Naturales, Física y Química)
- Área de la Sociedad. (Ciencias Sociales, Geografía e Historia)
- Área de Desarrollo Social y Funcional

¿Qué modalidades de enseñanza hay?

La ESA puede cursarse en dos modalidades:

- Presencial. Se corresponde con el modelo tradicional de enseñanza e implica la asistencia diaria a clase.
- Semipresencial o a distancia. El alumnado trabaja desde casa y mantiene contactos periódicos con el Instituto mediante las sesiones de tutoría o a través de los Centros Colaboradores distribuidos por toda la provincia de Málaga. Se compone de cuatro módulos, de tal modo que el primer Ciclo de la ESO equivale a los Módulos I y II y el Segundo a los Módulos III y IV de todos los Campos de Conocimiento.

¿A qué enseñanzas se puede acceder con este Título?

- Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional
- Bachillerato

D_LOCALIDAD	CODIGO	CENTRO	NUM	DPE	G1	G2
Alcalá de Guadaíra	41000272	I.E.S. Cristóbal de Monroy	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	1	2
Brenes	41700853	I.E.S. Jacarandá	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	1	0
Cantillana	41701158	I.E.S. Cantillana	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Carmona	41001094	I.E.S. Maese Rodrigo	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Constantina	41702072	I.E.S. San Fernando	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Coria del Río	41001461	I.E.S. Rodrigo Caro	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Dos Hermanas	41001707	I.E.S. Virgen de Valme	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Écija	41001938	I.E.S. San Fulgencio	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	1	1
Gines	41701286	I.E.S. El Majuelo	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Isla Mayor	41701134	I.E.S. Lago Ligur	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	1	1
Los Palacios y Villafranca	41008994	I.E.S. Maestro Diego Llorente	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	2
Marchena	41002694	I.E.S. Isidro de Arcenegui y Carmona	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Morón de la Frontera	41002955	I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Osuna	41003066	I.E.S. Francisco Rodríguez Marín	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
San José de la Rinconada	41003765	I.E.S. San José de la Rinconada	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	1	2
Sevilla	41006894	I.E.S. San Isidoro	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	2
Sevilla	41006900	I.E.S. Velázquez	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	1	2
Sevilla	41006912	I.E.S. Gustavo Adolfo Bécquer	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	2
Sevilla	41006936	I.E.S. Murillo	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	1	2
Sevilla	41006948	I.E.S. Martínez Montañés	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	3
Sevilla	41007451	I.E.S. Pino Montano	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Sevilla	41009056	I.E.S. Polígono Sur	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Sevilla	41011041	I.E.S. Federico Mayor Zaragoza	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Sevilla	41700178	I.E.S. Punta del Verde	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Sevilla	41700385	I.E.S. V Centenario	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	1	1

Sevilla	41702084	I.P.F.A. Instituto Provincial de Formación de Adultos	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	2
Tomares	41701183	I.E.S. Néstor Almendros	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	1
Utrera	41007898	I.E.S. Ruiz Gijón	Z	E.S.O. PARA PERSONAS ADULTAS. MODALIDAD PRESENCIAL	0	2

ESCUELAS TALLER Y CASAS DE OFICIOS.

El Programa de Escuelas Taller y Casas de Oficio son programas públicos que tiene como **objetivo** fomentar el empleo

La programación se orienta hacia sectores como la ayuda a domicilio, las energías renovables, la atención geriátrica o la agricultura ecológica y la restauración de áreas degradadas.

El Programa de escuelas taller y casas de oficio desarrolla proyectos de carácter temporal, basados en la alternancia entre formación y trabajo, que permiten la profesionalización de los participantes.

Los programas constan de dos etapas: la primera de formación ocupacional y la segunda de complemento y alternancia con el trabajo y la práctica profesional, que puede ser remunerada, en la cual el estudiante recibe un salario.

Escuelas Taller

Son centros de trabajo y formación en los que jóvenes españoles e inmigrantes con tarjeta de residencia desempleados reciben formación profesional en alternancia con la práctica profesional. El objetivo final es que, a su término, estén capacitados para realizar el oficio aprendido y sea más fácil su acceso al mundo laboral.

Para acceder a los servicios ofrecidos por estos centros, se ha de estar inscrito en la oficina de empleo como desempleado, y no haber cumplido los 25 años (siendo mayor de 16 años).

La duración de la formación recibida en una Escuela Taller oscila entre 1 y 2 años, dividida en dos etapas:

- En la primera, de 6 meses, se recibe formación profesional teórico-práctica, así como los conocimientos necesarios para evitar los riesgos laborales en el trabajo. Durante este periodo recibes una ayuda económica, en concepto de beca de formación, por importe de 6,01 euros por día lectivo.
- En la segunda, de entre 6 y 18 meses, se suscribe un contrato de trabajo con la entidad promotora del proyecto, por el que recibes un salario (nunca inferior al 75% del salario mínimo interprofesional), se realiza un trabajo de utilidad pública y social y continuas con el proceso formativo iniciado en la primera etapa.

Casas de Oficio

La filosofía de una Casa de Oficio es idéntica a la de una Escuela Taller. Sin embargo, se diferencia de ésta en la duración, que es de 1 año (la segunda etapa de una Casa de Oficio dura 6 meses mientras que en la Escuela Taller puede durar hasta 18 meses)

Escolarización

Formación Profesional

2012/2013

Despega hacia tu futuro



FP 12

FORMACIÓN
PROFESIONAL
DOSMILDOCE

**Escolarización Ciclos Formativos
de Formación Profesional.**

Grado Medio ²⁶⁰



ADMISIÓN EN EL PRIMER CURSO DE LOS CICLOS FORMATIVOS EN OFERTA COMPLETA

Instrucciones para el alumnado

La escolarización en formación profesional inicial, se lleva a cabo mediante un proceso de adjudicación de vacantes centralizado, donde las plazas ofertadas por la Consejería de Educación a través de los centros docentes, se ponen a disposición de la ciudadanía interesada en este tipo de enseñanzas. La asignación de plazas se realiza de acuerdo con los requisitos establecidos, atendiendo a criterios generales de admisión. Este proceso garantiza que los/las solicitantes a los que se les adjudica cada vacante sean los que reúnen las condiciones en cada caso; evita que un/una solicitante pueda ocupar varias plazas asignando la prioridad más alta posible para cada solicitante y optimiza de esta manera las plazas ofertadas. A lo largo de los meses de julio y septiembre, se realizan cuatro adjudicaciones.

1

BUSCA TU CICLO FORMATIVO PREFERIDO EN LA OFERTA EDUCATIVA

La oferta educativa de formación profesional para el curso 2012/2013 se encuentra disponible en los centros docentes, las Delegaciones Provinciales de Educación o en la Web de la Consejería de Educación www.juntadeandalucia.es/educacion.

2

PREPARA LA DOCUMENTACIÓN NECESARIA

*“Cada solicitante presentará UNA ÚNICA SOLICITUD dentro del mismo plazo. “
“En el caso de que presentes dos solicitudes dentro del mismo o distinto plazo, se considerará válida la última que presentes, salvo que te hayan asignado plaza y hayas formalizado matrícula o reserva”*

①

Es imprescindible estar en posesión de los requisitos académicos o haber superado las pruebas de acceso al ciclo formativo que solicitas.

Si quieres estudiar un ciclo formativo de grado medio presentarás en el centro docente en el que deseas cursar tu primera petición, la siguiente documentación:

a) Modelo de solicitud: ANEXO I

*“Puedes obtenerlos en el portal de escolarización de la Consejería de Educación.
www.juntadeandalucia.es/educacion*

①

b) Fotocopia DNI/NIE

c) Si accedes por requisitos académicos debes presentar Certificación Académica, donde conste la nota media de los estudios por los que accedes, en los siguientes casos:

1. Si has finalizado los estudios por los que accedes (Secundaria u otros), en un centro docente público con anterioridad al curso 2007/2008.
2. Si has finalizado los estudios por los que accedes en otra Comunidad Autónoma

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

Si accedes por prueba de acceso debes presentar Certificado de haber superado las pruebas de acceso correspondientes. Si las has superado con posterioridad al año 2008 en la Comunidad Autónoma de Andalucía, no es necesario este documento.

Si tienes una discapacidad igual o superior al 33%; **fotocopia del certificado emitido por el organismo público competente.**

Si eres deportista de alto rendimiento; **fotocopia del certificado emitido por el organismo público competente.**

3

PRESENTA TU SOLICITUD

La solicitud de plaza escolar será única, se cumplimentará, de forma telemática en la secretaría virtual de centros de la Consejería competente en materia de educación, y se presentará preferentemente en el centro docente solicitado por el alumno en primer lugar.

“Al cumplimentarse telemáticamente, se le asignará un código que necesitará para futuras consultas de los distintos listados que se publiquen, así como para hacer la reserva de plaza en el supuesto caso de que obtenga plaza en alguna de las adjudicaciones”.

- a) En la Secretaría del centro docente que solicitas en primer lugar.
- b) A través de Internet, para ello es necesario certificado digital, emitido por FNMT.
- c) En el registro de cualquier órgano administrativo perteneciente a la Administración General del Estado, la Administración de las Comunidades Autónomas o a la Administración Local.
- d) En las oficinas de Correos.

www.juntadeandalucia.es/educacion/secretariavirtual



Los plazos de presentación de solicitudes son del **1 al 25 de junio** y del **1 al 10 de septiembre**

4

PUBLICACIÓN DE LA RELACIÓN PROVISIONAL DE SOLICITANTES

28 de junio

Para las solicitudes presentadas en el mes de junio.

12 de septiembre

Para las solicitudes presentadas en el mes de septiembre.

“Es imprescindible consultar estos listados provisionales en el tablón de anuncios del Centro Escolar donde presentaste la solicitud o en la Web de la Consejería de Educación”



“Podrás constatar si los datos de tu solicitud se han recogido correctamente para, en su caso, subsanar los posibles errores en el periodo de reclamaciones correspondiente”

ADMISIÓN EN EL PRIMER CURSO DE LOS CICLOS FORMATIVOS EN OFERTA COMPLETA

Instrucciones para el alumnado

5

SI NECESITAS RECLAMAR

Si no apareces en los listados provisionales de solicitantes admitidos o tus datos no son correctos no participarás en el proceso con la puntuación que te corresponde.

Puedes presentar la reclamación en el centro docente donde presentaste tu solicitud.

Si has reclamado verifica en la relación definitiva que se ha atendido tu reclamación.

Relación de solicitantes	Provisional	Definitiva	Periodo de reclamación
Junio	28 de junio	5 de julio	Del 29 de junio al 4 de julio
Septiembre	12 de septiembre	17 de septiembre	13 - 14 de septiembre

“Recuerda que todas las reclamaciones debes presentarlas por escrito y quedarte con una copia sellada por el centro docente en la que conste la fecha de presentación” ⓘ

“También puedes reclamar las Adjudicaciones Provisionales Informativas que aparecen en Internet 1 ó 2 días antes de las adjudicaciones definitivas.”

6

ADJUDICACIÓN DE PUESTOS ESCOLARES

Adjudicaciones	Provisional	Definitiva
Primera	5 de julio	9 de julio
Segunda	18 de julio	20 de julio
Tercera	17 de septiembre	19 de septiembre
Cuarta	No se realiza/ajuste de calendario	25 de septiembre

“El resultado de las adjudicaciones provisionales informativas se podrá consultar vía Internet” ⓘ

“El resultado de las adjudicaciones se podrá consultar en el Centro Docente solicitado en primer lugar o vía Internet”

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

7

MATRÍCULA O RESERVA.

Matrícula	1ª Adjud.	2ª Adjud.	3ª Adjud.	4ª Adjud.
Fechas	del 10 al 16 de julio	Del 1 al 8 de septiembre	del 20 al 24 de septiembre	del 26 al 28 de septiembre

*“Si la petición que te adjudican es la primera, realizarás **matrícula obligatoria** en el centro docente y ciclo formativo adjudicado, poniendo fin a tu participación en el proceso”* ①

*“Si la petición que te adjudican **NO es la primera**, podrás realizar **matrícula o reserva** en el centro docente y ciclo formativo adjudicado. Cuando haces una **reserva**, aseguras la plaza y participas en la siguiente adjudicación para intentar obtener una plaza mejor. Una reserva **NO pone fin** a tu participación en proceso. Si crees que no puedes obtener una plaza mejor y te interesa la plaza adjudicada puedes optar por **matricularte**, poniendo fin a tu participación en el proceso”.
Si una petición aparece como “sin plaza en esta adjudicación” tendrás que esperar el resultado de la siguiente adjudicación.*

“NO REALIZAR MATRÍCULA O RESERVA EN LOS PLAZOS ESTABLECIDOS PARA ELLO EN CADA ADJUDICACIÓN SUPONDRÁ LA RENUNCIA A SEGUIR PARTICIPANDO EN EL PROCESO”

“Los/as solicitantes que tengan firma digital podrán realizar cualquiera de los trámites del proceso (presentación de solicitudes, matrícula o reserva) vía Internet a través de la secretaria virtual de la Consejería de Educación” ①

“El alumnado matriculado en algún ciclo formativo y que con posterioridad no desee cursarlo, realizará la renuncia efectiva en el centro escolar en que se matriculó con el fin de que otros/as solicitantes puedan tener la oportunidad de obtener un puesto escolar” ①

INFÓRMATE EN TU CENTRO DOCENTE O EN LAS ASESORÍAS DE ACTIVIDADES ESTUDIANTILES DE LAS DELEGACIONES PROVINCIALES DE EDUCACIÓN

ADMISIÓN EN EL PRIMER CURSO DE LOS CICLOS FORMATIVOS EN OFERTA COMPLETA

Instrucciones para el alumnado

8

PROCEDIMIENTO EXTRAORDINARIO

Si ha finalizado el procedimiento ordinario de escolarización y no has obtenido plaza escolar, puedes solicitarla en el procedimiento extraordinario que abre la Consejería de Educación para optimizar la oferta y demanda de plazas escolares de Formación Profesional, en el mes de octubre. Primero se adjudicaran las plazas escolares de curso completo y posteriormente los módulos profesionales (Oferta Parcial Complementaria). Calendario del procedimiento extraordinario:

Publicación de la oferta: **día 2 de octubre.**

Plazo de solicitudes de admisión: **del día 3 al 5 de octubre.**

Relación provisional de solicitantes: **día 8 de octubre.**

Alegaciones a la relación provisional de solicitantes: **días 9 y 10 de octubre.**

Relación definitiva de solicitantes: **día 11 de octubre.**

Adjudicación de plazas curso completo y oferta parcial complementaria: **día 11 de octubre.**

Matriculación de los solicitantes admitidos en relación definitiva: **días 15 y 16 de octubre.**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

CÓDIGOS CICLOS FORMATIVOS POR FAMILIA PROFESIONAL. GRADO MEDIO.

■ **Actividades físicas y deportivas (2)**

02201 Conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural

■ **Administración y gestión (4)**

04201 Gestión Administrativa

■ **Agraria (1)**

01205 Jardinería y Floristería
01201 Producción Agropecuaria
01204 Trabajos forestales y de conservación del medio natural

■ **Artes gráficas (5)**

05202 Impresión en artes gráficas
05201 Preimpresión en artes gráficas

■ **Comercio y marketing (6)**

06201 Comercio

■ **Edificación y obra civil (8)**

08201 Acabados de construcción

■ **Electricidad y electrónica (9)**

09201 Equipos electrónicos de consumo
09203 Instalaciones de Telecomunicaciones
09202 Instalaciones Eléctricas y Automáticas

■ **Fabricación mecánica (10)**

10201 Mecanizado
10204 Soldadura y Calderería

■ **Hostelería y turismo (11)**

11202 Cocina y Gastronomía
11201 Servicios en Restauración

■ **Imagen personal (12)**

12203 Caracterización
12202 Estética personal decorativa
12201 Peluquería

■ **Imagen y sonido (7)**

07201 Laboratorio de imagen

■ **Informática y comunicaciones (14)**

14201 Sistemas Microinformáticos y Redes

■ **Instalación y mantenimiento (17)**

17201 Inst. y mant. electromecánico de maquinaria y conducción de líneas
17203 Instalaciones de Producción de Calor
17202 Instalaciones Frigoríficas y de Climatización

■ **Industrias alimentarias (13)**

13203 Aceites de Oliva y Vinos
13206 Elaboración de Productos Alimenticios
13201 Panadería, Repostería y Confeitería

■ **Madera, mueble y corcho (15)**

15201 Fabricación a medida e instalación de carpintería y mueble

■ **Marítimo-Pesquera (3)**

03204 Buceo a media profundidad
03202 Operación, control y mantenimiento de máquinas e instalaciones del buque
03203 Operaciones de cultivo acuícola
03201 Pesca y transporte marítimo

■ **Química (18)**

18202 Laboratorio
18205 Operaciones de fabricación de productos farmacéuticos
18201 Operaciones de transformación de plásticos y caucho
18204 Planta Química

■ **Sanidad (19)**

19201 Cuidados auxiliares de enfermería
19203 Emergencias Sanitarias
19202 Farmacia y Parafarmacia

■ **Servicios socioculturales y a la comunidad(20)**

20201 Atención Sociosanitaria

■ **Textil, confección y piel (21)**

21201 Confección y Moda

■ **Transporte y mantenimiento de vehículos (16)**

16202 Carrocería
16201 Electromecánica de Vehículos Automóviles

ALMERÍA

Código	Centro docente	Tipo	Localidad
04000110	I.E.S. Abdera	P	Adra
04000134	I.E.S. Gaviota	P	Adra
04000250	I.E.S. Cardenal Cisneros	P	Albox
04000511	C.D.P. María Inmaculada	C*	Almería
04000584	C.D.P. Amor de Dios	C*	Almería
04000699	I.E.S. Athamilla	P	Almería
04001151	I.E.S. Celia Viñas	P	Almería
04001163	I.E.S. Alhadra	P	Almería
04001187	I.E.S. Los Ángeles	P	Almería
04001199	C.D.P. La Salle-Virgen del Mar	C*	Almería
04001205	I.E.S. Almeraya	P	Almería
04001825	I.E.S. Sierra de Gádor	P	Berja
04001931	I.E.S. Valle de Almanzora	P	Cantoria
04002052	I.E.S. Jaroso	P	Cuevas del Almanzora
04002313	I.E.S. Santo Domingo	P	El Ejido
04002532	I.E.S. Sierra Nevada	P	Fiñana
04002714	I.E.S. Cura Valera 0	P	Huércal-Overa
4003135	I.E.S. Juan Rubio Ortiz	P	Macaet
04003457	I.E.S. Rosa Navarro	P	Olula del Río
04003767	C.D.P. Campomar	C*	Aguadulce
04004437	I.E.S. Atyanub	P	Vera
04004620	I.E.S. Al-Andalus	P	Almería
04004814	I.E.S. El Argar	P	Almería
04004826	I.E.S. Murgi	P	El Ejido
04005284	I.E.S. Martín García Ramos	P	Albox
04005363	I.E.S. Al-Bujaira	P	Huércal-Overa
04005533	I.E.S. Valle de Andarax	P	Canjáyar
04005958	I.E.S. Albaida	P	Almería
04700016	I.E.S. Turaniana	P	Roquetas de Mar
04700053	I.E.S. Juan Goytisoló	P	Carboneras
04700107	I.E.S. Sol de Portocarrero	P	La Cañada de San Urbano
04700132	I.E.S. Campos de Nijar	P	Campohermoso
04700144	I.E.S. La Puebla	P	Puebla de Vicar
04700260	I.E.S. Aguadulce	P	Aguadulce
04700326	I.E.S. Galileo	P	Almería
04700341	I.E.S. Mar Serena	P	Pulpí
04700351	I.E.S. Alto Almanzora	P	Tíjola
04700363	I.E.S. La Mojонера	P	La Mojонера
04700478	I.E.S. Las Norias	P	Las Norias
04700508	I.E.S. José Marín	P	Vélez-Rubio

CÁDIZ

Código	Centro docente	Tipo	Localidad
11000290	C.D.P. San José Virgen de la Palma	C*	Algeciras
11000368	I.E.S. Isla Verde	P	Algeciras
11000371	I.E.S. Kursaal	P	Algeciras
11000381	I.E.S. Ventura Morón	P	Algeciras
11000605	I.E.S. Torre del Tajo	P	Barbate
11000654	C.D.P. La Salle-Fundación Moreno Bachiller	C*	Arcos de la Frontera
11000711	I.E.S. Alminares	P	Arcos de la Frontera
11000824	I.E.S. Trafalgar	P	Barbate
11001041	C.D.P. María Inmaculada	C*	Cádiz
11001351	C.D.P. María Auxiliadora	C*	Cádiz
11001567	C.D.P. San Ignacio	C*	Cádiz
11001749	C.C. Institución Provincial Fernando Quiñones	P	Cádiz
11001762	I.E.S. Columela	P	Cádiz
11001828	I.E.S. Rafael Alberti	P	Cádiz
11002080	C.D.P. San Juan Bosco	C*	Campano
11002262	C.D.P. Virgen de Regla	C*	Chipiona
11002754	C.D.P. Sagrado Corazón de Jesús	C*	Jerez de la Frontera
11002845	C.D.P. María Medianera Universal	C*	Jerez de la Frontera
11003047	C.D.P. San Juan Bosco	C*	Jerez de la Frontera
11003205	I.E.S. Padre Luis Coloma	P	Jerez de la Frontera
11003230	I.E.S. La Granja	P	Jerez de la Frontera
11003242	C.D.P. Manuel Lora Tamayo	C*	Jerez de la Frontera
11003266	C.D.P. Rumasa	C*	Jerez de la Frontera
11003451	C.D.P. Montealto	C*	Jerez de la Frontera
11003874	I.E.S. Mediterráneo	P	La Línea de la Concepción
11003886	I.E.S. Virgen de la Esperanza	P	La Línea de la Concepción
11003916	I.E.S. Mar de Poniente	P	La Línea de la Concepción
11004039	I.E.S. Sidón	P	Medina-Sidonia
11004349	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-San Luis	C*	El Puerto de Santa María
11004416	I.E.S. Pedro Muñoz Seca	P	El Puerto de Santa María

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

Código	Centro docente	Tipo	Localidad				
11004428	I.E.S. Mar de Cádiz	P	El Puerto de Santa María	11700305	I.E.S. Sáinz de Andino	P	Alcalá de los Gazules
11004556	I.E.S. Cornelio Balbo	P	Cádiz	11700342	I.E.S. El Getares	P	Algeciras
11004672	I.E.S. Manuel de Falla	P	Puerto Real	11700354	I.E.S. Ciudad de Hércules	P	Chiclana de la Frontera
11004696	I.E.S. Virgen del Carmen	P	Puerto Real	11700421	I.E.S. Casas Viejas	P	Benalup-Casas Viejas
11004866	I.E.S. Castillo de Luna	P	Rota	11700433	I.E.S. Profesor Antonio Muro	P	Puerto Real
11005241	I.E.S. Isla de León	P	San Fernando	11700445	I.E.S. José Luis Tejada Peluffo	P	El Puerto de Santa María
11005275	I.E.S. Las Salinas	P	San Fernando	11700470	I.E.S. Fuente Grande	P	Alcalá del Valle
11005551	I.E.S. Francisco Pacheco	P	Sanlúcar de Barrameda	11700482	I.E.S. Vega de Guadalete	P	La Barca de la Florida
11005639	I.E.S. Doñana	P	Sanlúcar de Barrameda	11700500	I.E.S. Carlos III	P	Prado del Rey
11005743	I.E.S. Hostelera	P	San Roque	11700512	I.E.S. Jorge Juan	P	San Fernando
11006668	I.E.S. Fuente Alta	P	Algodonales	11700561	I.E.S. Sierra Luna	P	Los Barrios
11006671	I.E.S. Zaframagón	P	Olvera	11700585	I.E.S. Almadraba	P	Tarifa
11006681	I.E.S. Ntra. Sra. de los Remedios	P	Ubrique	11700597	I.E.S. La Janda	P	Vejer de la Frontera
11006693	I.E.S. Las Cumbres	P	Ubrique	11700603	I.E.S. Pintor Juan Lara	P	El Puerto de Santa María
11007387	I.E.S. Asta Regia	P	Jerez de la Frontera	11700615	I.E.S. Juan Sebastián Elcano	P	Sanlúcar de Barrameda
11007533	I.E.S. Arroyo Hondo	P	Rota	11700688	I.E.S. San Severiano	P	Cádiz
11007545	I.E.S. Castillo de Matrera	P	Villamartín	11700755	I.E.S. El Convento	P	Bornos
11007582	I.E.S. Pablo Ruiz Picasso	P	Chiclana de la Frontera	11700937	I.E.S. Guadalpeña	P	Arcos de la Frontera
11007685	I.E.S. El Picacho	P	Sanlúcar de Barrameda	11701152	I.E.S. Antonio Machado	P	La Línea de la Concepción
11007791	I.E.S. Carlos Castilla del Pino	P	San Roque	CÓRDOBA			
11007922	I.E.S. Francisco Romero Vargas	P	Jerez de la Frontera	Código	Centro docente	Tipo	Localidad
11008227	C.C. José Cabrera	P	Trebujena	14000306	C.D.P. Torrealba	C*	Almodóvar del Río
11008239	I.E.S. Sancti Petri	P	San Fernando	14000380	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	C*	Baena
11008446	I.E.S. Saladillo	P	Algeciras	14000434	C.D.P. Espíritu Santo	C*	Baena
11008461	I.E.S. La Atalaya	P	Conil de la Frontera	14000483	I.E.S. Luis Carrillo de Sotomayor	P	Baena
11008471	I.E.S. Salmedina	P	Chipiona	14000677	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	C*	Bujalance
11008495	I.E.S. Torre Almirante	P	Algeciras	14000689	I.E.S. Mario López	P	Bujalance
11008501	I.E.S. Bahía de Cádiz	P	Cádiz	14000707	I.E.S. El Tablero	P	Córdoba
11008513	I.E.S. Andrés Benítez	P	Jerez de la Frontera	14000835	I.E.S. Felipe Solís Viltechenous	P	Cabra
11009487	C.P.I.F.P. Marítimo Zaporito	P	San Fernando	14000847	I.E.S. Aguilar y Eslava	P	Cabra
11700147	I.E.S. La Bahía	P	San Fernando	14002303	C.D.P. María Inmaculada	C*	Córdoba
11700160	I.E.S. Almunia	P	Jerez de la Frontera	14002601	C.D.P. San Rafael	C*	Córdoba
11700172	I.E.S. Santa Isabel de Hungría	P	Jerez de la Frontera	14002923	I.E.S. Maimónides	C*	Córdoba
11700184	I.E.S. Hozgarganta	P	Jimena de la Frontera	14002959	C.D.P. Zalima	C*	Córdoba
11700196	I.E.S. Cristóbal Colón	P	Sanlúcar de Barrameda				
11700299	I.E.S. Drago	P	Cádiz				

CÓDIGOS DE CENTROS DOCENTES

Grado Medio

Código	Centro docente	Tipo	Localidad				
14002960	I.E.S. Luis de Góngora	P	Córdoba	14700316	I.E.S. La Jara	P	Villanueva de Córdoba
14002996	I.E.S. López Neyra	P	Córdoba	14700390	I.E.S. Vicente Núñez	P	Córdoba
14003010	C.D.P. Santísima Trinidad-Sansueña	C*	Córdoba	14700468	I.E.S. Nuevo Scala	P	Aguilar de la Frontera
14003101	C.D.P. Academia Lope de Vega	C*	Córdoba	14700717	I.E.S. Ategua	P	Rute
14003137	C.D.P. Buen Amigo	C*	Córdoba				Castro del Río
14003551	I.E.S. Francisco de los Ríos	P	Fernán Núñez	GRANADA			
14003708	I.E.S. Lope de Vega	P	Fuente Obejuna	Código	Centro docente	Tipo	Localidad
14004099	I.E.S. Jerez y Caballero	P	Hinojosa del Duque	18000039	I.E.S. Aricel	P	Albolote
14004105	I.E.S. Padre Juan Ruiz	P	Hinojosa del Duque	18000601	I.E.S. Antigua Sexi	P	Almuñécar
14004580	I.E.S. Marqués de Comares	P	Lucena	18000787	I.E.S. Luis Bueno Crespo	P	Armillá
1400482	I.E.S. Emilio Canalejo Olmeda	P	Montilla	18000908	I.E.S. Iliberis	P	Atarfe
14004841	I.E.S. Inca Garcilaso	P	Montilla	18001123	I.E.S. Pedro Jiménez Montoya	P	Baza
14004889	I.E.S. Zoco	P	Córdoba	18001147	I.E.S. José de Mora	P	Baza
14004971	I.E.S. Antonio Galán Acosta	P	Montoro	18001834	I.E.S. Emilio Muñoz	P	Cogollos Vega
14005213	C.D.P. San Luis Rey	C*	Palma del Río	18002188	C.D.P. El Soto	C*	Chauchina
14005298	I.E.S. Antonio Gala	P	Palma del Río	18002243	I.E.S. Federico García Lorca	P	Churriana de la Vega
14005493	I.E.S. Florencio Pintado	P	Peñarroya-Pueblonuevo	18003612	C.D.P. San Juan Bosco	C*	Granada
14005501	I.E.S. Alto Guadiato	P	Peñarroya-Pueblonuevo	18003776	C.D.P. Ciudad de los Niños	C*	Granada
14005559	C.D.P. Yucatal	C*	Posadas	18003788	C.D.P. Ave María-San Cristóbal	C*	Granada
14005560	I.E.S. Aljanadic	P	Posadas	18004227	C.D.P. Amor de Dios	C*	Granada
14005641	C.D.P. San José	C*	Pozoblanco	18004264	I.E.S. Padre Suárez	P	Granada
14005663	I.E.S. Los Pedroches	P	Pozoblanco	18004276	I.E.S. Ángel Ganivet	P	Granada
14005912	I.E.S. Fernando III El Santo	P	Priego de Córdoba	18004288	I.E.S. Politécnico Hermenegildo Lanz	P	Granada
14005936	I.E.S. Álvarez Cubero	P	Priego de Córdoba	18004291	I.E.S. Padre Manjón	P	Granada
14006217	I.E.S. Manuel Reina	P	Puente Genil	18004355	C.P.I.F.P. Hurtado de Mendoza	P	Granada
14006345	I.E.S. Profesor Tierno Galván	P	La Rambla	18004380	C.D.P. Alhamar	C*	Granada
14006904	C.D.P. Oscus	C*	Córdoba	18004458	I.E.S. Virgen de las Nieves	P	Granada
14007180	I.E.S. Blas Infante	P	Córdoba	18004793	I.E.S. Pedro Antonio de Alarcón	P	Guadix
14007350	I.E.S. Ingeniero Juan de la Cierva	P	Puente Genil	18004801	I.E.S. Padre Poveda	P	Guadix
14007374	I.E.S. La Fuensanta	P	Córdoba	18005141	I.E.S. La Sagra	P	Huésca
14007404	I.E.S. Juan de Aréjula	P	Lucena	18005153	I.E.S. Alquivira	P	Huésca
14007416	C.D.P. Ramón y Cajal	C*	Córdoba	18005980	I.E.S. Virgen de la Caridad	P	Loja
14007659	I.E.S. Galileo Galilei	P	Córdoba	18005992	I.E.S. Moraima	P	Loja
14007684	I.E.S. Antonio María Calero	P	Pozoblanco	18006790	C.D.P. San Agustín	C*	Motril
14007945	I.E.S. Trassierra	P	Córdoba	18007022	I.E.S. La Zafra	P	Motril
14008056	I.E.S. San Álvaro	P	Córdoba	18007046	I.E.S. Francisco Javier de Burgos	P	Motril
14008068	I.E.S. Cárbuta	P	Almodóvar del Río	18008464	I.E.S. Ulyseea	P	Ugijar
14008147	C.D.P. Greguerías	C*	Fernán Núñez	18008841	I.E.S. Cartuja	P	Granada
14700079	I.E.S. Gran Capitán	P	Córdoba	18008956	C.D.P. La Blanca Paloma	C*	La Zubia
14700146	I.E.S. Fidiana	P	Córdoba	18009006	C.D.P. Jorbalán	C*	Granada
14700161	I.E.S. Medina Azahara	P	Córdoba	180091460	C.D.P. Santiago Ramón y Cajal	C*	Granada
14700286	I.E.S. Ángel de Saavedra	P	Córdoba	18009213	I.E.S. Acci	P	Guadix
14700298	I.E.S. Nuevas Poblaciones	P	La Carlota	18009249	I.E.S. Severo Ochoa	P	Granada
14700304	I.E.S. Colonial	P	Fuente Palmera				

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

Código	Centro docente	Tipo	Localidad	Código	Centro docente	Tipo	Localidad
18009377	I.E.S. Aynadamar	P	Granada	21002628	C.P.I.F.P. Profesor Rodríguez P Casado	P	Palos de la Frontera
18009389	I.E.S. Albayzín	P	Granada	21002951	I.E.S. Don Bosco	P	Valverde del Camino
18009407	I.E.S. Vega de Atarfe	P	Atarfe	21003165	I.E.S. Diego Angulo	P	Valverde del Camino
18009419	I.E.S. Valle de Lecrín	P	Dúrcal	21003323	I.E.S. Diego Macías	P	Calañas
18009432	I.E.S. Cerro de los Infantes	P	Pinos Puente	21003712	I.E.S. Fuentepiña	P	Huelva
18009444	I.E.S. Hispanidad	P	Santa Fe	21003980	I.E.S. José Caballero	P	Huelva
18009778	I.E.S. Alonso Cano	P	Dúrcal	21004169	I.E.S. Juan Ramón Jiménez	P	Moguer
18009961	I.E.S. Mediterráneo	P	Salobreña	21700010	I.E.S. San Sebastián	P	Huelva
18700037	I.E.S. Pedro Soto de Rojas	P	Granada	21700034	I.E.S. Odriel	P	Gibralfón
18700098	I.E.S. Zaidín-Vergeles	P	Granada	21700058	I.E.S. Pablo Neruda	P	Huelva
18700244	I.E.S. Trevenque	P	La Zubia	21700061	I.E.S. Catedrático Pulido Rubio	P	Bonares
18700293	I.E.S. Francisco Ayala	P	Granada	21700290	I.E.S. Cuenca Minera	P	Minas de Riotinto
18700301	I.E.S. Américo Castro	P	Huétor Tájar	21700307	I.E.S. Saltés	P	Punta Umbría
18700311	I.E.S. La Madraza	P	Granada	21700319	I.E.S. Puerta de Andalucía	P	Santa Olalla del Cala
18700372	I.E.S. Montevives	P	Gabía la Grande	21700381	I.E.S. San Blas	P	Aracena
18700426	I.E.S. Francisco Giner de los Ríos	P	Motril	21700401	I.E.S. Dolmen de Soto	P	Trigueros
18700451	I.E.S. Alhama	P	Alhama de Granada	21700411	I.E.S. El Sur	P	Lepe
18700463	I.E.S. Al-Andalus	P	Almuñécar	21700460	I.E.S. La Palma	P	La Palma del Condado
18700475	I.E.S. Montes Orientales	P	Iznalloz	21700502	I.E.S. Guadiana	P	Ayamonte
18700487	I.E.S. Hiponova	P	Montefrío	21700526	I.E.S. Fuente Juncaí	P	Aljaraque
18700682	I.E.S. Sulayr	P	Pitres	21700630	I.E.S. La Arboleda	P	Lepe
18700761	I.E.S. Alpujarra	P	Órgiva	21700654	I.E.S. Doñana	P	Almonte
18700773	I.E.S. Diego de Siloé	P	Íllora				

HUELVA			
Código	Centro docente	Tipo	Localidad
21000310	I.E.S. La Alborá	P	Alosno
21000693	I.E.S. Delgado Hernández	P	Bollulllos Par del Condado
21000701	C.D.P. Nuestra Señora de las Mercedes	C*	Bollulllos Par del Condado
21000899	I.E.S. Rafael Reyes	P	Cartaya
21001028	I.E.S. San José	P	Cortegana
21001511	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia - SAFA-Funcadía	C*	Huelva
21001570	C.D.P. Cristo Sacerdote	C*	Huelva
21001909	I.E.S. Diego de Guzmán y Quesada	P	Huelva
21001922	I.E.S. Pintor Pedro Gómez	P	Huelva
21001946	C.D.P. José Antonio	C*	Huelva
21001971	C.D.P. Sagrado Corazón de Jesús	C*	Huelva
21001995	I.E.S. Alto Conquero	P	Huelva
21002011	I.E.S. La Marisma	P	Huelva
21002100	I.E.S. Padre José Miravent	P	Isla Cristina
21002483	I.E.S. Vázquez Díaz	P	Nerva

JAÉN			
Código	Centro docente	Tipo	Localidad
23000091	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	C*	Alcalá la Real
23000106	I.E.S. Alfonso XI	P	Alcalá la Real
23000246	I.E.S. Salvador Serrano	P	Alcaudete
23000261	I.E.S. Ciudad de Arjona	P	Arjona
23000519	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	C*	Andújar
23000556	I.E.S. Nuestra Señora de la Cabeza	P	Andújar
23000817	I.E.S. Santísima Trinidad	P	Baeza
23000830	I.E.S. Andrés de Vandelvira	P	Baeza
23001111	I.E.S. Castillo de la Yedra	P	Cazorla
23001287	I.E.S. Martín Halaja	P	La Carolina
23002103	C.D.P. Santa María de los Apóstoles	C*	Jaén
23002401	I.E.S. Virgen del Carmen	P	Jaén
23002449	I.E.S. Las Fuentesuelas	P	Jaén
23002814	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	C*	Linares
23002851	I.E.S. Reyes de España	P	Linares

CÓDIGOS DE CENTROS DOCENTES

Grado Medio

Código	Centro docente	Tipo	Localidad				
23003119	I.E.S. Fernando III	P	Martos	29004705	C.D.P. San José	C*	Málaga
23003132	I.E.S. San Felipe Neri	P	Martos	29004729	C.D.P. La Asunción	C*	Málaga
23003934	I.E.S. Miguel Sánchez López	P	Torredelcampo	29005485	C.D.P. Escuelas del Ave María	C*	Málaga
23005983	I.E.S. Santo Reino	P	Torredonjimeno	29005527	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Icet	C*	Málaga
23004203	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	C*	Úbeda	29005916	I.E.S. La Rosaleda	P	Málaga
23004240	I.E.S.	P	Jódar	29005965	I.E.S. Sierra Bermeja	P	Málaga
23004264	I.E.S. Los Cerros	P	Úbeda	29005977	I.E.S. Cánovas del Castillo	P	Málaga
23004598	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia	C*	Villanueva del	29005989	I.E.S. Politécnico Jesús Marín	P	Málaga
23004926	I.E.S. Sierra Mágina	P	Huelma	29006568	I.E.S. Los Manantiales	P	Torremolinos
23005049	I.E.S. Pablo de Olavide	P	La Carolina	29006830	I.E.S. Guadalpín	P	Marbella
23005062	I.E.S. Aurigis	P	Jaén	29006854	I.E.S. Sierra Blanca	P	Marbella
23005074	I.E.S. Peña del Águila	P	Mancha Real	29007214	I.E.S. Sierra Almijara	P	Nerja
23005141	I.E.S. Cástulo	P	Linares	29007241	I.E.S. El Chaparir	P	Nerja
23005372	I.E.S. Guadalentín	P	Pozo Alcón	29007329	I.E.S. Vega de Mijas	P	Las Lagunas
23005529	I.E.S. San Juan Bosco	P	Jaén	29007962	I.E.S. Martín Rivero	P	Ronda
23005694	I.E.S. Jándula	P	Andújar	29007998	I.E.S. Pérez de Guzmán	P	Ronda
23005979	I.E.S. Himilce	P	Linares	29008671	I.E.S. Reyes Católicos	P	Vélez-Málaga
23700244	I.E.S. Gil de Zático	P	Torreperogil	29008681	I.E.S. Juan de la Cierva	P	Vélez-Málaga
23700271	I.E.S. El Valle	P	Jaén	29009235	C.D.P. Santa Madre Sacramento	C*	Málaga
23700281	I.E.S. Oretania	P	Linares	29009272	I.E.S. Pablo Picasso	P	Málaga
23700293	I.E.S. Virgen de la Cabeza	P	Marmolejo	29009892	I.E.S. Al-Baytar	P	Arroyo de la Miel
23700301	I.E.S. Albariza	P	Mengíbar	29009909	I.E.S. Mar de Alborán	P	Estepona
23700323	I.E.S. Doctor Francisco Marín	P	Siles	29009910	I.E.S. Santiago Ramón y Cajal	P	Fuengirola
23700335	I.E.S. Acebuche	P	Torredonjimeno	29009922	I.E.S. El Palo	P	Málaga
23700414	I.E.S. Villa de Santiago	P	Santiago de la Espada	29009934	I.E.S. Salvador Rueda	P	Málaga
23700426	I.E.S. Cañada de las Fuentes	P	Quesada	29009958	I.E.S. Jorge Guillén	P	Torrox
23700487	I.E.S. Almicarán	P	Peal de Becerro	29101201	I.E.S. Belén	P	Málaga
23700566	I.E.S. Virgen del Collado	P	Santisteban del Puerto	29103665	I.E.S. Profesor Isidoro Sánchez	P	Málaga
23700581	I.E.S. Sierra de Segura	P	Beas de Segura	29104444	I.E.S. Vega de Mar	P	San Pedro de Alcántara
23700840	I.E.S. María Bellido	P	Bailén	29108857	I.E.S. Pintor José María Fernández	P	Antequera
23700852	I.E.S. Ntra. Sra. de Alharilla	P	Porcuna	29108669	I.E.S. José Navarro y Alba	P	Archidona
23700864	I.E.S. Sierra de las Villas	P	Villacarrillo	29108870	I.E.S. Mare Nostrum	P	Málaga
				29111229	I.E.S. Valle del Sol	P	Álora
				2911540	I.E.S. Salduba	P	San Pedro de Alcántara
				2911552	I.E.S. María Zambrano	P	Torre del Mar
				2911734	I.E.S. Andrés Pérez Serrano	P	Cortes de la Frontera
				2912052	I.E.S. Los Colegiales	P	Antequera
				2912064	I.E.S. Arroyo de la Miel	P	Arroyo de la Miel
				2912076	I.E.S. Ben Gabirol	P	Málaga
				2912088	C.D.P. Santa María de los Ángeles	C*	Málaga
				2912106	I.E.S. Miguel Romero Esteo	P	Málaga
				29700011	I.E.S. Campanillas	P	Campanillas
				29700023	I.E.S. Sierra de Mijas	P	Mijas
				29700035	I.E.S. Profesor Gonzalo Huesa	P	Ronda
				29700047	I.E.S. Martín Aldehuela	P	Málaga

MÁLAGA

Código Centro docente Tipo Localidad

29000529	I.E.S. Antonio Gala	P	Athaurín el Grande
29001145	I.E.S. Pedro Espinosa	P	Antequera
29001868	I.E.S. Camilo José Cela	P	Campillos
29002332	I.E.S. Licinio de la Fuente	P	Coín
29002885	I.E.S. Monterroso	P	Estepona
29003041	I.E.S. Fuengirola N° 1	P	Fuengirola
29004298	C.D.P. Santísima Trinidad	C*	Málaga
29004377	C.D.P. Virgen Inmaculada-Santa María de la Victoria	C*	Málaga
29004626	C.D.P. San Bartolomé	C*	Málaga

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

Código	Centro docente	Tipo	Localidad				
29700059	I.E.S. Bezmiliana	P	Rincón de la Victoria	41001471	I.E.S. Caura	P	Coria del Río
				41001719	I.E.S. El Arenal	P	Dos Hermanas
				41001902	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Fundación Peñaflo	C*	Écija
29700096	I.E.S. Litoral	P	Málaga	41001938	I.E.S. San Fulgencio	P	Écija
29700102	I.E.S. Miraflores de los Ángeles	P	Málaga	41001941	I.E.S. Luis Vélez de Guevara	P	Écija
29700114	I.E.S. Gerald Brenan	P	Torre Alhaurín de la	41002013	I.E.S. Ostippo	P	Estepa
29700126	I.E.S. Río Verde	P	Marbella	41002359	I.E.S. Virgen del Castillo	P	Lebrija
29700230	I.E.S. Dr. Rodríguez Delgado	P	Ronda	41002451	I.E.S. Axati	P	Lora del Río
29700242	I.E.S. Núm. 1. Universidad Laboral	P	Málaga	41002463	C.D.P. Molino Azul	C*	Lora del Río
				41002694	I.E.S. Isidro de Arcenegui y Carmona	P	Marchena
29700333	I.E.S. Santa Bárbara	P	Málaga	41002906	C.D.P. San Juan Bosco	C*	Morón de la Frontera
29700345	I.E.S. Miraya del Mar	P	Torre del Mar				
29700357	I.E.S. Jacaranda	P	Churriana	41002955	I.E.S. Fray Bartolomé de las Casas	P	Morón de la Frontera
29700400	I.E.S. Puerto de la Torre	P	Málaga	41003066	I.E.S. Francisco Rodríguez Marín	P	Osuna
29700412	I.E.S. Portada Alta	P	Málaga	41003182	I.E.S. Al-Mudeyne	P	Los Palacios y Villafra
29700497	I.E.S. Los Boliches	P	Fuengirola				
29700503	I.E.S. Fernando de los Ríos	P	Málaga	41003741	I.E.S. Miguel de Mañara	P	San José de la Rinconada
29700515	C.D.P. Cruz Roja	C*	Almayate Alto	41003765	I.E.S. San José de la Rinconada	P	San José de la Rinconada
29700527	I.E.S. Jardines de Puerta Oscura	P	Málaga	41004113	C.C. Virgen de los Reyes	P	Sevilla
29700618	I.E.S. Serranía	P	Alozaina	41005041	C.D.P. María Auxiliadora	C*	Sevilla
29700621	I.E.S. Cerro del Viento	P	Arroyo de la Miel	41005075	C.D.P. Escuelas Profesionales de la Sagrada Familia-Nuestra Señora de los Reyes	C*	Sevilla
29700631	I.E.S. Valle del Azahar	P	Cártama	41005208	C.D.P. Salesianos Santísima Trinidad	C*	Sevilla
29700722	I.E.S. Las Viñas	P	Manilva	41005336	C.D.P. Escuela Mercantil	C*	Sevilla
29700758	I.E.S. Victoria Kent	P	Marbella	41005440	C.D.P. Salesianos de San Pedro	C*	Sevilla
29700761	I.E.S. Alta Axarquía	P	Periana	41005646	C.D.P. San Miguel	C*	Sevilla
29700771	I.E.S. Guadaíza	P	San Pedro de Alcántara	41005956	C.D.P. San Bernardo	C*	Sevilla
				41006021	C.D.P. Inmaculado Corazón de María "Portacel"	C*	Sevilla
29700795	I.E.S. Ciudad Jardín	P	Málaga	41006067	C.D.P. Escuelas Salesianas María Auxiliadora	C*	Sevilla
29700898	C.D.P. San Francisco Javier - La Salle Virlecha	C*	Antequera	41006390	C.D.P. Altair	C*	Sevilla
29701349	I.E.S. Playamar	P	Torremolinos	41006468	C.D.P. ADA	C*	Sevilla
SEVILLA				41006481	C.D.P. Oscus	C*	Sevilla
Código	Centro docente	Tipo	Localidad				
41000089	I.E.S. Miguel Servet	P	Sevilla	41006572	C.D.P. Virgen Milagrosa	C*	Sevilla
41000272	I.E.S. Cristóbal de Monroy	P	Alcalá de Guadaíra	41006912	I.E.S. Gustavo Adolfo Bécquer	P	Sevilla
41000284	I.E.S. Al-Guadaira	P	Alcalá de Guadaíra	41006948	I.E.S. Martínez Montañés	P	Sevilla
41000557	I.E.S. Al-Andalus	P	Arahal	41006997	I.E.S. Politécnico	P	Sevilla
41000569	I.E.S. La Campiña	P	Arahal	41007023	C.D.P. Gorca	C*	Sevilla
41000594	I.E.S. Nicolás Copérnico	P	Écija	41007060	C.D.P. Albaydar	C*	Sevilla
41000685	C.D.P. Elcható	C*	Brenes	41007072	C.D.P. Ribamar	C*	Sevilla
41000880	I.E.S. Tartessos	P	Camas	41007114	C.C. Hispalis	P	Sevilla
41001094	I.E.S. Maese Rodrigo	P	Carmona	41007138	C.D.P. María Inmaculada	C*	Sevilla
41001197	C.D.P. Bienaventurada Virgen María	C*	Castilleja de la Cuesta	41007394	C.D.P. Academia Ripollés	C*	Sevilla
41001461	I.E.S. Rodrigo Caro	P	Coria del Río	41007451	I.E.S. Pino Montano	P	Sevilla

CÓDIGOS DE CENTROS DOCENTES

Grado Medio

Código	Centro docente	Tipo	Localidad				
41007898	I.E.S. Ruiz Gijón	P	Utrera	41700841	I.E.S. Los Viveros	P	Sevilla
41007904	I.E.S. Virgen de Consolación	P	Utrera	41700853	I.E.S. Jacarandá	P	Brenes
41008507	I.E.S. López de Arenas	P	Marchena	41700865	I.E.S. El Carmen	P	Cazalla de la Sierra
41008519	I.E.S. Bellavista	P	Sevilla	41700877	I.E.S. Vistazul	P	Dos Hermanas
41008970	I.E.S. Aguilar y Cano	P	Estepa	41700889	I.E.S. Delgado Brackembury	P	Las Cabezas de San Juan
41009056	I.E.S. Polígono Sur	P	Sevilla	41700907	I.E.S. Castillo de Luna	P	La Puebla de Cazalla
41009123	I.E.S. Sierra Sur	P	Osuna	41700919	I.E.S. Ramón y Cajal	P	Tocina
41009135	I.E.S. Heliópolis	P	Sevilla	41700920	I.E.S. Pepe Ruiz Vela	P	Villaverde del Río
41009469	I.E.S. Los Alcores	P	Mairena del Alcor	41700971	I.E.S. Burguillos	P	Burguillos
41009573	I.E.S. Camas	P	Camas	41701021	I.E.S. Gerena	P	Gerena
41009585	I.E.S. Arrabal	P	Carmona	41701043	I.E.S. Castillo de Cote	P	Montellano
41009822	I.E.S. Bajo Guadalquivir	P	Lebrija	41701055	I.E.S. Fuente Nueva	P	Morón de la Frontera
41009858	I.E.S. Albert Einstein	P	Sevilla	41701079	I.E.S. Flavio Irnitano	P	El Saucejo
41009871	I.E.S. Beatriz de Suabia	P	Sevilla	41701109	I.E.S. Ramón del Valle Inclán	P	Sevilla
41009883	I.E.S. Torreblanca	P	Sevilla	41701158	I.E.S. Cantillana	P	Cantillana
41010009	C.D.P. Academia Sopeña-Oscus	C*	Sevilla	41701161	I.E.S. Heliche	P	Oliveras
41010541	I.E.S. Joaquín Turina	P	Sevilla	41701183	I.E.S. Néstor Almendros	P	Tomares
41010757	I.E.S. San Jerónimo	P	Sevilla	41701250	I.E.S. Alarifes Ruiz Florindo	P	Fuentes de Andalucía
41010824	I.E.S. Sevilla-Este	P	Sevilla	41701286	I.E.S. El Majuelo	P	Gines
41011002	I.E.S. Ilipa Magna	P	Alcalá del Río	41701298	I.E.S. Torre del Rey	P	Pilas
41011014	I.E.S. Profesor Tierno Galván	P	Alcalá de Guadaíra	41701377	I.E.S. Antonio de Ulloa	P	La Rinconada
41011026	I.E.S. Alixar	P	Castilleja de la Cuesta	41701390	I.E.S. San Juan	P	San Juan de Aznalfarache
41011038	I.E.S. Gonzalo Nazareno	P	Dos Hermanas	41701547	I.E.S. Doña Leonor de Guzmán	P	Alcalá de Guadaíra
41011041	I.E.S. Federico Mayor Zaragoza	P	Sevilla	41701766	I.E.S. Carmen Laffón	P	San José de la Rinconada
41011117	I.E.S. Miguel de Cervantes	P	Sevilla	41701778	I.E.S. Lucus Solis	P	Santlúcar la Mayor
41011129	I.E.S. Pablo Picasso	P	Sevilla	41701924	I.E.S. Profesor Juan Antonio Carrillo Salcedo	P	Morón de la Frontera
41011294	C.D.P. Escuela Profesional Marcelo Spínola	C*	Umbrete	41702059	I.E.S. Laguna de Tollón	P	El Cuervo de Sevilla
41011464	I.E.S. Juan Ciudad Duarte	P	Bormujos	41702072	I.E.S. San Fernando	P	Constantina
41700014	I.E.S. Julio Verne	P	Sevilla	41702278	I.E.S. El Fontanal	P	Lebrija
41700099	I.E.S. Juan de Mairena	P	Mairena del Aljarafe	41702357	C.D.P. Escuela de Jardinería y C* Centro de Estudios Medioambientales Joaquín Romero Murube		Sevilla
41700105	I.E.S. Albero	P	Alcalá de Guadaíra				
41700117	I.E.S. Llanes	P	Sevilla				
41700154	I.E.S. Ponce de León	P	Utrera				
41700178	I.E.S. Punta del Verde	P	Sevilla				
41700181	I.E.S. Hermanos Machado	P	Dos Hermanas				
41700348	I.E.S. Alcaría	P	La Puebla del Río				
41700351	I.E.S. Atenea	P	Mairena del Aljarafe				
41700361	I.E.S. Torre de los Herberos	P	Dos Hermanas				
41700373	I.E.S. Santa Aurelia	P	Sevilla				
41700403	I.E.S. Isbilya	P	Sevilla				
41700415	I.E.S. Ciudad Jardín	P	Sevilla				
41700427	I.E.S. Azahar	P	Sevilla				
41700555	I.E.S. Blas Infante	P	El Viso del Alcor				
41700683	C.D.P. María Zambrano	C*	Sevilla				
41700828	I.E.S. Severo Ochoa	P	San Juan de Aznalfarache				

P - Centro público

C - Centro privado

* Los centros docentes privados tienen ideario propio, este puede no coincidir con el de las personas solicitantes, rogamos que se informen con antelación a presentar la solicitud.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

ADMISIÓN EN EL PRIMER CURSO DE LOS CICLOS FORMATIVOS. Calendario de Escolarización

FASE	FECHA	¿QUÉ TENGO QUE HACER?
Publicación de la oferta educativa	An tes del 20 de mayo	1.- Comprueba donde se imparte el ciclo formativo que quieres cursar, las plazas ofertadas y la nota de corte del curso pasado. 2.- Valora tus posibilidades de acceder al ciclo formativo deseado. 3.- Decide que ciclos formativos y en que centros docentes vas a solicitar.
Presentación de solicitudes (junio)	Del 1 al 25 de junio	1.- Prepara la documentación necesaria. 2.- Presenta la solicitud.
Relación provisional de solicitantes	29 de junio	Consulta los listados en el centro docente o en Internet, comprueba que todo está correcto, si no estás de acuerdo con algo, reclama.
Reclamaciones a la relación provisional de solicitantes	Del 29 de junio al 4 de julio	Reclama por escrito en el centro docente en el que presentaste la solicitud. No olvides quedarte con una copia sellada por el centro docente.
Relación definitiva de solicitantes	5 de julio	Comprueba que todo está correcto, si reclamaste verifica que se ha atendido tu reclamación.
1ª Adjudicación provisional informativa*	5 de julio	Sólo se publica en Internet, si detectas algún error dirígete al centro docente donde presentaste la solicitud, allí te podrán ayudar.
1ª Adjudicación	9 de julio	La puedes consultar en el centro docente y en Internet, dependiendo del resultado debes: a) Si te han asignado tu primera petición aparecerá " MATRÍCULA OBLIGATORIA ", debes dirigirte al centro docente a formalizar tu matrícula en el período establecido, si no lo haces quedarás fuera del proceso. b) Si te han asignado una petición distinta de la primera, aparecerá " RESERVA O MATRÍCULA " debes dirigirte al centro docente a formalizar tu reserva o matrícula en el período establecido, si no lo haces quedarás fuera del proceso. c) Si en la petición pone " SIN PLAZA EN ESTA ADJUDICACIÓN ", significa que no te han dado plaza en esta petición. Si no formalizas matrícula o reserva quedarás EXCLUIDO/A DEL PROCESO.
Matrícula Obligatoria y Reserva, 1ª Adj.	Del 10 al 16 de julio	1.- Prepara la documentación. 2.- Presenta la matrícula o reserva en el centro docente asignado.
2ª Adjudicación provisional informativa*	18 de julio	Sólo se publica en Internet, si detectas algún error dirígete al centro docente donde presentaste tu solicitud, matrícula o reserva, allí te podrán ayudar.
2ª Adjudicación	20 de julio	Igual que en la 1ª adjudicación.
Matrícula Obligatoria y Reserva, 2ª Adj.	Del 1 al 8 de septiembre	Igual que en Matrícula Obligatoria y Reserva, 1ª Adj.

* Esta adjudicación es exclusivamente ilustrativa, no originará derecho ni expectativa de derecho ni podrá lesionar directa o indirectamente derechos o intereses de los solicitantes. (Decretos 204/1995 y 183/2003)

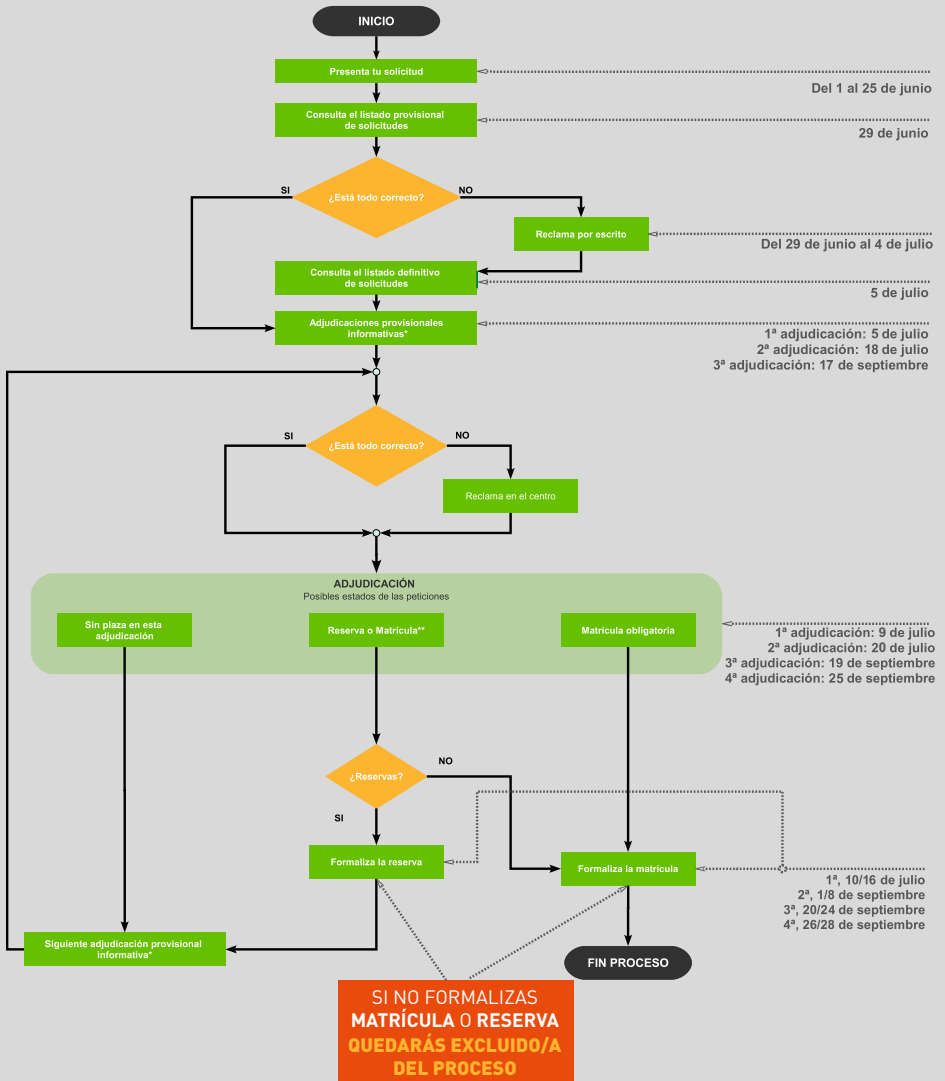
FASE	FECHA	¿QUÉ TENGO QUE HACER?
Publicación de la oferta educativa	An tes del 1 de septiembre	1.- Si ya tienes una solicitud en junio y después de la segunda adjudicación crees que no tienes oportunidad de obtener la plaza buscada, puedes volver a presentar una solicitud en septiembre. En este caso la solicitud de junio quedará invalidada. 2.- Comprueba donde se imparte el ciclo formativo que quieres cursar, las plazas ofertadas y la nota de corte del curso pasado. 3.- Valora tus posibilidades de acceder al ciclo formativo deseado. 4.- Decide que ciclos formativos y en que centros docentes vas a solicitar.
Presentación de solicitudes	Del 1 al 10 de septiembre	1.- Prepara la documentación necesaria. 2.- Presenta la solicitud.
Relación Provisional de solicitantes	12 de septiembre	Consulta los listados en el centro docente o en Internet, comprueba que todo está correcto, si no estás de acuerdo con algo, reclama.
Reclamaciones a la relación provisional de solicitudes	13 y 14 de septiembre	Reclama por escrito en el centro docente en que presentaste la solicitud. No olvides quedarte con una copia sellada por el centro docente.
Relación definitiva de solicitantes	17 de septiembre	Comprueba que todo está correcto, si reclamaste verifica que se ha atendido tu reclamación.
3ª Adjudicación provisional informativa*	17 de septiembre	Sólo se publica en Internet, si detectas algún error dirígete al centro docente donde presentaste tu solicitud, matrícula o reserva, allí te podrán ayudar
3ª Adjudicación	19 de septiembre	La puedes consultar en el centro docente y en Internet, dependiendo del resultado debes hacer: a) Si te han asignado tu primera petición aparecerá "MATRÍCULA OBLIGATORIA" , debes dirigirte al centro docente a formalizar tu matrícula en el período establecido, si no lo haces quedarás fuera del proceso. b) Si te han asignado una petición distinta de la primera, aparecerá "RESERVA O MATRÍCULA" debes dirigirte al centro docente a formalizar tu reserva o matrícula en el período establecido, si no lo haces quedarás fuera del proceso. c) Si en la petición pone "SIN PLAZA EN ESTA ADJUDICACIÓN" , significa que no te han dado plaza en esta petición. Si no formalizas matrícula o reserva quedarás EXCLUIDO/A DEL PROCESO.
Matrícula Obligatoria y Reserva, 3ª Adj.	Del 20 al 24 de septiembre	1.- Prepara la documentación necesaria. 2.- Presenta la Matrícula o Reserva en el centro docente asignado.
4ª Adjudicación provisional informativa*	No se realiza	El calendario este año no permite realizar esta adjudicación.
4ª Adjudicación	25 de septiembre	La puedes consultar en el centro docente y en Internet. Es la última adjudicación, no hay posibilidad de mejorar la plaza asignada en una futura adjudicación, por lo que no existe la posibilidad de reservar, en la plaza que te asignen te tienes que matricular.
Matrícula obligatoria, 4ª Adj.	Del 26 al 28 de septiembre	Formaliza la matrícula.

* Esta adjudicación es exclusivamente ilustrativa, no originará derecho ni expectativa de derecho ni podrá lesionar directa o indirectamente derechos o intereses de los solicitantes. [Decretos 204/1995 y 183/2003]

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

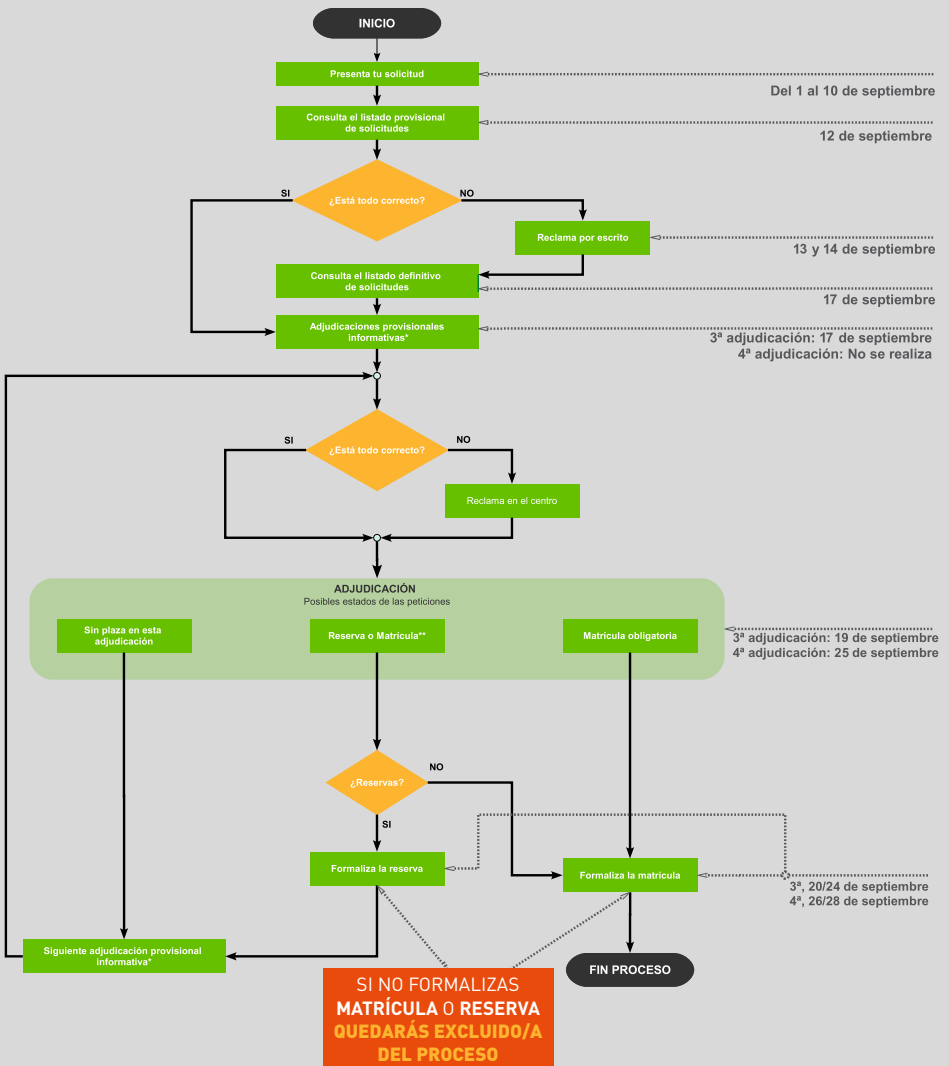
RECORRIDO DE UNA SOLICITUD PRESENTADA EN JUNIO



* Esta adjudicación es exclusivamente ilustrativa, no originará derecho ni expectativa de derecho ni podrá lesionar directa o indirectamente derechos o intereses de los solicitantes. (Decretos 204/1995 y 183/2003)

** Esta opción no se produce en la 4ª y última adjudicación.

RECORRIDO DE UNA SOLICITUD PRESENTADA EN SEPTIEMBRE



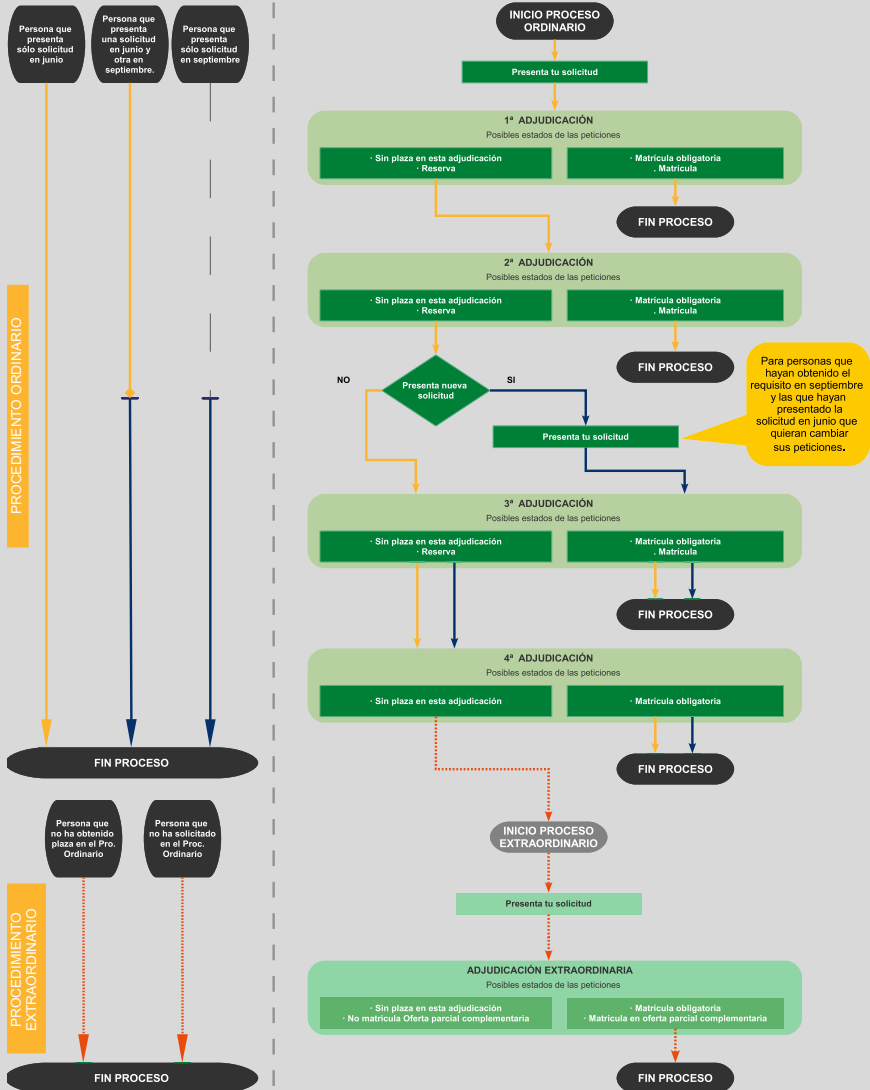
* Esta adjudicación es exclusivamente ilustrativa, no originará derecho ni expectativa de derecho ni podrá lesionar directa o indirectamente derechos o intereses de los solicitantes. (Decretos 204/1995 y 183/2003)

** Esta opción no se produce en la 4ª y última adjudicación.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Escolarización Formación Profesional 2012

RECORRIDO DE UNA SOLICITUD



FECHAS DE INTERÉS

Pruebas de acceso

Inscripción:

Del **1** al **15** de mayo para la prueba de junio y del **15** al **31** de julio para la prueba de septiembre.

Realización:

5 de junio y **7** de septiembre

Escolarización Formación Profesional

Presentación de solicitudes:

Del **1** al **25** de junio y del **1** al **10** de septiembre.

Procedimiento ordinario (Listados y adjudicaciones)

28-junio	Relación provisional de solicitantes
29-junio/4-julio	Reclamación a la relación provisional de solicitantes
5-julio	Relación definitiva de solicitantes
5-julio	1ª Adjudicación provisional informativa
9-julio	1ª Adjudicación
10/16-julio	Matrícula obligatoria y reserva, 1ª adjudicación
18-julio	2ª Adjudicación provisional informativa
20-julio	2ª Adjudicación
1/8-septiembre	Matrícula obligatoria y reserva, 2ª adjudicación
12-septiembre	Relación provisional de solicitantes
13/14-septiembre	Reclamación a la relación provisional de solicitantes
17-septiembre	Relación definitiva de solicitantes
17-septiembre	3ª Adjudicación provisional informativa
19-septiembre	3ª Adjudicación
20/24-septiembre	Matrícula obligatoria y reserva, 3ª adjudicación
25-septiembre	4ª Adjudicación
26/28-septiembre	Matrícula obligatoria, 4ª adjudicación

Procedimiento extraordinario (Listados y adjudicaciones)

2-octubre	Publicación de plazas disponibles después del proceso
3/5-octubre	Presentación de solicitudes. Procedimiento extraordinario.
8-octubre	Relación provisional de solicitantes
9/10-octubre	Alegaciones a la relación provisional de solicitantes
11-octubre	Relación definitiva de solicitantes
11-octubre	Adjudicación extraordinaria
16/17-octubre	Matrícula personas admitidas en el procedimiento extraordinario

Infórmate en :

www.juntadeandalucia.es/educacion

900 848 000



ADMISIÓN Y MATRÍCULA EN OTRAS ENSEÑANZAS

CICLOS FORMATIVOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Plazos de presentación de solicitudes: Del 1 al 25 de junio en oferta completa y parcial y del 1 al 10 de septiembre, solo para oferta completa.

Plazos de matrícula:

- En Ciclos Formativos (oferta completa): (1ª adjudicación) del 10 al 15 de julio; (2ª adjudicación) del 23 al 27 de julio; (3ª adjudicación) del 20 al 24 de septiembre.
- En oferta parcial (modalidad presencial): relación definitiva de admitidos, antes del 12 de septiembre.

EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Plazos de presentación de solicitudes:

Modalidades presencial y semipresencial. Del 1 al 15 de junio en:

- Planes Educativos
- Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas.
- Bachillerato para Personas Adultas.

Enseñanzas en la modalidad a distancia (IEDA): junio.

Plazos de matriculación:

Modalidades presencial y semipresencial. Del 1 al 10 de julio en:

- Educación Secundaria Obligatoria para Personas Adultas.
- Bachillerato para Personas Adultas.

Enseñanzas en la modalidad a distancia (IEDA): julio.

Para más información:

www.juntadeandalucia.es/educacion/permanente

IDIOMAS

- Plazo de presentación de solicitudes: del 1 al 20 de mayo.

ENSEÑANZAS ELEMENTALES Y PROFESIONALES DE MÚSICA Y DANZA

- Plazo de presentación de solicitudes: Del 1 al 31 de marzo.
- Plazos de matrícula: Del 1 al 10 de julio. Antes del 8 de septiembre, solo para aquel alumnado de enseñanzas profesionales cuya promoción dependa del resultado de la prueba extraordinaria de septiembre.

ENSEÑANZAS PROFESIONALES DE ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO

- Plazos de presentación de solicitudes: Del 1 al 31 de mayo, para quienes deban realizar prueba de acceso y del 1 al 20 de junio, para quienes se acojan al supuesto de exención de dicha prueba.
- Plazo de matrícula: Del 1 al 10 de julio.

Infórmate en el centro docente más próximo, en la Delegación Provincial de Educación, en www.juntadeandalucia.es/educacion o en el teléfono 900848000



280



Curso escolar
2012 - 2013

**1 al 31
marzo**
plazo de
escolarización

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



LA EDUCACIÓN, el comienzo de **TODO**

Solicita plaza escolar para tu hijo o hija en tu centro educativo más próximo. Es muy sencillo. Este año, además, puedes realizar todos los trámites desde la página web.

Infórmate en:

900 848 000

www.juntadeandalucia.es/educacion

ESCOLARIZACIÓN Y MATRICULACIÓN EN LOS CENTROS DOCENTES PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS CURSO 2012/2013

La Consejería de Educación, para garantizar el derecho a la educación de todos los andaluces y andaluzas, lleva a cabo en este mes de marzo una campaña de difusión de la escolarización, que tiene como objetivo facilitar toda la información necesaria sobre los plazos para solicitar puesto escolar y para la formalización de la matrícula en las distintas enseñanzas.

Este proceso es de aplicación a todos los centros docentes públicos y privados concertados de Andalucía que imparten segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Bachillerato, Formación Profesional Inicial, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas Elementales y Profesionales, y Educación de Personas Adultas.

Es responsabilidad de la Consejería de Educación asegurar que el procedimiento de acceso al sistema educativo goce de la mayor transparencia, eficacia y eficiencia posible, conjugando la libertad de elección de centro de las familias.

ENSEÑANZAS DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL, EDUCACIÓN PRIMARIA, EDUCACIÓN ESPECIAL, EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL Y BACHILLERATO



INFORMACIÓN PREVIA

Con anterioridad a la apertura del plazo de presentación de solicitudes de admisión, los centros docentes deberán publicar en el tablón de anuncios:

- El área de influencia de cada centro, las direcciones catastrales correspondientes y, en su caso, las áreas limítrofes.
- La adscripción autorizada con otros centros docentes.
- El número de plazas escolares vacantes.
- Los servicios complementarios autorizados.

CALENDARIO DEL PROCEDIMIENTO ORDINARIO DE ADMISIÓN

- Del 1 al 31 de marzo deberá presentar la solicitud de admisión todo el alumnado que accede por primera vez a un centro. El correspondiente impreso de solicitud, disponible en la web de la Consejería de Educación (www.juntadeandalucia.es/educacion), será facilitado gratuitamente por los centros al solicitante de puesto escolar que así lo requiera. La solicitud de puesto escolar será única, se presentará por duplicado ejemplar preferentemente en el centro docente en el que el alumno o alumna pretende ser admitido y se acompañará de la documentación requerida.
- Con anterioridad al 16 de abril, los centros docentes deberán publicar la relación de alumnos y alumnas solicitantes y, en su caso, la puntuación total obtenida.
- El 17 de abril comienza el trámite de audiencia.
- El 2 de mayo se celebrará el sorteo público para resolver las posibles situaciones de empate.
- El 10 de mayo se publicarán las resoluciones de admisión.
- El 16 de mayo se publicará la adjudicación de plaza escolar al alumnado no admitido en el centro docente elegido como prioritario.
- El 17 de mayo comenzará el plazo establecido para la presentación de recursos de alzada y reclamaciones ante la persona titular de la Consejería de Educación

CRITERIOS DE ADMISIÓN

Cuando no existan plazas suficientes para atender todas las solicitudes, se aplicarán los siguientes criterios de admisión:

- a) Existencia de hermanos o hermanas matriculados en el centro docente o padres, madres o tutores o guardadores legales que trabajen en el mismo.
- b) Proximidad del domicilio familiar o del lugar de trabajo del padre, de la madre o de la persona tutora o guardadora legal.
- c) Renta anual de la unidad familiar.
- d) Concurrencia de discapacidad en el alumno o la alumna, en sus padres, madres o tutores o guardadores legales, o en alguno de sus hermanos o hermanas o menores en acogimiento en la misma unidad familiar. En el segundo ciclo de la educación infantil se considerará también la presencia en el alumnado de trastornos del desarrollo.

e) Que el alumno o la alumna pertenezca a una familia con la condición de numerosa.

f) Que el alumno o la alumna pertenezca a una familia con la condición de monoparental y sea menor de edad o mayor de edad sujeto a patria potestad prorrogada o tutela.

g) Expediente académico del alumno o alumna (sólo para las enseñanzas de bachillerato).

En caso de empate, se atenderá a la mayor puntuación obtenida, aplicando uno a uno y con carácter excluyente los criterios anteriores en la forma establecida en la normativa vigente.

De mantenerse el empate, se aplicará el resultado del sorteo público realizado.



En ningún caso habrá discriminación en la admisión del alumnado por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social, ni podrá exigirse la formulación de declaraciones que puedan afectar a la intimidad, creencias o convicciones de los mismos.

MATRÍCULA

Se realizará todos los años por todo el alumnado

Plazos:

- Segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial: del 1 al 8 de junio.
- Educación Secundaria Obligatoria, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Bachillerato: del 1 al 10 de julio.
Antes del 9 de septiembre, solo para aquel alumnado cuya promoción dependa del resultado de los exámenes de septiembre.

El correspondiente impreso de matrícula, disponible en la web de la Consejería de Educación (www.juntadeandalucia.es/educacion), deberá ser facilitado gratuitamente por los centros.

Anexo IV: Hojas de registro de casos.

Hojas de registro CDP Calderón de la Barca (Formación y desarrollo proyecto).

Hojas de registro CEIP Europa. (Formación y desarrollo proyecto).

Hojas de registro Prof. J.A Carrillo Salcedo (formación).



ANEXO IV

FECHA: 2/5/2013

SOLICITANTE: Chico 15 años.

DIFICULTAD QUE PLANTEA	No sabe qué hacer después de bachillerato.
DATOS IMPORTANTES	<ul style="list-style-type: none">- Va a hacer un bachillerato de humanidades.- Tiene indecisión.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	<ul style="list-style-type: none">- Buscar las salidas y información de las que elija.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	<ul style="list-style-type: none">- Darle consejo y decir que se informe bien.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE	<ul style="list-style-type: none">- Sobre distintas salidas del bachillerato y las carreras que le gustaría ejercer.
OBSERVACIONES	<ul style="list-style-type: none">- Indecisión
PRÓXIMA REUNIÓN	En dos semanas.
RESULTADO FINAL	Vamos a buscar información y después a ver que le gusta más. Buscar información en el libro de EUSA, Internet, en la página web de la Universidad de Sevilla.



FECHA: 14/02/13

SOLICITANTE: Chico 15 años

DIFICULTAD QUE PLANTEA	Que tiene dudas sobre el instituto al que quiere ir.
DATOS IMPORTANTES	No sabe si su zona le va a corresponder, aunque el instituto lo tiene decidido.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Buscar otros institutos que tengan el mismo nivel y que le agrade.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Lo buscaremos en Internet.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE	Institutos que le convengan.
OBSERVACIONES	
PRÓXIMA REUNIÓN	
RESULTADO FINAL	



FECHA: 2/5/13

SOLICITANTE: Chica 15 años.

DIFICULTAD QUE PLANTEA	Indecisión sobre qué bachillerato elegir: sociales o ciencias de la salud.
DATOS IMPORTANTES	Ha echado la matrícula y quiere cambiar de una rama a otro.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Informarse sobre qué se puede hacer. Intentar hablar para poder cambiarse de rama.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Hablar sobre el problema y darle consejos.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE	Buscar información sobre legislación, preguntar en otro instituto.
OBSERVACIONES	Indecisión
PRÓXIMA REUNIÓN	En una semana
RESULTADO FINAL	Hemos quedado en una semana para darle tiempo a que vaya al instituto a informarse.



FECHA: 14/2/2013

SOLICITANTE: Chica 15 años

DIFICULTAD QUE PLANTEA	Futuro: Policía o militar
DATOS IMPORTANTES	-Desconfianza en si misma, la importancia del tiempo, hacer un bachillerato fácil
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Bachillerato de humanidades y ciencias sociales.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE	
OBSERVACIONES	
PRÓXIMA REUNIÓN	
RESULTADO FINAL	

MEDIACIÓN ESCOLAR

CURSO 2014-2015

CASO Nº 14 DERIVADO POR: MILA FECHA: 4-2-2015

MEDIADORES: Cristina, Fatima y Manuel

ALUMNADO IMPLICADO
David, Miriam, Labela y Ángel CURSO: 4º B FECHA: 4-2-2015
 CURSO: _____ LUGAR: "
 CURSO: _____ HORA Y MATERIA: RECREO

DESCRIPCIÓN DEL CASO:

Ángel no se controla y en su grupo les insulta y les pega a los demás sin motivo.

MEDIACIÓN ESCOLAR

CURSO 2014-2015

¿QUÉ PASÓ?		SITUARNOS	ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?
<p>COMO ME SENTÍ</p> <p>Molestado</p>	<p>COMO ME SENTÍ</p> <p>Mal</p>	<p>LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:</p> <p>MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO</p> <p>la queremos solucionar para que los niños sean amigos</p>	<p>NUESTRAS ALTERNATIVAS:</p>
<p>LA MEJOR ALTERNATIVA ES:</p> <p>Controlarse</p>		<p>COMPROMISOS Y FIRMAS:</p> <p>Ángel </p> <p>Miriam </p>	<p>SEGUIMIENTO</p> <p>FECHA: <u>4 de marzo</u></p> <p>VALORACIÓN: <u>Cuando sepan más si ha funcionado.</u></p>

OBSERVACIONES:

MEDIACIÓN ESCOLAR

CURSO 2014-2015

CASO N° 36

DERIVADO POR: _____

FECHA: 4-3-15

MEDIADORES: Fátima, Esperanza, Manuel.

ALUMNADO IMPLICADO

Nuria

CURSO: 5ºB

FECHA: 4/3/2015

Juan

CURSO: _____

LUGAR: Nota de recurso

CURSO: _____

HORA Y MATERIA: Recreo

DESCRIPCIÓN DEL CASO:

Nuria dice que Juan no para de insultarle pero el no lo admite. Juan dice que ella es la que insulta y ella tampoco lo admite.

MEDIACIÓN ESCOLAR

CURSO 2014-2015

¿QUÉ PASÓ?

COMO ME SENTI

Nuria

Mal

COMO ME SENTI

Juan

Mal

SITUARNOS

LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:

Insulto

MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO

Porque se quieren llevar bien

ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR? Si

NUESTRAS ALTERNATIVAS:

LA MEJOR ALTERNATIVA ES:

-Cuando la otra persona haga algo que no me guste decirlo de buena manera. la otra persona la escuela y lleguen a un acuerdo.

COMPROMISOS Y FIRMAS:

Juan

Nuria

SEGUIMIENTO

FECHA: 25-3-2015

VALORACIÓN: _____

OBSERVACIONES:

MEDIACIÓN ESCOLAR

CURSO 2014-2015

CASO Nº 17

DERIVADO POR: _____

FECHA: 11-3-15

MEDIADORES: Gabriel

ALUMNADO IMPLICADO

Pedro, Miguel (en representación de la clase

CURSO: 5º B

FECHA: _____

CURSO: _____

LUGAR: _____

CURSO: _____

HORA Y MATERIA: _____

DESCRIPCIÓN DEL CASO:

• Pedro si le hacen falta se enfada y pega e insulta.
 • Pedro dice que ya no pega, algunas veces insulta.

MEDIACIÓN ESCOLAR

CURSO 2014-2015

¿QUÉ PASÓ?		SITUARNOS		ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?
COMO ME SENTÍ	COMO ME SENTÍ	LO ESENCIAL DEL CONFLICTO:	MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO	<p><u>NUESTRAS ALTERNATIVAS:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Controlarse cuando les hagan falta o que seuda algo que no le gusta. - Pedro se compromete a no insultar. - Miguel explica a la clase los acuerdos tomados.
<p><u>LA MEJOR ALTERNATIVA ES:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de Pedro a no insultar y separarse del grupo hasta tranquilizarse. - Compromiso del grupo a no provocar a Pedro. 		<p><u>COMPROMISOS Y FIRMAS:</u></p> <p><i>[Firma Pedro]</i> <i>[Firma Miguel]</i></p>		<p><u>SEGUIMIENTO</u></p> <p>FECHA: <u>Después Semana Santa</u></p> <p>VALORACIÓN: _____</p>

OBSERVACIONES:

MEDIACIÓN ESCOLAR

CURSO 2014-2015

CASO Nº 19

DERIVADO POR: Sesto Lina

FECHA: 8-4-15

MEDIADORES: Pélar y María

ALUMNADO IMPLICADO

Carmen, Mírcan, Sofía, Olga, Natalia,
Blanca, Juana, Varinia

CURSO: 2º A

FECHA: 8-4-15

CURSO: _____

LUGAR: Mediación

CURSO: _____

HORA Y MATERIA: Recreo

DESCRIPCIÓN DEL CASO:

Varias amigas en el recreo se "pelean" con una sola niña porque piensan que dice mentiras.

~~Olga~~ Varinia ~~Sofía~~ Blanca
~~Natalia~~ Juana Carmen Myrciam

Solución: Hablar y aclarar lo sucedido. No pensar que la compañera siempre dice mentiras. Preguntarle e invitarla a jugar juntas.

CASO Nº 21 DERIVADO POR: Jefa Estudios FECHA: 22-4-15

MEDIADORES: Manuel

ALUMNADO IMPLICADO

Pepe CURSO: 6ºB FECHA: _____
Martín CURSO: 6ºB LUGAR: _____
 _____ CURSO: _____ HORA Y MATERIA: _____

DESCRIPCIÓN DEL CASO:

Estaban jugando al fútbol, Martín canta una canción metiéndose con Pepe y Pepe le dijo que parase y le Martín le dijo a Pepe que tenía un problema y lo insultó y Pepe le tiró al suelo. Fueron con Aducci.
 Martín llega más tarde y de la misma versión. Recuerda que molestó intencionalmente a Pepe y habla de cómo reproche él a comportamientos de otros.

¿QUÉ PASÓ?		SITUARNOS		ALTERNATIVAS ¿QUEREMOS NEGOCIAR?
<p>COMO ME SENTI Mal No me gusta que me insulten y reaccioné mal.</p>	<p>COMO ME SENTI Mal. Pero necesitaba "explorai".</p>	<p>LO ESENCIAL DEL CONFLICTO: Crear malestar intencional durante.</p>	<p>MOTIVO POR EL QUE QUEREMOS SOLUCIONARLO Somos Compañeros.</p>	<p>NUESTRAS ALTERNATIVAS: → Controlamos y pedir ayuda ante de reaccionar mal.</p>
<p>LA MEJOR ALTERNATIVA ES: * Cuando me encuentro nervioso, retirarme y si sigo nervioso buscar a T. Carven.</p>		<p>COMPROMISOS Y FIRMAS: Martín Pepe</p>		<p>SEGUIMIENTO FECHA: _____ VALORACIÓN: _____</p>

OBSERVACIONES:

ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA: 12/1/15

NOMBRE: Manel

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?	Que sus padres se han separado.
DATOS IMPORTANTES	Esta tristeza no se habla con sus compañeros, se pone nervioso.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Que los amigos reconozcan su problema.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Ayudarle a solucionar el problema.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE <u>Talabán</u>	Quien le puede ayudar.
OBSERVACIONES	
PRÓXIMA REUNIÓN	Dentro de dos semanas.
RESULTADO FINAL	

ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA:

NOMBRE:

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?

Una persona, muy tímida, que ya no se relaciona con nadie y su mejor amigo se fue del colegio y se encuentra muy sola.
Es muy tímida.
Su amigo se fue del cole.

DATOS IMPORTANTES

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

¿QUÉ HEMOS HECHO?

BUSCAR INFORMACIÓN
SOBRE

OBSERVACIONES

Daniel tiene mala postura

PRÓXIMA REUNIÓN

RESULTADO FINAL

ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA: 12/1/2015



NOMBRE: Esperanza

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?	Que un grupo de niños le dicen estudivosa.
DATOS IMPORTANTES	Son de su clase y le pegan
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Mantenerse a distancia Ira un profe Hablar con ellos
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Ayudarla y darle nuestras opiniones.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE...	Los niños que le insultan / Pegan
OBSERVACIONES	Ella se siente con miedo
PRÓXIMA REUNIÓN	25 de Enero de 2015
RESULTADO FINAL	Se han perdonado y son amigos

ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA: 12-1-15

NOMBRE: Esperanza

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?	Hay un grupo de niños que la molestan y le pegan porque sea lista.
DATOS IMPORTANTES	Son de su clase los niños y le pegan.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Mantener una distancia. Hablar con ellas, profe.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Ayudarle y darle nuestras opiniones.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE	Los niños que la insultan
OBSERVACIONES	Miedo.
PRÓXIMA REUNIÓN	25-1-15.
RESULTADO FINAL	



Anexo V: Diario de campo y observaciones.

Diario de campo CDP Calderón de la Barca.

Observaciones Europa (observación mediación).

Observación Prof. J.A Carrillo Salcedo.

Observaciones formación CEIP Huerta de la Princesa.

Lunes, 12 de noviembre de 2012.

- Primer contacto con el colegio para la puesta en marcha del proyecto de investigación. El colegio era un espacio conocido, ya que en él he podido desarrollar mis prácticas y trabajar haciendo una sustitución. Se ha presentado la propuesta al director del colegio, que la ha aceptado pidiendo un documento colaborativo. Este proyecto se ha presentado a una profesora del primer ciclo, ella también ha aceptado y le ha parecido una idea adecuada para las necesidades del colegio, comprometiéndose a informar al resto de profesores y padres que puedan estar interesados.
- Se ha observado las instalaciones del colegio (entrada, conserjería, despacho del director y aulas). Todas a primera vista son muy antiguas.
- Se ha concretado las visitas que serán cada 2/ 3 semanas.

Miércoles, 9 de enero de 2013.

- Reunión informal con el director del colegio para tratar asuntos de la publicidad de los GAM en la página web del centro.
- El director se compromete a publicar el resumen del proyecto, power point explicativo, tríptico informativo y una introducción en un apartado específico solo para este proyecto.
- Para la creación de GAM de estudiantes, tampoco hay problema para que lo formen los estudiantes de 4 de la ESO para desarrollar competencias básicas para el empleo y tener una orientación para las transiciones. He hablado con el tutor del curso y la orientadora y están muy de acuerdo, además, ellos van a iniciar un proyecto en el cual, intentan dar herramientas a los niños para saber que opciones tienen.
- Un punto a destacar, fue la idea de la puesta en marcha del GAM entre los alumnos, la jefa de estudios piensa que no se conseguirá el objetivo marcado para las transacciones, sino que será más bien una herramienta para que los alumnos desahoguen sus problemas personales por su poca madurez.

Viernes, 1 de febrero 2013.

- Visito el colegio para hablar con el tutor de 4º ESO. Hablamos en el recreo sobre los alumnos idóneos para formar el GAM, el me recomienda aquellos q no creen q sean adecuados. Me habla de 4 alumnos porque tienen problemas de comportamiento, poca madurez y otro no asiste mucho a clase. Hablamos de que los alumnos no pueden elegir asignaturas optativas, si no que todos dan las mismas materias que son lengua, inglés, sociales, matemáticas (difíciles), física y química y biología y geología. Por otro lado, me habla sobre las opciones q barajan los alumnos al finalizar la ESO, pocos continuarán con bachillerato, la mayoría realizará módulos de grado medio o PCPI y algunos abandonarán los estudios. Finalmente, confirmamos las fechas para la formación: 7 feb (14.30-15.30) y 14 de feb (12-13 y 14.30-15.30)..

Jueves, 7 de febrero 2013.

- Visito el colegio para la formación de los alumnos de 4 de la ESO para la creación del GAM de estudiantes.
- Llegamos Carmen y yo al colegio a las 12 horas para comenzar la sesión hasta las 13 horas y después seguir con otra sesión de 14.30 horas hasta las 15.30 horas.
- Entramos al aula para la primera sesión donde hablaremos de quiénes somos, qué hacemos en el colegio (se presentará el proyecto de escuelas que caminan hacia la inclusión), realizaremos una actividad para poner de manifiesto cómo se sienten cuando tienen un problema, se presentará que es un GAM.
- Nos presentamos diciendo como nos llamamos, de dónde venimos, cuáles son nuestras aficiones y los niños hacen también lo mismo.
- Se habla del proyecto que están haciendo los profesores y madres.
- Comenzamos con la actividad de foto-lenguaje. Para la actividad cambiamos la organización del grupo los sentamos en forma de U. También, levantamos al grupo y lo ponemos en una esquina mientras que repartimos las fotos por las mesas para que después ellos paseen y elijan dos fotografías con las que se sientan más identificados, según las preguntas que les planteamos. Les preguntamos: ¿Cómo te sientes cuando tienen un problema? ¿Cómo te sientes con este cambio que viene? La mayoría de los niños/as se identificaron para este problema con fotografías que hacen referencia a la angustia, sentirse preocupados, sin salida o solos. En la segunda pregunta, algunos se sienten con presión, otros como un camino marcado, o algunos como una puerta que se les abre a nuevas oportunidades.
- Se explica en qué consiste un GAM, cómo se trabaja y las aportaciones que tienen. Algunos niños no entienden qué problemas pueden plantear y ven como dificultad quedar algunos días porque son muy amigos y ya se tienen los unos a los otros.
- En la segunda sesión, se da respuesta a estas dificultades de plantear problemas que los niños dicen. Porque se les presenta la problemática de la transición y de la adquisición de competencias para desarrollar un empleo.
- Comenzamos viendo ¿Dónde estamos? Y la encrucijada de los caminos a tomar ahora en este curso si bachillerato, formación profesional o ir al mercado de trabajo. Continuamos viendo cómo está el mundo se habla de la globalización, los usos de las tecnologías y como esto cambia la manera del trabajo. Hacemos un juego de preguntas como quién quiere ser millonario para mostrarles el número de desempleo que hay, la tasa de parados menores de 20 años, cuánto tiempo se tarda en encontrar trabajo y a quiénes se les emplearía mejor. Se continúa hablando de las competencias para el empleo, las transiciones y se les pide que hagan una actividad para el próximo día donde tienen que decir en que son ellos competentes y en qué pueden mejorar y tienen que diseñar su proyecto formativo.

- Los niños parecen estar interesados cuando les hablamos de qué pueden hacer, de cómo les contratarán, etc. Porque la mayor necesidad que se les detecta es la falta de información.

Jueves, 14 de febrero de 2013

- Realizamos la segunda sesión formativa en el curso de 4 ESO. Esta sesión se dividirá en dos bloques.
- En el primer bloque, se refrescan las ideas de los que hablamos la semana pasada y recordamos datos de cómo está el mundo (paro, desempleo, qué cosas necesitamos para trabajar, etc.), vemos la actividad que se dejó planteada sobre las competencias y algunos de los niños hablan más que de competencia de destrezas/habilidades o características (hablar, idiomas, alegre, etc.) Por lo que no queda claro, las competencias. Continuamos planteado las transiciones, y en miedo al bachillerato y al no sentirse ellos preparados para afrontar esa etapa y es más derrotismo el continuar en un ciclo formativo de grado medio. A partir de esto se recuerda la finalidad del GAM y todos concluyen que es para ayudar a resolver problemas. Se continua con la explicación de la comunicación y consejos de qué hacer y no hacer, algunos alumnos parecen interesados, otros, sin embargo están perdidos. Para ellos se les plantea una actividad de role-play en la que a través de comunicación tienen que llegar a un acuerdo. Están poco motivados, por lo que llegan a acuerdos rápidos, aunque a veces se produce una discusión de los intereses pero siempre de manera agitada.
- En la segunda parte, se hace la formación del grupo, que se realiza a través de preguntas y se concluye con la formación del grupo de Daniela, Andrea (las más elegidas por la clase) y Rafael. Proponiendo el día de reunión el Jueves de 10.30 a 11 en el aula de apoyo. Se dejan documentos para que los ayuden a encontrar estrategias en el ordenador. En la simulación del GAM, se encuentran dificultades para recoger en la ficha, las personas que están anotando y se da la solución en el tema, no son estrategias que inciten a buscar la resolución el otro, si no que se da ya la solución.
- Se deja planteado como objetivo, la realización de la publicidad en la asignatura de plástica y comenzar a poner en marcha el grupo de apoyo.

Martes, 26 de febrero

- Visita al colegio para una sesión de control del GAM y creación de la publicidad.
- En cuanto al control y seguimiento, me doy cuenta de que el GAM no se ha puesto todavía en marcha y los niños tampoco tienen claro el día que será: se vuelve a recordar que será los jueves de 10.30 a 11.00 en el aula de apoyo. Salen algunas quejas de que es en el horario del recreo pero finalmente quedan convencidos. Observo cierta reticencia para participar en el GAM, falta de cultura de participación en prácticas de colaboración, no entiende que ellos pueden solucionar sus propios problemas y que no necesitan la guía de un

adulto. Visiblemente, no tienen tomadas las decisiones y existe muchas dudas pero no confían en la estrategia, ni están motivados.

- La sesión de creación de la publicidad, se realiza a través de un power point, primero los niños se organizan en parejas que ellos han elegido y eligen un slogan: oye, pa problemas los de matemáticas; el GAM no es la solución, la solución la tienes Tú; Tu futuro no es un juego; ¿Estás vacilando? Y después lo plasmaron en cartulinas y se distribuyó por el colegio dos en el patio de ESO, una en el recibidor y 1 en el aula. Los niños han estado muy interesados y motivados durante la realización.
- Se fija fecha de visita para el próximo 14 de marzo.

Jueves, 14 de marzo

- Visita de control al colegio, pero surge un impedimento, es que en la hora fijada, hay un taller que realiza la junta de Andalucía de coeducación y por tanto, no puedo hablar con ellos tranquilamente. Así que de manera apresurada me cuentan los obstáculos que encuentran:
- El GAM no se pone en marcha, los componentes del GAM no saben interpretar el libro porque ellos mismos no tienen en claro nada, el resto de los alumnos no confían en el GAM.
- Se fija una visita para el jueves 21 en el que me reúna con los componentes del GAM para asesorar sobre la búsqueda de información relativa a la orientación profesional y la transición.

Jueves, 21 de marzo

- Visita al colegio para realizar una sesión de asesoramiento en la búsqueda de información del GAM, para ello explicaré el libro guía que se elaboró para el GAM. Destacando las páginas webs de visita como (escolarización o todo fp). Se encuentran las siguientes dificultades:
- Los niños no han leído el libro guía, tienen otro libro guía que les proporcionó EUSA, pero este tampoco lo entienden. No entienden la prueba de selectividad, la ponderación de la nota de acceso, las asignaturas que deberán coger en bachillerato, no saben ni entienden los periodos de preinscripción y matrícula, desconocen la existencia de becas, estado general de preocupación por ellos mismos y no preocupación por los demás(yo es que...no sé, por que elegir), no entienden las etapas del sistema educativo (y si haces un ciclo formativo de grado medio a qué equivale, pero se puede pasar de bachillerato a la universidad sin selectiva, se puede pasar del ciclo formativo de grado superior a la universidad), desconocimiento de las familias profesionales.
- En general, la sensación es de que no les preocupa esta transición y que harán algo por que tienen que hacerlo, no reflexión del grupo clase sobre su proyecto vital y profesional (bueno.. pues al final haré esto y ya está...), la estrategia no llega a ponerse en marcha.
- Recomiendo que se reúnan y que empiecen por ellos mismo haciendo el GAM, al resultarles muchas dudas en la sesión de asesoramiento de hoy

Jueves, 11 de abril

- Al comprobar que la estrategia no surge efecto, los niños no se reúnen ni siquiera. Se propone poner en marcha otra técnica donde elaboren a través de la técnica del puzle un trabajo abarcando en grupos divididos las opciones de bachillerato y ciclos formativos de grado medio.
- Al llegar, se ve desinterés por parte de los niños, no se han reunido ninguna vez con el GAM y tampoco les interesa las decisiones de su futuro. Sondeando a los alumnos, algunos ya han realizado la preinscripción para bachillerato y han acabado haciendo, lo que sus padres les han elegido. Un ejemplo es una alumna que iba a hacer ciclo formativo y finalmente se ha inscrito en bachillerato porque la madre lo ha elegido.
- Explico la actividad a través de un power point donde se ve que tienen que realizar un folleto informativo y dividimos la clase en dos grandes grupos (bachillerato y ciclos formativos).
- Los alumnos de bachillerato son 5 y trabajarán el bachillerato de humanidades, sociales, ciencias de la salud y tecnológico porque son los que ellos quieren realizar. Muestran muchas dudas sobre que asignaturas coger o cuales no... ¡no tienen información!
- El grupo de los ciclos formativos, tienen casi todos lo tienen claro (imagen, informática, sociosanitario) excepto un alumno, pero que elegirá imagen porque su amigo lo va a hacer, ellos van a hacer un folleto de dos ciclos formativos cada uno de la familia de hostelería y turismo, administración y gestión, comercio, informática, sociosanitario e imagen.
- La actividad queda planteada para que ponga una descripción, asignaturas, posibles salidas, enlaces. Se deja planteada para recogerla el próximo jueves en dos semanas.

Jueves, 25 de abril:

- Visita para ver el desarrollo de la actividad. Al llegar la actividad no se ha realizado, sólo la han terminado dos personas. El resto deben comenzarla. Así que las personas que la han terminado realizan el mural para colgar la actividad y ponen pequeños detalles de ésta. La mayoría quien la ha terminado han sido los alumnos de bachillerato. Los de ciclo formativo, solo la ha terminado una alumna.
- Se deja tiempo, para terminarla. Durante el desarrollo de la actividad, los alumnos siguen mostrando dudas sobre su futuro: muchos me preguntas si su opción es la acertada, qué ciclos formativos son los ideales, qué carreras tienen más salidas, etc.
- Se vuelve a dejar planteada la actividad para exponerla la semana siguiente.

Jueves, 2 de abril:

- Visita al colegio para ver el fin de la actividad y realizar un GAM para ayudar en las dudas propuestas la semana pasada.
- Con respecto a la actividad, el grupo de bachillerato, la tiene totalmente terminada. Sin embargo, los ciclos formativos, sigue igual que la semana anterior. Se deja tiempo al finalizar la clase para pegar y realizar el mural de los ciclos formativos.
- Para la sesión del GAM, se divide la clase en dos grupos de cuatro personas. Se plantean dos problemas relacionados con qué hacer después de el bachillerato y si he elegido el bachillerato correcto. Inseguridades y dudas de los alumnos para la transición. El resto señala como estrategia la búsqueda de información. Se ponen los dos casos en común y los alumnos coinciden en las estrategias que se han tomado.
- Me despido aconsejando que ha comenzado el periodo de matriculación de la EOI, algunos muestran interés, sobretodo aquellos que van a bachillerato y el resto desmotivación.

Observaciones formación CEIP Europa.

Muy participativos.

Rótulos: no querían jugar más los que les hacían gestos negativos.

Dinámica de los lazarillos: Confiar es muy importante para llegar hasta la meta que se había propuesto.

Sus mayores conflictos han sido peleas en el patio con los compañeros por malentendidos.

Están confusos con las fases de la ayuda, hay muchas tareas.

Observación: Mediación CEIP Europa.

Lugar: Ceip Europa

Fecha: 20/01/2016

Participantes caso: 3 mediadores, la profesora del aula de convivencia, 6 alumnos demandantes (3 niños/3 niñas) y 1 testigo del suceso.

Caso:

Los mediadores se presentan al grupo e invitan a los participantes a presentarse de manera cordial.

Un mediador invita a que una niña cuente el problema.

La niña cuenta que algunos niños las estaban molestando y por eso un día se acabó cansando y éstas le pegaron una patada.

Los mediadores recuerdan que: " deben levantar la mano para hablar y no interrumpir a nadie que está contando lo que pasa".

El testigo, vuelve a relatar lo sucedido e interviene la niña que estaba implicada en el hecho. Vuelve a hablar otra niña de las afectadas para dar su versión del hecho.

La mediadora interviene y resume el problema " Tú has pegado a las niñas y las hermanas mayores de ellas, han increpado a los niños".

Finalmente interviene la profesora y guía hacia una búsqueda de soluciones del problema. " ¿Qué pensáis que podemos hacer para mejorar la situación?

Comienzan a salir estrategias. El testigo aporta que no jueguen juntos niños y niñas. Otro niño dice que no se peleen con las niñas los niños. Las niñas señalan que quieren que no les peguen más, a lo que los niños contestan que ellos tampoco quieren que ellas les peguen.

La profesora lanza la pregunta: "¿Cuándo pegáis estáis contentos? Todos contestan que no.

Por ello, la profesora dice: " damos mucha importancia a quién empieza la pelea...y lo que pasa es que seguimos pegándonos, pero no encontramos una solución para que esta situación termine".

Un niño interviene con la propuesta de que cuando que encuentren en esa situación vayan a pedir ayuda a los mediadores.

La profesora les recuerda donde pueden encontrarlos.

Además los mediadores piden que salgan otras soluciones, por eso, un niño dice que una solución sería no pegar más.

Un mediador contesta" ¿Pero y si vuelves a pegar?"

Un niño dice, que se diga que eso no está bien que deben hablar para entenderse.

Finalmente, los alumnos participantes firman el compromiso al que han llegado en una hoja de registro.

Observación Carrillo Salcedo

- La orientadora (encargada de mediación en el centro demanda prácticas de cosas reales para la formación.
- Selección alumnos formación GAM: alumnos participativos, alumnos con habilidad social.
- Formación se realiza con 17 alumnos de 1ºESO, son 4 líneas.
- En el aula de convivencia, se realiza un proyecto de mediación.

Formación Huerta de la Princesa

Observación 18/01/17

Los niños han llegado con mucha ilusión de haber sido elegidos para este proyecto. Se sienten importantes y con ganas de comenzar el proyecto.

Observación 25/01/17

Dinámica de yo espero...

Las expectativas del alumnado son las de aprender, divertirse, conocer a gente, ayudar a los demás, hacer amigos, respetar a sus compañeros, ser más responsables y disfrutar.

Observación 01/02/17

Vídeo empatía de la ballena:

El alumnado ha sentido y llegado a la raíz de hasta que no nos ponemos y entendemos realmente el problema de otra persona no vamos a ser capaces de poder ayudar para encontrar una solución, como le pasó a la niña en el vídeo.

También han reconocido el sentimiento de agobio que se tiene cuando hay un problema al igual que le pasaba la ballena cuando estaba encerrada.

Por último han sido capaces de valorar que los problemas se resuelven mejor con ayuda de los demás.

Observación 08/02/17

Actividad de los lazarillos.

Los niños se han involucrado y han participado muy activamente para ayudar a los compañeros a llegar al destino. Cuando han terminado han reflexionado en torno a cómo se han sentido los que han ayudado y como se han sentido los que ha sido ayudados.

Los que han ayudado se han sentido bien, útiles, preocupados por sus compañeros y al llegar a la meta se han sentido muy contentos por haberlo conseguido.

Los que han sido ayudados se han sentido asustados por no ver, perdidos, despistados pero han sentido confianza en su compañero/a.

Observación 09/02/17

Los niños reflexionan y hablan sobre cuáles son las funciones y no funciones del grupo GAM

En cuanto a las funciones hablan de ayudar, respetar, escuchar, mediar en peleas, no contar los secretos, hacer que todo el mundo esté bien, derivar cuando hay un problema más grande, etc.

En las no funciones hablan de burlarse, ser policías, etc.

Surge el debate de la confidencialidad, si llega un problema más grande y pueden o no contárselo a los padres, se les apunta que para que el problema no se haga más grande no pueden desvelar los implicados y que si necesitan ayuda primero deben acudir a los profesores.

Anexo VI: Entrevistas

Entrevista Jefa de estudios Calderón de la Barca.

Entrevista 1 alumnos grupo GAM Calderón de la Barca.

Entrevista 2 alumnos grupo GAM Calderón de la Barca.

Entrevista alumno demandante Calderón de la Barca.

Entrevista tutor alumnos GAM Calderón de la Barca.

Entrevista jefa de estudios CEIP Europa.

Entrevista coordinadora alumnos GAM CEIP Europa.

Entrevista equipo directivo IES Prof. J.A Carrillo Salcedo.

Entrevista orientadora IES Prof. J.A Carrillo Salcedo.

Entrevista grupal alumnos GAM IES prof. J.A Carrillo Salcedo.

Entrevista jefa de estudios CEIP Huerta de la Princesa.

Entrevista profesor coordinador aula de convivencia.

Entrevista alumnado GAM CEIP Huerta de la Princesa.

Entrev. Jefe de estudios CB

Pregunta: ...datos demográficos, que nos cuentes cuántas líneas hay en el centro, qué tipo de organización participan aquí, cómo participan los padres en el centro, alguno pues no sé, a nivel general formación de profesorado, cómo sois, cuántos sois, a qué os habéis dedicado, si hacéis algún tipo... es por tener una serie de datos que nos ayuden después a... pues eso, que tenemos la necesidad de contextualizar la investigación. ¿Está ya entonces funcionando? Vale.

Pregunta: Marisa ¿te importa que te saquemos fotos durante la entrevista?

Respuesta: Si lo llego a saber me peino.

Pregunta: No, pero vamos, a nosotros lo que nos interesa, nos gustaría fotos de esto, qué cosa más bonita vamos, que ver, ¿eh?

Respuesta: Sí hija.

Pregunta: El tesoro que es este edificio.

Respuesta: Es una pena. Quitaron el techo y lo dejaron ahí...

Pregunta: De eso es de lo que tienes que hacer fotos, no de nosotras que yo...

Respuesta: No, no, en general.

Pregunta: Por eso. Pues mira, he tenido la oportunidad de ver la página Web del centro. Entonces sabemos que cumplía los 50 años de la fundación, pero no lleváis 50 años en este edificio. Estabais en Martínez Montañés, ¿no?, o cómo, ¿50 años aquí?

Respuesta: Bueno, no, no, más. 50 años aquí.

Pregunta: ¿50 años aquí?

Respuesta: 50 años de la fundación. Ese tipo de cosas es mejor preguntárselas a Ricardo. Yo lo que no te pueda contestar te derivó a él.

Pregunta: Vale, vale. Bien, pues eso más que nada eso, conocer los antecedentes históricos del centro, pues desde cuando se funda...

Respuesta: Los antecedentes históricos eso te lo cuenta todo él.

Pregunta: Entonces voy a él. Vale, pues entonces...

Respuesta: ¿Vale?

Pregunta: *Y en cuanto a datos demográficos, ¿cuántas etapas se imparten aquí?*

Respuesta: Desde infantil hasta secundaria, hasta 4º de ESO.

Pregunta: *4º de la ESO. ¿Número de líneas?*

Respuesta: Segundo ciclo de infantil. Y el número de líneas pues son tres, seis, son nueve y cuatro, trece. Trece y la unidad de apoyo.

Pregunta: *¿Más?*

Respuesta: Serían catorce.

Pregunta: *¿Cuál sería la edad media de los profesores del centro, hay mucho...?*

Respuesta: Ahora hay...

Pregunta: *¿Cuántos hay definitivos? ¿Sois todos definitivos?*

Respuesta: Hay un profesorado bastante...

Pregunta: *¿Estable?*

Respuesta: Hay algunos que no, hay algunos que son contratados. Y bueno, a lo mejor están un año, dos años, pero son pocos. Son...

Pregunta: *O sea, la mayor parte tienen en la actualidad...*

Respuesta: Sí, son tres personas. La mayor parte pues somos fijos porque somos cooperativistas del centro. Y bueno, la gente es bastante joven. La gente mayor yo creo que es una pequeña parte. Hay una profesora que está a punto de jubilarse, solamente una. Después de 50 para arriba habrá cuatro profesores o cinco.

Pregunta: *Una media de edad joven.*

Respuesta: Pero vamos, cincuenta y poco, cincuenta y poco. Y los demás pues son jóvenes. Que no llegan a 30 años pues hay creo que tres. No, hay más, hay más de tres, que no llegan a 30, me parece a mí. Cuatro o cinco. Y el resto pues hasta 34, 35, 33, 32.

Pregunta: *Una plantilla joven.*

Respuesta: Hay una plantilla joven.

Pregunta: *¿Quiénes componéis el equipo directivo y cuántos años lleváis trabajando como equipo directivo?*

Respuesta: Sí. Pues...

Pregunta: *En el cargo.*

Respuesta: Vamos a ver. El equipo directivo lo formamos dos personas, porque la jefa de estudios hace función también de secretaria. Y luego está el director. Entonces son dos personas. Dentro de lo que es el equipo directivo del centro como pedagógico, podemos decir. Y después Ángela es la presidenta de la cooperativa que bueno, ella lleva otro tipo de cuestiones. Un directivo del centro pero a nivel de cooperativa.

Pregunta: *Más bien de gestión, más que...*

Respuesta: Más bien de gestión, de administración.

Pregunta: *Y que hay de pedagógico o didáctico.*

Respuesta: Eso es. Sí, sí, sí. Que ella es profesora también. Y lo que me habías preguntado antes, que creo que no te he contestado...

Pregunta: *¿Cuántos años lleváis? ¿El equipo directivo actual lleváis mucho...?*

Respuesta: Pues llevamos...

Pregunta: *¿...legislatura, mucho tiempo en el cargo?*

Respuesta: Pues creo que llevamos, creo que llevamos seis, creo que llevamos seis.

Pregunta: *Aproximadamente unos seis años.*

Respuesta: Sí, aproximadamente.

Pregunta: *¿De qué manera participan los padres en el centro? ¿Hay participación por parte de los padres?*

Respuesta: Bueno, los padres participan a través del AMPA. Y en infantil hay una mayor participación de los padres.

Pregunta: *Eso suele ser habitual también, claro.*

Respuesta: Sí.

Pregunta: *Los padres nos implicamos más cuando son pequeñitos que cuando son mayores. Eso es lógico.*

Respuesta: Sí, sí, sí. Que a lo mejor se requiere como profesores también hay padres que si requerimos su ayuda para una excursión o porque vamos a preparar un teatro, o un baile, o lo que sea, vienen y colaboran. Pero bueno, la mayor participación es a través del AMPA.

Pregunta: *Fundamentalmente. ¿Hay alguna otra institución, organismo, que participa o mantiene algún tipo de relación con el centro directa, no sé?*

Respuesta: El distrito.

Pregunta: *Ah, bien, bien, bien.*

Respuesta: El distrito. Sí.

Pregunta: *¿En qué manera?*

Respuesta: Pues mira, a través de un distrito tenemos... los alumnos van a hacer educación física a unas instalaciones...

Pregunta: *¿Las que se ven en la página Web, supongo?*

Respuesta: Eso es. A unas instalaciones del distrito estupendas, que están aquí a poquitos metros del centro.

Pregunta: *Con piscina...*

Respuesta: Sí, sí. Tienen... dan por otra parte a la piscina. Entonces una...

Pregunta: *Uno es distinto de lo otro. Es lo mismo pero son distintos edificios.*

Respuesta: Están en distintos sitios. Entonces, a través del distrito colaboran con nosotros. Luego, asuntos sociales, las asistentes sociales.

Pregunta: *Porque las casuísticas socioeconómicas de los padres, de las familias que vienen aquí...*

Respuesta: Es muy variada. Es muy variada. Lo mismo nos encontramos sobre todo en los cursos más pequeños, a padres con un alto nivel, un buen nivel económico y formación cultural y profesiones liberales y luego por otra parte nos

encontramos con gente de clase media y, bueno, hay una gran parte del alumnado que es desfavorecido social.

Pregunta: *¿Ha sido siempre así o está más acuciado ahora por la crisis?*

Respuesta: Ha sido... bueno, siempre no ha sido así.

Pregunta: *¿No? O sea siempre ha habido más nivel quizá...*

Respuesta: Siempre no ha sido así. Y hemos... al contrario, hemos tenido peor nivel.

Pregunta: *Ah, bien, bien.*

Respuesta: Sí. Porque aquí antes venía mucha población gitana, de la zona de la Alameda, de la zona de San Luis, pero claro, luego ya se derribaron casas, que eran muy viejas, se levantaron casas nuevas, la población se...

Pregunta: *Se ha cambiado.*

Respuesta: ... rejuveneció.

Pregunta: *También, claro, claro.*

Respuesta: Se fue cambiando y claro, el nivel también económico y cultural cambió. Entonces, es muy variado. El hecho de tener uniforme en el centro es precisamente porque cuando los niños venían vestidos normales había una diferencia tan grande de clase y los niños que son crueles y maleducados en sus casas, que si yo llevo estos Nike, que si yo llevo esta marca, que si los botines de marca, que... y los niños de una clase social más inferior...

Pregunta: *Desfavorecida.*

Respuesta: ... más desfavorecida pues encontrábamos que se veían...

Pregunta: *Lo acusaban más, vamos.*

Respuesta: Sí. Indefensos, ¿no? y que no podían tener lo mismo que los demás. Ahí había una... se veía mucho la diferencia.

Pregunta: *El uniforme hace eso, uniformar.*

Respuesta: Y el uniforme ha unificado. Aquí no hay diferencia de clases ni de nada, aquí todos somos iguales. Pues ha sido el sentido del uniforme, no el sentido tradicional, a lo mejor, de un colegio a lo mejor de religiosos, sino que el sentido fue ese.

Pregunta: *El sentido básico de... vamos de unificar a todo el alumnado. Características de los alumnos en general. ¿Cómo definirías los alumnos del centro? No sé. ¿Hay mucha diversidad? Por ejemplo...*

Respuesta: Sí.

Pregunta: *El caso de... ¿han desaparecido...? No sé, la etnia gitana o...*

Respuesta: La etnia gitana se ha ido sustituyendo.

Pregunta: *¿Por otro tipo de etnia?*

Respuesta: Se ha ido sustituyendo por extranjeros. Por una población extranjera bastante alta. Tenemos, yo no sé cuántas nacionalidades. Ahora mismo no te lo puedo decir de memoria, pero tenemos bielorrusos, ahora han llegado cinco americanos, cinco o más.

Pregunta: *¿Americanos del... norteamericanos?*

Respuesta: Norteamericanos, norteamericanos, de Estados Unidos. Tenemos de Francia, te estoy hablando así, rumanos también, chinos tenemos muchos...

Pregunta: *Fíjate.*

Respuesta: ...de sudamericanos tenemos muchos, y luego no solamente la diferencia a nivel de países y de culturas sino también diferencias raciales. Tenemos niños que vienen de la India y por sus rasgos y todo, pues por la piel oscura y... Bueno, tenemos, bueno los asiáticos ¿no?

Pregunta: *Llamativo, ¿verdad?*

Respuesta: Y...

Pregunta: *marroquíes supongo.*

Respuesta: Marroquíes también, tenemos, es que se me va, se me escapa. Hay una diversidad grandísima.

Pregunta: *Sobre todo impartir idioma, tres idiomas aparecen en la Web vemos, ¿no? Inglés, francés y alemán.*

Respuesta: Bueno, el alemán se va a dar este año.

Pregunta: *Ah, bien, bien.*

Respuesta: Va a empezar este año. Y de eso te puede informar mejor Ricardo. Porque se tiene un convenio también con universidades extranjeras.

Pregunta: Ah, bien.

Respuesta: Y con univer... que vienen aquí alumnos a hacer sus prácticas. Y todo eso que lo lleva Ricardo y yo prefiero que sea él que lo cuente.

Pregunta: Pues ahora hablamos con él si acaso un momentito.

Respuesta: Y también los acuerdos, él como director, pues claro también los acuerdos con universidades de aquí, de Pedagogía, de Psicopedagogía, los alumnos que nos vienen con Magisterio, con...

Pregunta: A prácticas y demás.

Respuesta: Eso, para prácticas y que nosotros estamos abiertos...

Pregunta: A recoger la...

Respuesta: Y además se aprende mucho de los alumnos que vienen de prácticas.

Pregunta: Eso los que somos docentes sabemos que siempre se aprende.

Respuesta: Se aprende de todo, de todo.

Pregunta: Todos los días aprendemos, esto es el pan nuestro de cada día. ¿Y los factores profesionales? ¿Qué tipo de formación del profesorado se da en el centro? ¿Tenéis cursos, cuales, qué tipo?

Respuesta: Sí. Los cursos siempre esperamos que respondan a las demandas que tenemos. Por ejemplo, vamos a ver. El año pasado hicimos un curso interesantísimo con la profesora de arte, que da arte a nivel extraescolar en el colegio y bueno, hicimos un curso con ella porque necesitábamos tener recursos para los niños. Los profesores...

Pregunta: La formación previa antes de trabajar con los niños.

Respuesta: Eso, una formación previa, sobre todo a nivel de creatividad y de sacar la creatividad que tienen los alumnos. Después, también, lo que se está haciendo con vosotros, porque nosotros tenemos... siempre estamos bastante preocupados por el alumnado por los niños que son distintos. Los niños que tienen alguna dificultad, que son diferentes, como integrarlos, como sacar... que saquen ellos de sí mismos lo mejor y para que aprendan, bueno. Entonces tenemos mucha necesidad de hacer cursos de atención a la diversidad. ¿Cómo se lleva a cabo la atención a la diversidad? Porque es lo que más nos preocupa.

Pregunta: *Ahí tenemos nosotros... tengo varias preguntas con respecto a eso porque, claro, ¿cómo entendéis vosotros la diversidad? De hecho teniendo, cuando habláis de diversidad os referís a un... ¿a qué? A un...*

Respuesta: Nos referimos...

Pregunta: *¿Todo el ámbito, todo el espectro de la posible diversidad?*

Respuesta: Cuando te hablo...

Pregunta: *Porque diversidad en cuanto al lenguaje, raza, hemos comentado ahí, se vive en el centro.*

Respuesta: Sí. Diversidad en cuanto a la necesidad de que nos encontremos en el aula y por ejemplo, ahora mismo, los niños que vienen sin saber el idioma español. Y te lo encuentras en el aula y bueno, pues sacamos todos los recursos de todo el mundo, desde que tiene una media horita que pueda coger, el que tiene una horita, el que bueno, pues yo lo voy a coger cuando estoy en la biblioteca.

Pregunta: *Arañando ahí.*

Respuesta: Sí, sí. Poniendo... sacándolo para apoyo cuando se puede sacar de clase y todo el mundo colabora. Todo el mundo hace lo que puede para que los niños vayan aprendiendo el idioma y vayan integrándose.

Pregunta: *¿Hay alguna persona que elabore ese plan de atención a la diversidad en el centro? ¿Viene predeterminada de alguna manera, se prepara, se articula de alguna manera durante el curso, hay alguien que se encargue?*

Respuesta: Vamos a ver. La que prepara los horarios soy yo, como jefa de estudios. Entonces, yo los preparo con una serie de premisas que me da el director, una serie de indicaciones y yo lo organizo. Que se ve que durante el curso hay que cambiarlo, que a lo mejor llevamos un mes que no ha funcionado, pues los horarios de apoyo son dinámicos, se van cambiando.

Pregunta: *¿Cuántos profesores de apoyo tenéis?*

Respuesta: Nosotros tenemos una profesora dedicada su horario totalmente a apoyo. Y luego tenemos profesores que las horas de educación física pues esas dos horitas de educación física que le dan clase a su curso pues las dedican, son dos horas de apoyo. Aquí nadie tiene una hora de preparación de material, ni una hora, no, no, aquí todo el que tiene una hora es para trabajar en apoyo. Si falta algún profesor y el director se tiene que meter en la clase de un profesor se mete.

Pregunta: *¿Cómo se evalúan? ¿Hay algún tipo de evaluación con respecto a la integración que se hace a los alumnos con necesidades?*

Respuesta: Nosotros lo que hacemos, aquí funciona un poco... como tenemos comedor, estamos hasta las 4 y media. Estamos todo el día en contacto.

Pregunta: *Actividades además extraescolares por la tarde que...*

Respuesta: Hay actividades extraescolares por la tarde.

Pregunta: *Hombre, he visto en la Web lo del año pasado, del 2012, supongo que tenéis planteado también un montón de actividades, con padres, con no se qué, un taller de escenificación, no se qué...*

Respuesta: Sí. Hay una escuela de familia con los padres que es a través del distrito. Ahí colabora... con el distrito colaboramos bastante. Después hay para los niños hay talleres. Éste que te he dicho de creatividad, que es muy bueno y los niños todos los años, yo no sé, ganan premios. La profesora es fabulosa. Es la que nos dio el curso a nosotros. Es fabulosa. Y... ah, bueno, tenemos profesores extranjeros. La profesora de sevillanas es japonesa.

Pregunta: *Qué arte.*

Respuesta: Es graciosísimo. Ésta que te estoy diciendo, la profesora de arte no recuerdo, de Venezuela, no recuerdo de qué país. Y bueno, que hay una escuela de Rock.

Pregunta: *Estuve viéndola en la Web.*

Respuesta: Un taller de teatro que lo lleva Cristina y todo orientado más a la creatividad, al desarrollo de la creatividad.

Pregunta: *Y todo eso, después del trabajo, ¿hay algún tipo de evaluación, algún tipo no sé, puesta en común entre vosotros donde valoréis las medidas que se toman y como dan resultado y demás?*

Respuesta: Bueno, nosotros a través de los claustros sobre todo. Sobre todo a través de claustros. También lo valoramos en las reuniones que tenemos de coordinación de... nosotros hacemos coordinación de ciclo pero solemos reunirnos, como somos pequeñitos, un colegio pequeñito y solemos reunirnos la etapa mucho y se hace una coordinación de etapa. Y ahí hablamos de la metodología, el tipo de cuadernos que deben, que se debe tener en primer ciclo, que se debe tener en segundo ciclo, en tercero, como vamos a evaluar la ortografía en cada ciclo, se habla más por ciclos y todo el mundo opina y se lleva a cabo eso. ¿Qué no da resultado? Pues lo llevamos. Pues mira, esto me da resultado y esto no me da. Y vamos evaluando un poquito...

Pregunta: *Los éxitos, lo que surge de ahí.*

Respuesta: Sí.

Pregunta: *Porque, entonces, por ejemplo, las necesidades de apoyo, ¿las solicita el tutor al... o cómo se organiza?*

Respuesta: Sí, sí. Vamos a ver. Las necesidades de apoyo. Nosotros tenemos ya unas indicaciones que esas vienen dadas ya por inspección y todo que los primeros que tienen que tener... vamos a quitar el aula de integración, el aula de apoyo a la integración. Niños que están en clase. Pues los repetidores, los niños con materias pendientes, esos son los primeros que necesitan apoyo. Después alumnos que tengan necesidades en algún momento especial.

Pregunta: *De su vida o lo que sea. Por circunstancias peculiares, digamos.*

Respuesta: Sí. Por circunstancias peculiares. Que son niños que van bien y de momento pegan un bajonazo y hay objetivos, que no superan en el trimestre o en el tema que se esté dando, en la unidad que se esté dando. Entonces, una vez que van a apoyo se les explica lo que sea, a lo mejor van un día nada más, o dos veces. Y en el momento que captan las cosas y ya lo han superado pues vuelven a su clase.

Pregunta: *Entonces para eso tenéis como un protocolo que va identificando qué niño puede necesitar en un momento dado este tipo de atención.*

Respuesta: A principio de curso lo que hacemos es que nos reunimos los tutores del curso anterior, que hayan dado clase a esos niños, con los profesores y el tutor que les va a dar clase y empezamos uno por uno. Y este niño qué necesita, a este niño le va bien, a éste perfecto. De ese no hablamos porque para qué. Vamos a ir a los que... hay niños que no necesitan por sí solos van para adelante pero los que necesitan hablamos del sitio donde debe estar sentado, con qué compañero o compañera debe estar sentado, tener cuidado, hablamos de la familia, si la familia participa o no participa, si colabora con el centro, si no, si te vas a encontrar que va a venir a la tutoría o no vas a venir. O cuidado que este niño le está atendiendo la asistente social. Todo eso lo hablamos. Aunque está el informe individualizado del niño, pero los informes individualizados del niño que vienen a través de Séneca, son muy escuetos y aportan muy poca información. Entonces, las reuniones para hablar sobre los niños son muy necesarias. Y nosotras hablamos de los niños, no nos hace falta tener una reunión sino que como nos vemos diariamente y estamos aquí todos los días, en cualquier momento... no esperamos que pase una semana para tener la reunión de coordinación o para ver al tutor sino que en el momento que tienes el problema vas al tutor o vas al profesor que sea: oye, qué pasa con esto. Además estamos pendientes también, somos no sé si una característica nuestra que somos muy familiares.

Pregunta: *¿En qué sentido?*

Respuesta: En el sentido de que no solamente conocemos a los alumnos de nuestro curso, sino conocemos por tener comedor, los profesores hacemos comedor.

Pregunta: *Ah, sois como un referente...*

Respuesta: Conocemos bastante más de un problema de un alumno de...

Pregunta: *Sí, de su ámbito más privado por decirlo.*

Respuesta: Sí, sí. O de algún tipo de enfermedad que tenga. Y lo que haga falta pues se comunica también a secretaría, se comunica a la limpiadora, se comunica... Tenemos una niña que tiene un problema que hay que ponerle una capsulita porque le dan convulsiones y cosas de esas. Pues todo el mundo sabe qué niña es, dónde está localizado lo que le tienen que poner, no sé si me he salido del tema.

Pregunta: *No, no, qué va, vamos por ahí. La cuestión es que mi idea era preguntar también como trabaja por ejemplo el profesor de apoyo. ¿Suele recoger los niños, llevárselos a algún espacio privado, entra dentro de la clase, sigue utilizando las dos fórmulas?*

Respuesta: Sí, sí.

Pregunta: *Porque estamos hablando de aulas no de integración, sino de aulas de...*

Respuesta: El profesor de apoyo... hay los niños de secundaria que son mayores, entonces en el horario que está establecido, pues entonces los mismos profesores los mandan y los niños más pequeñitos pues son el profesor de apoyo quien los recoge, quien los va recogiendo. Porque además nos pasa que en secundaria son dos profesores los que entran en las clases. Entonces tú sabes que a esa hora tú vas a una clase y que ese niño va a apoyo. Pero en primaria, como el profesor, los profesores damos tantas cosas, que no es el de matemáticas da matemáticas, el de lengua, yo doy lengua, matemáticas, atención educativa, pues entonces a ti se te pasa el tiempo y no te das ni cuenta. Y además otra forma de apoyar al alumnado tanto sea del aula de apoyo como de nuestro aula es poniéndole, adaptándole las actividades. Eso es fundamental porque el apoyo es una hora pero luego el niño está todo el día en la misma clase. Entonces...

Pregunta: *Tiene que realizar tareas.*

Respuesta: ... ahí sí nos reunimos y vemos, bueno, pues en inglés, yo le tengo que hacer la actividad en esto, pero tú se la tienes que hacer en

conocimiento y tú en inglés. O cuidado con este niño en educación física porque este niño jamás va de un salto de... te va a saltar medio metro porque tiene una serie de dificultades. Entonces mucho cuidado con la atención a la diversidad. Eso es constante. Mucho cuidado con la atención a la diversidad que cada uno llega a un sitio.

Pregunta: *¿Y en el aula de integración qué características tienen los chavales, los chiquillos?*

Respuesta: El aula de integración tiene alumnos... bueno, hay un número muy alto de alumnos. Necesitamos otro aula, yo no sé si nos la van a dar o no.

Pregunta: *¿Cuántos son?*

Respuesta: Ahora mismo hay con discapacidad intelectual específico, yo creo que 13, yo creo que 13 entre una cosa y otra. Y después ya con dificultades de aprendizaje, desfavorecidos sociales pues que son niños que necesitan tanta ayuda del aula de apoyo como los otros, pues no pueden ir, no las tenemos que aviar como podemos, o van cuando pueden.

Pregunta: *Y en total 13 más cuantos puede tener, para necesitar el doble...*

Respuesta: Por favor, sí. Yo creo que hay, pues lo puedo decir...

Pregunta: *Bueno, aproximadamente, tampoco...*

Respuesta: Yo no sé si habrá, ahora mismo no lo puedo decir, pero entre todos, vamos a ver, entre todos te he dicho 13, nada más con esas dificultades específicas del aula de apoyo, yo no sé si pueden ser 30.

Pregunta: *¿Y a cargo de esa aula hay una persona solo?*

Respuesta: Una persona. Una persona que no da abasto. Hay una persona que no da abasto. Entonces vamos a pedir otra aula a ver si nos la conceden. Porque es que las características del centro, el centro es atípico con respecto a un centro privado concertado.

Pregunta: *Por el... ¿lo dices por...?*

Respuesta: Lo digo que es atípico por esto mismo. La diversidad del alumnado...

Pregunta: *La cantidad de alumnos que acogéis.*

Respuesta: ... y la cantidad de alumnos con necesidades.

Pregunta: *¿Y los equipos de orientación, como funcionan?*

Respuesta: ¿El EOE?

Pregunta: Sí.

Respuesta: Nosotros tenemos, vamos a ver. Tenemos, por las características del centro, número de aula y todo, tenemos en secundaria cuatro horas de orientación, cuatro horas de orientación y dos orientadoras. Eso es lo que da la administración. Dos orientadoras a secundaria. Nada. Nada. Y después, tenemos en primaria y en infantil la orientadora del EOE. Y la orientación del EOE ahora parece que está funcionando un poco porque nos hemos llevado años y años sin que funcionara. Aquí aparecía la persona encargada de... la psicóloga del EOE aparecía pues no sé, a lo largo del curso un mes, a lo mejor.

Pregunta: ¿Un mes seguido, o aparecía en un mes... en los nueve meses aparecía un mes, un día, o...?

Respuesta: Un mes, un mes. Y si hay algo urgente me llamáis, si no, es que tengo que atender, es que no puedo, es que... y luego siempre venían diciéndonos que bueno, que lo urgente, lo urgente. Que veían lo urgente, lo urgente. Bueno, es que ahí tenemos más niños con otro tipo de problemas. Es que... no, no, no. Lo urgente, lo urgente.

Pregunta: Había que priorizar dentro de...

Respuesta: Había que priorizar y por supuesto niños que viéramos que tuvieran una dificultad muy grave, muy grave porque es que no querían meter dentro del censo del EOE a niños con dificultades de aprendizaje. Pero de dificultades de aprendizaje, no. Entonces era una lucha que traíamos nosotros y bueno, ha habido años que no han aparecido. De hecho la persona, la psicóloga última del EOE que hemos tenido, que ha estado muy poquito tiempo, un año nada más con nosotros, ha tenido que poner al día todo, todo, todo lo que había atrasado y bueno, ha podido ver a muy pocos niños, a muy pocos niños. Porque había niños que habían pasado de infantil a primaria sin hacerle una revisión. Y niños que han pasado de infantil, que ya están en secundaria sin hacerle una revisión.

Pregunta: ¿Y ahora dice que funciona mejor? ¿Por qué vienen más a menudo, por que ya están encarrilados?

Respuesta: Porque esta última persona que ha venido, lo ha encarrilado, lo ha encarrilado. Entonces ha dejado los informes metidos en Séneca que no estaban metidos, los diagnósticos, o sea, que ya la persona nueva que viene se encuentra con eso ya hecho. Aquí el EOE no funcionaba bien. Y además nosotros, con las reuniones que teníamos con los centros de directores con inspección, nosotros lo dijimos. Lo hemos dicho más de una vez. Que no venían al centro, que teníamos alumnos con muchas necesidades, y que... alumnos con muchas

necesidades y muchos alumnos con necesidades. Y que necesitábamos que vinieran y no. Nuestro problema más importante y nuestra preocupación más... es la atención a la diversidad.

Pregunta: Pero para vosotros, claro, una necesidad, dada la diversidad del centro. *¿Y qué idea se tiene del apoyo en el centro? Vamos a diferenciar lo que es el apoyo que me acabas de comentar con el resto de los alumnos con respecto a lo que estamos intentando formar aquí de los grupos de apoyo. ¿Consideras que puede ser útil? ¿Consideras que puede haber algún...?*

Respuesta: Pero es que los grupos de apoyo cuando nosotros estuvimos se forman con los padres por un lado, los profesores por otro y habría que formar el grupo de alumnos por otro ¿no?

Respuesta: Sí. Eso es el que vamos a formar nosotros en cuarto de la ESO sobre todo para ayudarnos a dar el tránsito de la educación secundaria o al mercado laboral o a que sigan con otros estudios o que entren en ciclo formativo o entren en la ESO. Es más centrado en esa problemática.

Respuesta: Pero que sean los propios alumnos los que se recomiendan unos a otros...

Respuesta 1: Ayudándose con el proyecto que me comento a mí Inma, que van a empezar ahora que es en el que les van a guiar para que ellos empiecen a elegir que hacer en el futuro próximo.

Pregunta: *Eso es muy interesante. Es que evidentemente es el grupo de ayuda entre iguales, evidentemente tienen que formar un grupo en función de las características de cada uno.*

Respuesta: Sí, sí, sí. No, yo creo que es bueno.

Pregunta: *Eso. Yo... a mí me parece una idea fantástica que se pueda también actualizar con estudiantes como con alumnos. Entonces queda una experiencia muy bonita.*

Respuesta 1: Y sobre todo en el momento clave en el que están porque desde mi propia experiencia, estar en esa situación con esa edad, como te pone un abanico tan grande de camino y tú con ese dices, bueno, pero yo,...

Pregunta: *¿Me estaré equivocando o no me equivocaré?*

Respuesta 1: ¿Lo voy a hacer bien?

Respuesta: Sí, pero yo lo que veo es otra cosa. Que el grupo, funciona también como mediador ante los problemas que haya. Entonces eso me parece muy interesante.

Pregunta: *El grupo como mediador.*

Respuesta: Como mediador.

Pregunta: *¿En qué sentido? Porque...*

Respuesta: Yo lo entiendo también así. Lo mismo que a nivel profesional pueden ellos ayudarse, también el grupo funciona como mediador ante problemas, ante cualquier tipo de problemas.

Pregunta: *Tipo de situación, o de problema, o de cuestión o de lo que sea.*

Respuesta: O sea, a nivel de convivencia y de educación para la convivencia, es que me parece...

Respuesta 1: Claro. Es que además...

Pregunta: *Que va a superar, va a superar el planteamiento inicial. Quizá un poquillo forzado por la situación...*

Respuesta: *Quizá, quizá, quizá* los niños lo enfoquen más por ahí que a nivel profesional. Porque por la edad de los niños...

Respuesta: Viendo las edades que estamos, que aquí tengo hasta 4º de ESO y que los niños de 3º y de 4º de ESO no tienen la madurez que teníamos nosotros en nuestra época. Entonces esos niños, más preocupados por otra serie de cosas que a nivel profesional. Van a estar más preocupados por sus problemas de adolescentes que el problema de qué hago en un futuro. ¿A qué me dedico? ¿Qué es lo que hago? Y entonces cuando se vayan a dirigir al grupo de alumnos que se formen se van a dirigir más en el sentido de que le van a plantear, mira, tengo un problema con mis padres o tengo un problema con mi amigo o con mi ligue, o con mi novia, o con quién sea, o en la clase o con tal profesor que eso va a ser algo muy común, seguro, más que que los niños vayan a preguntarle a los otros que a nivel profesional porque el preparar a los niños a nivel profesional es muy difícil a esas edades.

Respuesta 1: Claro, esa es la cosa, entonces el grupo también...

Respuesta: No están preparados para aconsejar a los demás.

Respuesta 1: Sí, sí, sí, pero es que el grupo...

Respuesta: Yo lo veo así.

Respuesta 1: Estoy más o menos de acuerdo pero es que el grupo también tiene el objetivo de crearse para hacer una estrategia para que ellos puedan

adquirir competencias, como escucha, saber tomar decisiones de manera democrática...

Respuesta: Ya, ya, ya.

Respuesta 1: Que eso lo está preparando para un futuro empleo. Ahora ya...

Respuesta: También, también.

Respuesta 1: Claro. Por supuesto que se tiene que tener en cuenta que ellos van a llegar y van a decir: "tengo un problema con tal profesor".

Pregunta: *Y se deja abierto a todo.*

Respuesta: Pero también Toñi, si tú lo planteas, eso no solamente le sirve para un futuro empleo. Ahí lo que estás formando es su personalidad.

Respuesta 1: Claro, claro.

Respuesta: Entonces eso, independientemente le va a servir para su futuro empleo. Pero lo que tú estás formando es la personalidad del alumno. Yo lo veo...

Respuesta 1: Claro, porque...

Respuesta: Yo lo veo de esa manera. Ya el empleo vendrá o no vendrá, o a lo mejor va a ser carpintero y se va a relacionar con dos personas.

Pregunta: *Claro. Pero yo lo que es la excusa es ésta para abrir, en realidad ésta, para hacer la excusa es enfocarlo hacia esas habilidades...*

Respuesta: Habilidades sociales, claro.

Pregunta: *... aunque en realidad está abierto, te lo demanda, el demandante y él me pide.*

Respuesta: Claro, claro, claro.

Pregunta: *Y el demandante viene y pide.*

Respuesta: Que le va a servir en sus relaciones tanto laborales como le va a servir en sus relaciones si estudia bachillerato o si estudia un módulo o lo que sea. ¿Comprendes? Que no solamente a nivel profesional.

Respuesta 1: Sí, pero la intención es centrarle un poquito más en ver y observar y que ellos tengan, sobre todo esta estrategia para apoyarse en esos futuros cambios que van a tener y que además, a través de esta estrategia, ellos

quieran esas competencias, la palabra competencias, claro, porque es su personalidad la que están formando pero realmente ellos se están formando para ser competentes en su desempeño diario, en su futuro trabajo, en estar en clase. Entonces, todo esto son herramientas importantes para el futuro.

Respuesta: Sí, sí, pero lo que tú te estás planteando, ¿no es utópico?

Respuesta 1: Sí, sí.

Pregunta: *Que lo que pasa en realidad no...*

Respuesta 1: Claro.

Respuesta: Que lo que se plantea a nivel de padres y a nivel de profesores.

Respuesta 1: Sí, sí, sí.

Respuesta: Ahí sí veo yo la utopía. Porque a nosotros nos cuesta la propia vida formarlos como personas.

Respuesta 1: Ya, ya, ya.

Respuesta: Entonces, los niños, para un futuro, eso les va a servir pero para trabajar la convivencia y el respeto a los demás, que es lo mismo que trabajamos todos los días aquí.

Respuesta 1: Claro.

Respuesta: Pero, que lo van a organizar ellos. Pero a nivel profesional, a nivel profesional, no me encaja por la forma de pensar de los niños y porque los niños no tienen preparación para aconsejarse. Porque te entran dos petardazos, vamos a hablar claro, dos petardazos en el grupo, te entran dos petardazos en el grupo de estos que viva la Pepa y ¿qué le van a aconsejar los demás a nivel profesional? ¿Me entiendes?

Respuesta 1: Eso es lo que vamos a ver. Cómo ellos van a adquirir esas habilidades para poder decir algo, y no es aconsejar, sino que es que entre todos busquen una solución. Porque nadie va a ser un experto allí. Todos están en la misma situación.

Pregunta: *Sí. La misma perspectiva que con los profesores o con los padres pero con el alumnado, a ver que pasa.*

Respuesta: Sí, pero yo a lo mejor, verás tú, yo veo más eso para un bachillerato, para niños de otras edades pero para niños...

Pregunta: De la ESO.

Respuesta: ... de estas edades, para niños de estas edades, con que ellos aprendan a valorar al que tienen enfrente y respetarlo. ¡Si consiguiéramos eso! Y valorar que deben, no sé, es que la mayoría de los... bueno, mayoría no, pero gran parte de los alumnos que no llegan a terminar la ESO. Es que no terminan 4º, 4º de ESO.

Pregunta: ¿Tenéis mucho abandono entonces?

Respuesta: Pero en todas partes. En 4º de ESO empiezan los niños a largarse ya.

Pregunta: Y la...

Respuesta: O a no estudiar y decir “cuando me llegue la edad me voy” o hago...

Respuesta 1: ¿Y la inserción a los PCPI, Marisa? La inserción a los PCPI, alguien que...

Respuesta: Sí, sí, claro, se orienta, claro. Pues se orienta.

Respuesta 1: Puede ser una solución.

Respuesta: Se orienta. Pero muchos ni módulos ni nada. Es preferible que repitan 4º y que aprendan a escribir.

Pregunta: Claro, eso...

Respuesta: Porque el módulo te va a enseñar eso, ¿eh?

Respuesta 1: Pero te va a capacitar, para por ejemplo los...

Respuesta: Pero vamos, yo prefiero que repita un niño 4º y que por lo menos un nivel mínimo, de escritura, de lectura, lo lleve. Que luego haga lo que quiera. El módulo que quiera, que se meta donde quiera.

Pregunta: Le estás dando pié para que pueda tener más opciones, desde luego, claro, porque si no sale sin conocimiento.

Respuesta: Claro, pero que no salga hecho un...

Respuesta 1: Sí, pero es para, por ejemplo, en los PCPI. Hay personas que han repetido ya y que no van a terminar con éxito la Educación Secundaria Obligatoria. Entonces está esa opción que se puede reconducir para un trabajo más básico, por ejemplo, un PCPI en peluquería. Que empiecen a hacer la base,

la formación base para desempeñar ese futuro empleo. Claro, que esto no es para que estén orientados a qué, sino para que ellos mismos tengan esa estrategia, esa herramienta, y conozcan que puede existir también eso y que no se sientan solos, aunque tú lo que bien dices es cierto, claro. Cuando tú llegas con 16 años, te interesa más saber que estás bien con tus amigos o con tu novio a pensar qué vamos a hacer en el futuro. Pero también puede ser un momento para que ellos le den importancia que va a tener su futuro empleo o su futuro desarrollo en este momento...

Respuesta: Sí, sí, pero que todo tiene una edad. Todo tiene una edad.

Pregunta: *De todas formas yo creo que para vosotros va a suponer la oportunidad de poder formar esos grupos y que después sirvan para lo que tengan que servir.*

Respuesta: Para lo que tengan que ser... servirán.

Pregunta: *Claro.*

Respuesta: Van a servir.

Pregunta: *Pero para nosotros la excusa es, tú lo sabes, la excusa es la formación para el empleo, porque nos viene obligado en un máster, no viene por otra cosa porque nuestra ilusión, vamos, nuestra intención sería eso, poder formar un grupo también de apoyo entre iguales.*

Respuesta: Eso.

Pregunta: *Sí, pero que nosotros tenemos que enmascararlo de alguna manera para que pueda Toñi desarrollarlo como trabajo fin de máster, claro. Esa es la situación, que al final va a terminar siendo...*

Respuesta: Es que yo creo que por la edad que tienen...

Pregunta: *Lo requieren.*

Respuesta: ...yo pienso, es mi opinión, vamos, a lo mejor, no sé, otras personas de aquí piensan otra cosa.

Pregunta: *¿Y en general, en cuanto al equipo de profesores, después de, bueno, de la experiencia esa de formación que hemos tenido aquí con vosotros y demás, qué percepción tienen los profesores, tiene sentido que se formen grupos de apoyo entre iguales? ¿A nivel profesional cómo os relacionáis vosotros? Hombre, yo ya aquí el otro día, cuando estuve aquí con vosotros sí que me quedé un poco con la copla, es decir que sé que estáis aquí, que sois una piña, o sea, que os conocéis de hace mucho tiempo, trabajáis juntos, os relacionáis*

constantemente y nos comentabais bueno, pues que sí, que charláis, que os apoyáis mutuamente en cualquier lugar que haga falta.

Respuesta: Sí, sí, sí.

Pregunta: *¿Y eso es así?*

Respuesta: Sí, sí, sí.

Pregunta: *Y bueno, no sé, ¿cuándo os reunís fundamentalmente, os reunís, cuando os reunís es de forma ¿qué? ¿Oficial, por ciclos, por etapas para organizar el trabajo?*

Respuesta: *¿Te refieres si nos relacionamos aparte de clase, aparte del colegio o...?*

Pregunta: *Pero no si nos vamos fuera, sino ¿existe realmente un apoyo, os reunís para discutir los aspectos fuera del ámbito...?*

Respuesta: *¿Escolar?*

Pregunta: *Eso. Si es que hay algún tipo de apoyo más... no quiero decir. Apoyo hay, pero...*

Respuesta: *¿Ante problemas personales?*

Pregunta: *No, no personal. Si hay algún... no el hecho de pasar por los pasillos y charlar si no si existe momentos...*

Respuesta: El apoyo de verdad.

Pregunta: *Exacto. Momentos donde nos reunimos para “quiero hablar contigo”*

Respuesta: Sí, sí, sí.

Pregunta: *¿Eso existe entre vosotros?*

Respuesta: Sí. Existe el apoyo de verdad, sí.

Pregunta: *O sea, que... Y básicamente también ¿para qué os reunís? ¿Con el equipo... funciona el equipo de coordinación pedagógica en este caso?*

Respuesta: Es que nosotros no podemos decir, lo que hemos comentado antes, es que nosotros nos reunimos, la etapa de infantil que son tres cursos, se reúnen ellos tres, hay una coordinadora.

Pregunta: *Por eso. Es que yo entiendo que esta pregunta la has contestado antes cuando hablabas que os reuníais y hablabais alumno por alumno.*

Respuesta: Hombre, por supuesto. Es que, bueno, el equipo de coordinación, es que todos nos reunimos...

Pregunta: *Sois todos, ¿no?*

Respuesta: Somos todos. Hay una... de hecho tenemos una coordinadora. Para qué vamos a tener una en primer ciclo, otra en se... si son dos cursos por ciclo. Tampoco tiene mucho sentido, ¿no?

Pregunta: *¿No hay tampoco un ciclo que... donde percibáis que se necesita más apoyo que en otro?*

Respuesta: Bueno. De todas formas, mira. Los ciclos, ¿para qué se juntan los ciclos? Pues los ciclos se juntan cuando tienen que hacer una actividad en común, cuando tienen que... o dentro del aula o fuera del aula. Vamos a una excursión, pues la hacemos por ciclos. Pues primero va con segundo. También hay cosas que se hacen a lo mejor, segundo va con tercero, ¿comprendes? Que también ahí vemos...

Pregunta: *Ventajas del hecho de ver claro...*

Respuesta: El hecho de que estén con niños del curso en el que ellos van a estar después. También hay una proximidad en edad...

Pregunta: *Una proximidad.*

Respuesta: O sea, que nosotros intentamos variar, dependiendo de las necesidades que nosotros vemos. Y bueno, ¿problemas que hay en el ciclo? Por ejemplo: Pues mira, estos niños he visto que han llegado al tercer ciclo con tales problemas de ortografía o de escritura o de organización del espacio en el cuaderno, o de lo que sea. Se comunica a los profesores del ciclo anterior. Pues podemos hacer esto, podemos hacer lo otro. Vamos a decirle que aquí no escriba, que deje para que se vaya controlando un poquito. O sea, eso ya... Y el año que viene, a lo mejor pues llegan con otros problemas a tercero y tengo que decirles a los del curso anterior que se fijen en esto y en lo otro. O sea, que las cosas van variando. No hay ningún curso igual. No sé si me explico.

Pregunta: *Sí, sí, sí, sí, perfectamente. Que tampoco... depende de las circunstancias pero como hay una...*

Respuesta: Vamos a ver.

Pregunta: *De hecho vosotros os reunís constantemente, vaya.*

Respuesta: Nos reunimos contantemente. Ahora, yo una vez estuve en una reunión de inspección y decía un jefe de estudios o director de un instituto decía, “nosotros nos reunimos en coordinación, en claustro” dice, “pero en ETCP no existen ni centros, no nos reunimos porque no nos sirve para nada”. Y a mí me parece muy bien eso. Nosotros nos reunimos, es que a nosotros, en realidad lo que nos sirve es la coordinación que hacemos, de lo que llevamos a cabo.

Pregunta: *Y funciona pues ya está. Pues qué necesidad tienes de ponerle otro nombre.*

Respuesta: Y si no me hace falta, a mí no me hace falta una reunión para con un profesor concreto de mi curso, decirle, “mañana a las 5 te espero”, digo, “oye, que fulanito tiene este problema. Tenlo en cuenta”. Ya lo sabe. Y yo sé que lo va a tener en cuenta. Que hay mucho contacto y en el momento. Que es lo importante. Que en el momento que tú ves el problema es inmediata la comunicación y que alguien actúe, ¿no? así que yo lo veo de esa manera. ¿Qué ahí pecamos?

Pregunta: *No, ¿eh?, dime, sí, sí.*

Respuesta: Digo, que pecamos.

Pregunta: *¿Si pecáis de algo ahí?*

Respuesta: Si pecamos, que quizás trabajamos demasiado, nos comunicamos demasiado, nos coordinamos demasiado y pecamos de que somos, no sé como decirlo, el llevar un papeleo nos hace perder el tiempo, porque para lo único que sirve es para reflejar qué es lo que estás haciendo. Cuando ese tiempo lo importante es dedicarlo, oye, qué yo tengo que preparar una ficha para este niño porque no llega hasta aquí, y si yo no la preparo, mañana no va a tener qué trabajar. Y me voy a tener que inventar lo que sea. Y el niño entonces me va a dar la lata en clase y me va a dar la lata a los demás. El tiempo que tú paras en recoger qué es lo que haces lo deberías emplear en hacerlo, en hacer las cosas. Entonces nosotros nos piden ahora mucho, que si nosotros no reflejamos por escrito lo que hacemos es como si no lo hiciéramos. Porque, ¿dónde llega lo que nosotros...? Entonces hay que recogerlo todo.

Pregunta: *Pero es que tiene un valor fundamental porque bueno, vamos, lógicamente, porque esa experiencia, ese saber hacer, si no queda recogido lo perdemos. Es verdad en realidad. Es verdad que hay que moverse. Claro, es verdad, yo lo veo desde otra perspectiva, pero claro, lo ves así y dices tú: voy a perder el tiempo, pero es que es verdad.*

Respuesta: Pero como estamos tan agobiados de tiempo.

Pregunta: Claro, es verdad. Pero si nos pasa a todos igual, pero...

Respuesta: Tú interés es el niño. Tú interés siempre es el niño. No los papeles que tienes que rellenar.

Pregunta: Claro, sobre todo cuando son administrativos.

Respuesta: Pues entonces hay veces que te ves...

Pregunta: En el dilema de qué hago. Pero bueno, que no hay que perder de vista, hombre, que ese saber que...

Respuesta: Que es necesario.

Pregunta: Si se puede dejar reflejado, son experiencias tan buenas, tan fantásticas, tanto si funcionan como si no. Y claro, muchas veces nos tenemos que sacrificar, sacar tiempo de donde no hay y es verdad. Pero bueno, es que no debería de perderse de hecho ese saber que tenéis.

Respuesta: Vamos, que estamos obligados a recoger. Hasta los acuerdos, todas las cosas.

Pregunta: Si no, no lo haríamos, no lo haríamos ninguno.

Respuesta: Pero vamos, que...

Pregunta: Pues no sé. No se me ocurre otra cosa más que preguntarte. No sé, en general, defíneme cómo es la colaboración en el centro, cómo la definirías.

Respuesta: ¿La colaboración?

Pregunta: Entre vosotros. Es lo que más nos preocupa.

Respuesta: ¿La colaboración entre nosotros? Es que yo creo que aquí hay buen ambiente, que todo el mundo colabora y ayuda cuando otro necesita.

Pregunta: Si tú quieres añadir algo más. O sea a las preguntas que ya te hemos hecho.

Respuesta: No. No la verdad. Ahora mismo no se me ocurre nada.

Pregunta: Como tenemos tiempo de...

Respuesta: Vamos, yo creo... aquí el síndrome del quemado todavía no lo he visto yo.

Pregunta: ¿Sí? Fantástico.

Respuesta: No. Y lo he visto, ¿eh? Fuera lo he visto. Pero aquí jamás. Y mira que hay gente que lleva aquí trabajando...

Pregunta: *¿Y por qué? ¿Por qué crees la clave, Marisa?*

Respuesta: No lo sé. Yo creo que son buenos profesionales. Son buenos profesionales. Se preocupan, gente que se preocupa muchísimo, muchísimo por el alumnado. Muchísimo. Yo creo que aquí las personas que hay, no miento porque no sé si estoy grabando ni nada, las personas que hay aquí les gusta su profesión. Eso ella lo puede decir. Les gusta su profesión. Y entonces aunque cualquier problema personal de enfermedades que tengas en casa de cualquier cosa que te pueda pasar, vienes aquí y te vuelcas con... te vuelcas, te vuelcas o incluso problemas que de vez en cuando surgen problemas o choques entre profesionales y siempre está por encima, por encima de todo el niño. Y eso es algo muy generalizado aquí.

Pregunta: *¿Tú quieres preguntar algo?*

Pregunta 1: *Bueno, en principio como vamos a seguir viniendo por aquí, si se me ocurriera algo, ¿verdad?*

Respuesta: Que tengo muchos defectos ¿eh?

Pregunta: *Eso como todos. Como todos.*

Respuesta: Y que necesitamos ayuda y alguien que nos oriente. No sé, pero vamos, yo de mis compañeros, cada uno somos de nuestro padre y de nuestra madre y cada uno tenemos una mentalidad diferente, pero yo los defino como buenos profesionales.

Pregunta: *Pues ya está, si no hay más, agradecerte la entrevista que nos has concedido.*

Respuesta: No, muchas gracias a vosotros.

Pregunta: *Yo no sé si tendría a lo mejor Ricardo cinco minutitos a lo mejor para preguntarle...*

ENTREVISTA GAM ALUMNOS 1 CB

A: Andrea

R: Rafa

Buenas tardes, bueno... vamos a comenzar la entrevista. Lo primero que me gustaría saber es como ha sido vuestra trayectoria en el colegio (que asignaturas habéis hecho, cuándo habéis llegado al colegio, etc.)

A: Yo llevo dos años aquí, no tengo actividades extraescolares, y las asignaturas las normales...

¿Qué asignaturas tenéis?

A: Biología, matemáticas, física y química, ética, inglés, lengua, educación física e historia

¿Y tu rafa?

R: Yo viene en sexto y mi trayectoria académica es buena, hago actividades extraescolares en el colegio pin pong al medio día y después del colegio judo y esgrima.

Vosotros como alumnos, ¿qué entendéis por diversidad cuando se usa esa palabra en el colegio?

A: Variedad de alumnos, materias, estudiante.

R: No todos los alumnos son iguales que cada uno tiene su caso y hay que intentar adaptarlo lo mejor que se pueda para guiarle el rumbo.

¿Y si os digo apoyo en el colegio? ¿Qué significa para vosotros?

A: Apoyo de de los profesores a los alumnos, apoyo entre nosotros. Los profesores que nos ayuden un poco

¿Pero a qué?

R: Para superar dificultades e intentar llegar más allá.

¿Vosotros habéis tenido algún servicio de apoyo en el colegio?

R: Que yo recuerde no...

A: Yo cuando he estado mal, los profesores si que han hablado conmigo.. ¿Qué te pasa? ¿Por qué estás mal?

R: A bueno... eso sí...

A: Yo eso lo entiendo como un apoyo de un profesor. En los estudios hacemos una ficha, salimos a que nos den clase en un aula fuera de la vuestra.

R: Bueno, yo fuera de clase no...

¿En la propia aula os apoyan?

R: Sí.

Bueno, ahora quiero que penséis en la rutina de clase... ¿Cuándo tenéis un problema lo compartís con vuestros propios compañeros?

A: ¿Problemas personales?

De todo tipo...

A: Si, con un compañero me llevo mejor que con otro. Con mi mejor amiga le cuento todo, no es que lo publique. En clase a un profesor si no me entero de algo lo digo en voz alta y ya está, también se entera el resto de los compañeros.

R: Yo no mucho pero a veces sí. Yo soy más quedármelo dentro pero expresarlo a veces poco, si no lo comparto con la familia.

Si tenéis que realizar un trabajo en grupo como lo hacéis.

R: En clase tenemos un tiempo para hacerlo, nunca nos reunimos fuera de clase.

A: Por ejemplo, tenemos un trabajo y nos dicen... poner las mesas así y lo hacemos en esta hora.

R: Si, porque si no, la gente no lo hace.

Ahora, vamos a hablar de la formación, os acordáis de las clases que dimos hace un tiempo...¿qué os pareció la presentación? ¿Os acordáis de que iba?

A: Qué hago.. los caminos que hay...

¿Os ayudo?

A: Si bastante, porque yo no sabía las asignaturas y me abrió la menté, también con el librito que nos hiciste, porque no yo sabía lo que quería.

R: A mí me pareció bien porque aunque tú lo tengas muy claro, necesitas una guía para saber por dónde ir.

¿Qué fue lo más interesante de esa formación?

A: Para mí fue los tipos de bachiller, las fechas de matriculación y las preguntas que nos hacemos, son las que tu distes.

R: A mí me pareció todo más o menos en el mismo grado de interesante. Todo me servía y lo fue aprovechando todo.

¿Y lo menos interesante? Esto ya me lo han dicho...

A: Los ciclos, porque cuando tu hablabas de eso no estaba atenta, porque yo no voy a hacer ningún ciclo.

R: Lo de que hay que apretar porque se sabe que no es un curso más, se sabe que es ya prepararte para lo que tu ya quieres hacer. Eso ya nos lo han dicho muchas veces.

Otra cosa, ¿Qué pensabais que ibais a hacer en el GAM?

A: Pues, ayudar a la gente que viniese, pero al final... No vino nadie.

R: Tenía la idea de ayudar basándome en los libritos, intentando hablar con el para que también lo mirase e intentar llegar a un acuerdo.

Y personalmente a vosotros para ¿qué os ha servido esa formación?

A: Para estar más seguro de lo que queremos, saber más datos... darte cuenta de que dentro de poco ya llega y hay que ponerse las pilas.

R: Para saber realmente lo que quieres hacer.

La formación que hicimos, ¿os ha preparado para afrontar los problemas y el cambio que vais a hacer ahora?

A: Si, más o menos.. puede ser... no se... por los libros teniendo más información, sabiendo yo podré ayudar a la gente.

Recordáis las sesión que vimos, en la que os enseñábamos estrategias para aprender a comunicarnos bien...

A: La verdad no mucho... aunque sería interesante.

Nos centramos en el desarrollo del proyecto, ¿Qué tipo de publicidad hicisteis? ¿Cómo fue?

A: Fue llamativa e informativa.

R: Yo puse, no te agobies, todos podemos, yo lo puse como ayuda.

A: Pusimos dibujos, como la hora, el día. Dimos a conocer el proyecto, para que la gente lo leyese y tuviese interés, captar la atención de la gente.

Entonces, que problemas me diríais vosotros que se pueden presentar al GAM.

A: Cuales las fechas de matriculación, que puedo hacer... muchas preguntas.

R: Todo tipo de preguntas, tanto personales y profesionales.

A: Pero centradas en lo que vamos a hacer el próximo año.

Bueno, vosotros se que habéis tenido un camino dificultoso en el proyecto... ¿Os habéis reunido alguna vez?

R: Si, alguna vez.

Pues os reunisteis alguna vez, y después dejasteis de hacerlo. ¿Por qué creéis que ha resultado así la cosa?

R: Yo creo que porque había muy pocos cursos, si por ejemplo 4ºESO fuese el GAM, tendría que ayudar a la secundaria entera o 6º a primaria... qué sea más extenso. Porque si es el mismo curso, y el mismo curso ya sabe de qué va...

A: Yo creo que ha sido, falta de interés, que no nos han visto capaces de ayudarles, ellos lo han mirado solos en el libro solos, pereza ha sido eso no interés.

¿Y para que vosotros no os reunieseis aun así?

A: Pues igual... la verdad es que yo lo tenía claro, no me hacía falta reunirme para mirar el libro otra vez... el libro era de Sevilla, y yo no voy a estar aquí... así que no me ayudaba.

¿Qué se podría mejorar para que funcionase?

R: Abrirse a más cursos.

A: Yo lo pondría, como una clase, como algo de más tutoría. Algo obligatorio, no tan voluntario. Media hora en alguna clase... así la gente se obligaría a ir.. Si se impone, la gente se animaría más.

R: La gente dice, para que me voy a perder horas de patio si me puedo leer el librito y encuentro respuestas y si no entiendo algo.. ya voy tirando sin rumbo.

A: Me parece muy importante lo que se ha hecho y su sentido, así que no en horas de recreo como una tontería, venga bájate.. si no una cosa importante, dedicarle media hora de clase.

R: Yo lo veo parte de la formación, tendría que estar en nuestro horario.

A pesar de todo esto, me gustaría que me describieseis como os habéis sentido con toda esta experiencia.

A: Ha sido útil, me gustaría haber ayudado a la gente, cuando me eligieron me sentí alegre de que me viesen capacitada para dar consejos. Me siento bien.

R: Yo es que... no me he sentido ni bien ni mal porque no hemos hecho casi nada con el GAM, porque la gente no participaba. Con toda la experiencia bien...es importante que la hayamos visto.

ENTREVISTA GAM ALUMNOS 2 CB

A: Andrea

R: Rafa

Buenas tardes, ahora quiero que penséis en todas las experiencias que hemos hecho juntos, lo de los folletos informativos, las clases, las sesiones del GAM, etc. quiero que me digáis si vosotros habéis analizado los casos que se han presentado, es decir, analizasteis los problemas que os contaban.

R: Si porque tiene si tú tienes que ayudar a alguien tienes que analizarlo.

El ordenador, como lo habéis utilizado en esta experiencia.

A: El ordenador yo no lo he utilizado

R: No lo he utilizado apenas, hemos utilizado los libritos y mucho es.

A: Víctor si lo ha hecho, buscó información e hizo una publicidad.

En la última sesión GAM, se planteaban problemas y se dijo buscar información. ¿Cómo buscasteis esta información?

A: en los libros, no en internet.

R: Estaba en el librito.

En la actividad de los folletitos, habéis cómo habéis trabajado.

A: Yo trabajé sola y pregunte a Gianni algunas cositas.

R: Yo lo del trabajo, no sabía cómo hacerlo y pregunté a mis compañeros y lo fui haciendo con el librito. Me sentí capaz, pero no con muchas ganas, ese día no tenía un buen día y además buscar algo que no me interesaba (bachillerato artes) pues no.. me hubiera sido más útil de mi bachillerato.

A: Yo lo hice de mi bachillerato y para mi sí que fue muy útil.

He ido mandando tareas, vosotros habéis sabido organizar vuestro tiempo para cumplir con las fechas.

A: Yo no.

R: Yo sí, en los ratitos libres que tenía me ponía y lo hacía. Era cuando tenía tiempo porque.. sabía que tenía que ponerme hacerlo.

A: Yo si organizo en las clases, pero como no era una asignatura... pues se me olvidaba.

R: Claro, era eso.

Entonces normalmente con vuestras asignaturas, ¿Cómo lo hacéis?

A: Lo hacemos, aunque a veces no cumplimos los horarios.

R: Tengo si y no horarios de trabajo en casa. Lo tengo según me viene la tarde, si me tengo que ir a judo me organizo porque tengo que hacerlo antes de irme a judo.

A: No tengo extraescolares, y depende de las cosas que tenga que hacer me organizo, yo lo voy haciendo sobre la marcha.

Cuando trabajáis en grupo, ¿Cómo lo hacéis?

A: Me cuesta trabajo adaptarme a las ideas de los demás, si es una opinión parecida... bueno... pero si es una opinión muy radical.. yo me quedo pensando lo que yo pienso. Se intenta llegar a un punto medio, ni para ti ni para mi.

R: Se intenta llegar a un acuerdo.

Ambos: Aunque no siempre se consigue.

A: si se tiene muy claro, es difícil de cambiar su opinión. En nuestro caso, si nos ha pasado, aunque se ha solventando con alguna que otra peleílla... pero no pasa nada.

R: Yo apporto ideas para que se solventa, yo voy diciéndolas en forma de lluvia de ideas.

A: yo igual desde mi punto de vista en forma de debate.

A: Con mis pensamientos y valores, soy muy radical, no llego a un punto medio.

R: Yo si lo intento buscar, a mi no me gusta discutir.

A: Hay que ver el punto de vista de los demás, a lo mejor me hace cambiar la mía...

R: Aunque la mía no se valora.

Puede ser que no expresáis lo que sentís con esa opinión, por eso no se valora.

A: Siempre lo expreso e intento explicarlo bien sin miedo.

R: Yo también, yo la expreso si no intento cambiar de opinión según la situación que sea.

Cuando tenéis un problema ¿Cómo lo resolvéis?

A: Yo me lo quedo dentro y me como mucho la cabeza... ya se me pasará. Intento pensar una estrategia.

R: Depende del problema, hay problemas que tu puedes solucionarlo dándole un poco a la cabeza.. otros más difíciles.

Quiero que me digáis por último en pocas palabras, que es lo que habéis aprendido con toda esta experiencia.

R: Que para ayudar a los demás hay que saber y que ayudar es difícil.

A: Yo a resolver muchas dudas contigo y con los libros pero también que antes tienes que resolverte tus problemas para ayudar a los otros, porque si antes no se lo que voy a hacer yo, no puedo dar un consejo súper bueno, tengo que tenerlo claro. Conocer mis cosas, antes que conocer la de los demás.

Muchísimas gracias y suerte.

ENTREVISTA ALUMNO DEMANDANTE GAM ALUMNOS CB

Bueno, pues te explico esta entrevista es para mi TFM que investigo sobre el cambio de ahora de cuarto de ESO y competencias para el empleo... Primero me gustaría que me hablaras sobre ti, cuántos años tienes, cómo llevas el curso, cuánto tiempo llevas en el colegio...

Tengo 16 años, llevo 4 años en el instituto, y de momento lo llevo bien, que se me da bien, las cositas que se dan.

Todo se te da bien, no dices...ésta mas difícil o esta mas fácil...

Cada una tiene su complejidad, pero lo que me ponen siempre intento aprenderlo y lo hago. No tengo yo así esta materia me gusta.

¿Es decir te gustan todas?

Las hago.

Pero gustarte, de decir tengo ganas de esta..

Así, así, es que no tengo una que me llame mucho... no se... en todas.

**Tú sabes que estás en cuarto, sabes que tienes que elegir un itinerario, ¿los conoces?
¿Cuáles son?**

Lo que estamos haciendo...pues puedo hacer lo de los ciclos formativos o coger bachillerato.

¿Cómo los conoces?

Porque me han dado información y yo también he buscado información.

¿Dónde te han dado esa información?

En el instituto, los profesores y tú.

Tú ya sabes los itinerarios... ¿Cuál vas a elegir?

Yo voy a coger bachillerato, por la rama de letras Porque me veo más... como antes te había dicho no tengo ninguna materia que me llame más la atención, pero me veo más en la ciudadanía y letras que la ciencia.

¿Por qué no hubieras elegido hacer un ciclo formativo?

No sé, porque desde chica siempre he tenido en la cabeza, bachillerato y la universidad. No he pensado en la otra opción.

¿Y tus padres te lo han elegido?

No, no, yo quiero seguir estudiando y formándome.

Bueno, tú ya sabes que vas a hacer bachillerato de humanidades. Entonces, ¿tú tienes alguna duda sobre cómo hacer el itinerario? me refiero a la matrícula, fechas de las matrículas, asignaturas, becas, el instituto...

Yo... un poquito. Las fechas la sé, porque mi madre ha ido ha hablado y se lo han dicho. Pero cuando yo llegue allí...pues...las asignaturas tengo un poco de dudas porque no se qué carrera haré al final, hay algunas asignaturas que le convienen a una carrera más que a otra, por eso tengo dudas.. y sobre becas... nada... ayer que me diste información que podía entrar en una página web(Junta de Andalucía de matriculación), ya se lo he dicho a mi madre y me ha dicho que ya vamos a ir viéndola.

Sabes que tienes esas dudas... y me has hablado de una página web, pero ¿tú sabrías buscar el resto de la información para resolver las dudas?, ¿dónde lo harías?

Le pediría ayuda a mi madre o mis hermanos que han pasado por ahí

Y no conoces ninguna página web que hable de las asignaturas, o algún libro...

Eso no

Y aquí en el colegio no os han dado algún libro para orientaros...

A bueno si, un folleto con los ciclos y bachilleratos y un libro donde viene dónde hacer cada cosa.

¿ y tú estás segura en lo que has elegido?

Si...100 por 100 no, la verdad, pero es que... no se... no tengo una cosa marcada...no se todavía bien lo que me gusta en sí, estoy diciendo esto... pero no hay algo que me apasione... pero al menos voy por el camino.

Sabes que quieres estudiar ahora, pero no tienes una meta definida, ¿Cómo se puede solucionar eso?

Yo espero que las decisiones que esté tomando de ir a humanidades, cuando vaya más adelante me vayan abriendo las ideas de qué quiero hacer.

A lo mejor teniendo más información... sabes lo que quieres pero ves el fin... ¿te agobia un poquito?

Un poquito, la verdad como aquí nos han dicho que nos pongamos a pensar y mi madre también me lo ha dicho. Yo me pongo a pensar y me rayo, es que se me da todo bien, pero no tengo eso que me llame la atención y no sé, me agobia ... y todo el mundo lo sabe y yo no... Y bueno, de momento a humanidades.

Tú te sientes capaz de dar el paso a bachillerato

Sí que me siento capaz, pero me da un poco de miedo porque me ya me conocen aquí desde hace cuatro años, y en bachillerato te tratan de manera diferente, y tengo una cosita, me da eso...

¿Y tienes apoyo de alguien para que te ayude?

Si, si, mi madre siempre y mis hermanos, amigos y el colegio.

¿Qué te ha parecido la estrategia del GAM? ¿Te ha servido?

Aunque no se haya hecho bien, como debería haberse hecho, si me ha servido porque nunca me puse a pensar que voy a hacer hasta que tu llegaste y nos fuiste planteando actividades e información y ya más o menos sí que me enterado y muchas cosas más, y con la ayuda de mis amigos, vamos que me enterado.

Bueno, pues muchas gracias, y te deseo mucha suerte.

ENTREVISTA PROFESOR TUTOR GAM ALUMNOS CB

Buenos días, me gustaría que me comentases tu trayectoria en el colegio.

Este es mi segundo año, el año pasado no era tutor, a los niños de este año de tutoría, el año pasado les daba tutoría por lo que los tenía tres horas nada más, o sea que un poquito los conozco... y este año es la primera vez que soy tutor y tengo con ellos unas 7 horas a la semana, más la tutoría.

Me gustaría saber también algunos datos sobre la tutoría, cuántos alumnos son, el nivel de la clase, etc.

Son ahora mismo 16, eran ocho niños y ocho niñas, pero se fue una niña a Argentina y vino un alumno chino. La clase es variada, gente desde siempre en el colegio o gente que ha llegado hace dos años al colegio. Tenemos gente de Argentina, de Colombia, de la República Dominicana, chino no sabe nada de español y otro alumno que tampoco domina el idioma. La actitud de la clase es muy apática, cuesta la misma vida que se muevan y se organicen, yo creo que no están acostumbrados a tener responsabilidades y hay que guiarles mucho. Si tu quieres que hagan una cartulina con una descripción de lo que sea, tenemos que decirles, venga cogemos esta cartulina... nos vamos a google... horroroso... Académicamente, yo los puedo comparar con el curso del año pasado y están un poco por encima, pero cuando se mueven, sacan resultados medianamente decentes.

¿y tú por qué crees que les cuesta tanto trabajo hacer cosas o están tan apáticos?

No sé si es porque hay varias personas que tiran para abajo, o si es así.. Porque tú sabes que hay clases que son muy buenas, clases que son muy malas, la verdad es que no lo sé... es que en la feria de la ciencia se han volcado mucho.. No sé si hay que conseguir el punto de equilibrio entre darle los contenidos que tu quieres y que sean medianamente divertidos... no sé si es fallo nuestro, o fallo mío. Sinceramente, no lo sé... Estoy en la búsqueda...En la feria de la ciencia si que me he partido la cara, y se han volcado muchísimo, yo les ponía turnos de tres horas y han estado seis... y hay otras veces que organizo algo y me cuesta la misma vida y no lo hacen... no lo sé.

Puede ser tener interés en hacer cosas que ellos quieren...

Si puede ser que esté relacionado con lo que ellos buscan

Pues ahora, quiero que me hables sobre las competencias para el empleo de los alumnos, yo te iré diciendo algunos aspectos y quiero que tú me comentes cómo ves a los alumnos en relación a aquellos aspectos que yo te presente. Empezamos por si los alumnos analizan las situaciones que se le presentan en el aula de manera crítica.

Yo creo que ellos son mas impulsivos, personas que analicen la situación hay tres contadas, los demás son muy impulsivos, responden lo que les viene a la cabeza o una reacción de defensa. Si hay un altercado, no responden como diciendo, mira sí.. estábamos en hora de clase y yo estaba haciendo el café...lo primero.. no pues, yo no he sido, pues fulanita también lo ha hecho...Y después son muy bipolares, no ven la escala de grises. No dicen pues he hecho esto y otras veces no lo hago, o es bueno o malo. Yo creo que es porque son muy infantiles todavía.

En cuanto a las nuevas tecnologías, ¿cómo las usan?

mmm... yo pensaba que antes de dar secundaria... los niños sabrán más que nosotros que están con los ordenadores y lo único que saben usar es el tuenti, el facebook y el twitter, son las tres cosas que utilizan para comunicarse. Tu les pones a buscar algo, algún archivo de sonido para hacer un trabajo o buscar fotos para una campaña que estamos haciendo un concurso sobre la violencia de género y no saben que frases poner (búsqueda de imágenes), no tienen muchas habilidades en cuanto a las nuevas tecnologías, google, twitter, tuenti y facebook.

Si tienes que buscar información para solucionar un problema, ¿Cómo lo harían ellos?

Yo creo que se guían por lo que les digan sus amigos, sepan sus amigos o no y segundo si ellos quieren buscar: módulo de no sé que... lo ponen en google y ya está... no saben después filtrar la información de los veinte resultados que le salgan, si el primero es de yahoo answer, no saben que eso es una castaña, no saben...

Vamos hablar del trabajo en grupo ¿cómo trabajan ellos en grupo?

En mis asignaturas no trabajan mucho en grupo, en plástica imagino que lo harán más...las pocas veces que los he puesto a trabajar en grupo se ponían los grupos de siempre, en el momento que tu los mezclas y se pone gente que no se suelen juntar, ya no saben organizarse... porque cuando se organizan en los grupillos que tienen en el patio, por ejemplo, saben quién es el más flojete, el más listo y saben organizarse. Pero en el momento que los mezclas no saben como repartirse las tareas.

Son responsables para cumplir con los horarios, organizarse, etc.

No, hay que estar muy encima, en horarios, organización y decirles cómo hacer el trabajo.

Pues, si no se está encima, ¿no cumplen con los horarios?

Yo creo que no, solo cumplirían si se les dice: si tal día.. no me traes tal cosa...tenéis un negativo, aunque son cosas que les interesa porque ya hemos cosas así... y no las traen, incluso avisándoles.

Hablamos de cómo resuelven problemas, ¿piden ayuda o lo resuelven de manera autónoma?

Depende del tipo del problema, si les afecta directamente como la nota final... ya te están preguntado pero si es algo que les interesa, a veces por dejadez o pasotismo ni preguntan porque se les olvida.. no están muy pendientes... hay que estar encima de él, incluso si es algo que para su propio beneficio.

Al aportar ideas en un grupo de trabajo, ¿se les escucha y valora esas ideas?

Cuando ellos tienen el día creativo, se les ocurre ideas o preguntas, son buenísimos, tienen mucha imaginación...yo creo que si les valoran sus ideas los compañeros, ahora con el tema de la campaña... al principio salía que tenían que recoger frases que en 10 palabras expresaran muy bien cómo la sociedad rechaza la violencia de género. Al principio salieron los tópicos, pero cuando han salido dos o tres con ideas curiosas y novedosas, los demás lo han valorado y han tirado para delante, se contagian.

Por tanto, expresan lo que sienten...

Habilidades de expresión emocional, no tienen muchas... son bipolares o están contra o a favor... eso les pasa con algún problema emocional-

Pero ellos dicen lo que realmente piensan, o dicen aquello que la mayoría cree aceptable...

No, no, dicen lo que están pensando... te llegan a decir cosas radicales... y no se cortan... y se mantienen en su postura, incluso tu diciéndoles. Algo... ellos defienden muy a muerte lo suyo.

Hablamos ahora de la transición, hálame de las actividades que el colegio ha realizado para dar a conocer los itinerarios...

A principio de curso de las primeras cosas que hice fue repartirles un librito de orientación y hablamos de los caminos de forma muy general. Por ejemplo, al terminar la secundaria... pues bachillerato, ciclos no sé cuántos... ahora lo que les veo, y no porque me estés grabando, es que hiciste el trabajo que está en la pared lo de los ciclos, módulos... al principio me preguntaban, ¿profe qué hago me voy a bachillerato o me voy a fp? Ahora lo que me preguntan, por ejemplo Reyes, ya no me pregunta eso... me dice profe: tú ves bien que coja el módulo de jardín de infancia... siguen teniendo dudas pero de cosas más concretas, tienen ya más definido... esa diferencia ya lo noto. Javí, no se si haré el módulo de económicas...

¿Cómo buscan información relativa a su transición?

Sinceramente no lo sé, algunos me dicen que se la buscan sus padres, otros me dicen que van a hacer bachillerato porque un amigo les ha dicho que allí es muy fácil o porque conocen a uno que allí lo ha hecho y le gusta el temario y demás, y me imagino que cada uno lo habrá hecho a su manera porque cada uno me dice una cosa diferente y yo también les he insistido mucho en nos hagan caso a nosotros a los profesores, pero que también busquen por otros sitios, que pregunte, que miren por Internet, imagino que habrá un poco de todo.

¿Cómo crees que van a hacer la gestión de su transición?

Espero que lo hagan bien... no sé qué decirte... es que hay gente que está súper concienciada de lo que hay el año que viene, que primero de bachillerato no es quinto de secundaria, que están súper preocupados, que me dicen... profe ¿algún tema que yo pueda mirar para que el año que viene no vaya tan fresca...? Y otros que todavía piensan que siguen en la burbujita. Yo pienso que cada uno tiene su nivel de madurez y que eso no se si lo podemos cambiar nosotros o si lo hemos cambiado con lo que hemos hecho, espero que sí...

¿Y el papel de la familia para esta transición?

Hay gente que la familia le tiene marcado por el sitio en el que tienen que ir, o por el sitio en el que vive o por la tradición que hay en la familia... que tienen su punto de rebeldía, pero la familia les condiciona mucho., o incluso por el nivel económico de la familia.

¿Qué piensas del resultado de la estrategia?

Me ha ayudado un montón porque he visto ... eso, que las dudas tuyas eran más específicas que al principio estaban muy perdidos.. de qué hago... voy a bachillerato... ahora tienen ya claro que van a hacer y que es cada cosa.. algunos me han pedido el libro que hiciste y me costa que se lo han mirado porque me preguntaban... mira que significa la parte esta de bachillerato, cuando hacen selectividad... la notas que aparecen de 0,2... ya iban pensando un poco más allá, no solo en este año... Yo creo que sí, que les ha servido y bastante.

¿Y que se podría mejorar?

Empezar antes a preguntarle a ellos donde quieren ir... o dónde no quieren ir... sería llevarlo durante más tiempo... en vez de estar unos pocos de meses con seis sesiones, pues desde el principio hasta el final y repartirlas un poco mas.. Eso supongo tendrá sus inconvenientes, claro ellos tampoco a principio de curso van a tener claro dónde van a ir...

¿Incluirías algo para que funcionase, por ejemplo los niños no se han reunido mucho...?

No sé si motivándolos más... trayendo a alguien que haya esa transición... yo lo he intentado... lo que pasa es que estaban trabajando... trayendo a alguien que les explicará... no sé qué.. no explicándoles que eres tú que vienes haciendo una cosa especial, si no que es una cosa dentro del departamento de orientación y viéndonos a los profes un poco más... que esto no está al margen.. no sé si tu a veces te sentías un poco perdía en el contacto con nosotros. Y no se me ocurre mas.. si haciendo más grupos.. al ser sólo tres niños, los demás dicen, bueno si yo no soy me escaqueo y así es una cosa menos que tengo que hacer y se carga al resto. Así cogemos a todos que formen grupos diferentes y que uno se ocupe.. Bueno.. Que todos tengan algo que hacer... una responsabilidad. Si no, te sale en el grupo, los tres más responsables y a los demás... bueno..si yo necesito ayuda voy y si no pues nada...

Bueno, pues se anotan todas las sugerencias, muchísimas gracias...

Entrevista Jefe de estudios CEIP Europa

Pregunta: Empezamos la entrevista con Azucena Niño Aro, que es la Jefa de Estudios del Colegio CEIP Europa. Hoy es 10 de octubre de 2012 Historia del Centro.

R.: ¿De cuándo se empezó el Centro?

P.: Antecedentes históricos, la trayectoria que ha llevado el Centro.

R.: Mira, el Centro lleva funcionando desde el año 2002 me parece que es. Comenzó en otro edificio porque era de la nueva creación, era un colegio de nueva creación porque Montequinto es una barriada que empezó a crecer y se hicieron en estos últimos diez años se han hecho cuatro colegios nuevos, y el primero que se hizo nuevo fue éste. Empezó a funcionar, empezamos con un claustro primero provisional, de manera que en esos diez años somos todos ya definitivos, quitando una persona que es del área provisional, los demás ya somos definitivos.

Historia a nivel de inclusión, historia a nivel de pedagogía inclusiva y eso, bueno pues yo vine al año siguiente de empezar el centro a funcionar en el 2003, y bueno, la integración aquí ni se sabía un poco qué era la integración, ni se había trabajado nunca con niños con necesidades. Había... no se daba a lo mejor un valor de inclusión para nada, de hecho el primer año que estuvimos, éramos dos PT, una logopedia, estuvimos en una clase, la clase donde nos reunimos, la de al lado, las tres profesoras trabajando juntas porque no había espacio, no se daba, no había nada de material. Pues a raíz de ahí, bueno, yo ya empecé como definitiva, yo venía de un colegio con mucha trayectoria en integración, que empezó pionero cuando empezó la integración, y entonces yo ya pues empecé ya a ver, bueno, a plantearle al de claustro la importancia de la prevención, la importancia de que los niños estén en sus aulas, la importancia de todo esto.

Y bueno pues ahora mismo la verdad que se trabaja dentro de las aulas quitando algún niño que necesite algún programa más específico, los niños con dificultades un poco más de programas específicos pues salen fuera, pero si no los apoyos son dentro del aula. Intentamos fomentar aprendizaje recuperativo en la mayoría de las aulas, se trabaja con una pizarra digital, como han colocado ya a nivel ya para integrar más a los niños. Incluso con las familias se trabaja también bastante más, tenemos mucho contacto con ella referente a con quién se cruza de algún tema que tengamos que trabajar. Y bueno, nos hemos metido también, estamos metidos en distintos proyectos; estamos en convenios, que en uno está ahora Ramón; nos han aceptado este año, salió definitivo lo de Escuela: Espacio de Paz, nos han reconocido como Escuela Espacio de Paz; tenemos el programa de Eco-educación, es obligatorio pero ya antes de que fuera obligatorio está... ya estábamos trabajando con él; hacemos muchas actividades, todo el colegio van unidos para hacer actividades conjuntas; el programa de Plan de Biblioteca también; la autoprotección; las TIC, vamos, que estamos metidos en muchas...

ahora el Gang. Ahora vamos a hacer una formación nacional con formación del centro, llevamos ya un par de años haciendo formación de centro con aprendizaje recuperativo y este año vamos a meter las pizarras digitales porque las tenemos pero el otro profesorado sabe utilizarlas y sacar todo el rendimiento que nos dan, entonces ahí concretamente ya empezamos a constituirnos y empezamos a hacer esto.

P.: ¿Qué etapa hacen para tener en el centro?

R.: Infantil y Primaria, el segundo ciclo de infantil desde los tres años, y luego primaria hasta sexto, y hay dos líneas.

P.: Eso, y dos líneas educativas. Y el cuadro pedagógico del centro ¿qué edad media tienen los profesores, especialidad, interinidad, definitivo?

R.: Bueno pues definitivos ya somos todos menos uno, menos una compañera, Lucía, que es provisional, y la edad media pues ahora están llegando en infantil niñas más jovencitas, nos han llegado tres o cuatro más jovencitas, más o menos como yo, un poquito... Hombre, vamos a poner media 50, entre 40 y 50, quitando las niñas jovencitas que nos han llegado ahora para infantil, nos han llegado...

P.: Bueno pero esas bajan la media, ¿no?

R.: Bajan la media, vamos a poner 40, 50.

P.: ¿Y el número de años que lleva en el cargo el equipo directivo?

R.: Yo llevo, este es el tercer año.

P.: ¿Y el Director?

R.: El Director lleva ya pues dos años, entró en el 2004 creo que entró.

P.: ¿Y el Secretario o la Secretaria?

R.: Conmigo, dos años, es el tercero.

P.: Vale. ¿Cuál es la participación de los padres en este centro?

R.: Hombre, estamos intentando que sea... es bastante, yo la considero bastante buena. Siempre pasa que en infantil participan mucho más que luego en primaria, esa es la verdad, y a medida que van siendo más mayores los niños menos participan, eso es... Pero bueno pues se la ha empezado a constituir de nuevo este año porque el AMPA que había estaba un poquito ya cansadito y este año se retiraron, están colaborando también, no es que se hayan retirado del todo, están colaborando pero no desde la primera en fila. Y entonces se han metido

muchos padres y madres nuevos de infantil, y bueno pues a ver cómo... sí es verdad que participan mucho a nivel de actividades extraescolares, a nivel de actividades complementarias, a nivel de eso participan mucho los padres, están muy... eso. Luego, a nivel de centro sí estamos intentando como en infantil, no como un aprendizaje pero sí que para muchas actividades pedimos...

P.: Colaboración.

R.: El año pasado por ejemplo, trabajaron su oficio los de infantil, y los padres vinieron y daban una clase de su oficio. Por ejemplo, otro compañero de sexto también hizo lo mismo, también trabajó una serie de cosas de máquinas, lo que sea, y aprovechó que el padre era bombero y daba... O sea que intentamos, y en ese aspecto sí que no decimos que tengamos organizado nuestro curso de pedagogía como participación continua pero sí estamos intentando fomentar más eso.

P.: Vale. ¿Y qué instituciones u organismos participan o tienen relación con este centro?

R.: ¿Referente a qué, a fuera?

P.: Efectivamente.

R.: Pues mira, relación con el centro, el ayuntamiento organiza muchísimas actividades. Este año a falta de recursos pues ya me dijo Carmen Moreno, que es la que lo lleva, que van a bajar. Pero hasta este año estupendamente porque hacen una planificación anual para todos los centros, no para este, para todos los centros de Dos Hermanas, en el que vienen a hacer talleres de Eco-Educación, vienen a hacer talleres de juegos, vienen a hacer teatros para trabajar por ejemplo, ¿cómo se llama? de primeros auxilios en algún momento, que fue también para quinto. Es que depende de cada etapa, a lo mejor les ofertan, cada año ofertan cosas entonces cada trimestre hay muchas actividades que vienen al centro, incluso... Y luego la biblioteca también ofertan y nosotros vamos mucho a la biblioteca, no es del ayuntamiento pero es del centro.

Luego, otra cosa que por ejemplo el año pasado hicimos fue la concesión de Asperger, pues hicimos una jornada de formación y vinieron dos niñas de Asperger y nos informaron un poco porque tenemos niños con esas características. Este año estoy organizando un área de hiper actividad, con los niños de hiper actividad, un padre de aquí, me dijo: "mira, también podemos ir a los colegios un día y ayudarlos un poco de cómo pautas para tratar con estos niños y tal directamente", entonces la estoy organizando, todavía no la tenemos cerrada. Y también hicimos otra, un padre que era paralítico que de deporte y tal, entonces vinieron de su club y también les dieron una charla a los niños de cómo, de prevención, de tirarse a la piscina, de las lesiones que puede producir, de cómo... y les enseñaron también bicis adaptadas. Bueno, hubo también una jornada para los niños, para los niños de quinto y sexto, y muy bien. O sea que todo, todo lo que es oferta, y el año pasado tuvimos también con el Sevilla dos

jornadas tremendas, tremendas, vinieron aquí, les dieron de desayunar, vinieron los jugadores, vinieron Negredo y ¿cómo se llama el otro? Uno que se ha ido ya, que es francés, no me acuerdo cómo se llama. Bueno, vinieron... vino Del Nido, el Presidente, les dio la charla; vino la del club femenino, porque también para fomentar, una jugadora del club femenino habló también de... bueno, todo a la mañana. Luego fueron... Intentamos con todo lo que hay cercano y todo lo que se nos oferta desde luego de aprovechar todo. Ahora estamos pendientes de un primer cursillo con el ambulatorio, que me dijo que me llama esta semana y no me ha llamado, si me llama...

P.: Para que también dé la charla.

R.: Para que nos den unas jornadas de cómo actuar en ciertos... luego con el EOI muy bien, el EOI también tenemos montado una jornada con la médico también, para niños que tienen asma, de cómo intervenir, para niños. Tenemos un diabético también para momentos determinados cómo intervenir.

P.: Vale.

R.: Todo lo que sea que nos puede ayudar a... porque sobre todo aquí ya no somos maestros, somos de todo.

P.: Efectivamente. Bueno pues aunque nos has hablado de muchos planes que se desarrollan en el centro, ¿hay algún proyecto innovador que estén desarrollando?

R.: Bueno, el innovador era con el Gang.

P.: Con el Gang, vale.

R.: Con el Gang, es lo que...

P.: ¿Y el contexto sociocultural de la zona del entorno?

R.: Es más bien medio alto.

P.: Medio alto, vale. ¿Y las características de los alumnos en general?

R.: Buenas, buenas. Son alumnos lo mejor del colegio. Yo digo, los niños son nobles, son niños... problemas de disciplinas hay alguno, antes tenía aquí a tres niños. Típico de niños que hay que ayudarles a mejorar su convivencia porque tu regulación en la infancia pues hay que ayudarles, entonces bueno pues ahí estamos trabajando. Luego sí que hay algún niño con problema de disciplina a lo mejor un poquito más grave por el contexto a lo mejor familiar o personal o algunas necesidades de algún niño pues que le produce ya también saciedad, hay muchos hiperactivos, también hay mucho hiperactivos, pero bueno, eso es como hay en todos los colegios. Pero a nivel general, la convivencia es buena. Además

que tenemos lo que hemos organizado, los talleres, tenemos talleres en los recreos para evitar problemas de peleas y cosas. Cada clase tiene el material para que los niños jueguen. Yo les doy una pelota, una cuerda, un elástico a cada clase. Los niños con materiales juegan y se evitan, vamos, muchísimos problemas de disciplina, entonces eso ya comenzamos hace dos años y continuamos con ello.

P.: Con lo fácil que es ¿verdad? Y se le ocurre a otra gente.

R.: Claro. Una pelota de goma espuma, porque tiene que ser pelotas que no duelan, pequeña. Yo le pongo el curso y eso el AMPA nos ayuda, porque económicamente pues es un presupuesto entonces pues el AMPA nos lo... Y tenemos los elásticos, las cuerdas también, y pañuelos, pero el pañuelo tiene que ser más liado el pañuelo. Empezamos con... porque esto comenzamos formando un taller de juegos populares, entonces cuando está el profesor jugando con ellos le reglas entonces el pañuelo les gusta pero cuando ya ellos... el pañuelo no, para el fútbol, para el elástico, para la cuerda eso sí, entonces el pañuelo lo retiramos, vamos, que bien.

P.: En cuanto a los factores profesionales ¿qué tipo de formación del profesorado se da en el centro?

R.: Formación del profesorado, pues mira, hay de todo. Yo que como estoy en la línea de la necesidad de educaciones especiales pues es lo que más he fomentado.

P.: Claro.

R.: Sabes que te digo que yo he fomentado pues las jornadas de inclusión, he fomentado aprendizaje recuperativo, los Asperger, autismo. También con autismo hemos tenido... hemos venido y hemos ido a Ángel Riviere para ver un poco cómo trabajan, es el primer año, el segundo año de estar aquí. Con quien también tenemos bastante... o intentos cuando vienen niños, es con la atención temprana del ayuntamiento, que ellos trabajan con niños de 0 a 3 años.

P.: Tienen atención temprana en Dos Hermanas.

R.: Entonces cuando algún niño viene a atención temprana a principio de curso llamamos, hablamos, nos hemos reunido para ver escuelas que han citado a niños, cómo han trabajado, familiares, y nosotros derivamos también, y el servicio terapéutico del ayuntamiento.

P.: Y el CEIP hace curso.

R.: Y con el CEIP... hombre, tú vas... ya no porque muchísima gente de aquí no necesitamos papel pero otra gente sí entonces la forma que... vuelvo a la misma, que luego se refleja para la gente que llamamos a cursar o para la

asociación de tal es un... Entonces aunque por ejemplo hay muchas cosas que hacemos sin pasar por el CEIP, porque no, porque lo organizo yo y la gente le interesa aprender y no quiere a lo mejor papelito. Ahora, la formación es del centro que estamos apostando mucho por las formaciones del centro, más que por ir a hacer cursillos estamos apostando mucho por la formación del centro. Entonces, ya te digo, comenzamos lo de aprendizaje recuperativo hace tres años, y ahora vamos a empezar... vimos ayer, para continuar vimos que ahora nos demanda más la pizarra digital, entonces como hemos visto eso pues vamos a centrarnos más en la pizarra digital.

P.: Vale. ¿Cómo definiría el estilo de enseñanza de este centro?

R.: Hay de todo.

P.: Como en todos los centros, ¿no?

R.: Hay de todo.

P.: Pero ¿el predominio?

R.: Yo intento, y de hecho ha habido un cambio grande referente a que sea una metodología un poco más abierta. Sigue mucho el libro, o sea, quitar el libro es algo que poco a poco yo creo que se irá consiguiendo. Si la administración dijera, ya no hay más dinero para libros, yo me alegraría.

P.: Para estas aulas lo de las mochilas, ¿no? las mochilas estas digitales que van con su información en el ordenador pero que eso...

R.: Ahora va el ordenador para quinto y sexto, que se ha dado este año, ya ha salido ayer en la página de Consejería no sé si habéis visto, es nuevo, que como ya no hay dinero para dar a los niños de quinto, lo que van a hacer va a ser repartir ordenadores a los colegios, y van a dar, depende de las líneas, no sé si son de 15 a 30 ordenadores, o 45, no me acuerdo ahora mismo la cantidad, no sé cuántos nos llegarán aquí. De manera que esos van a ser para los niños de quinto y lo pueden llevar como la biblioteca a nivel de préstamo, a su casa, pero va a ser el centro, antes se daba el ordenador al niño, iba el ordenador para el niño, pues ahora va a ser al centro, y el centro lo presta al niño.

P.: Una para cada tres me parece que me dijeron allí.

R.: ¿Eh?

P.: Uno para cada tres más o menos, lo que hay.

R.: Pues no sé, es que lo vi yo ayer, lo vi ayer. Entonces bueno pues no sé bien qué estamos hablando, la pregunta concreta.

P.: Lo del estilo de enseñar.

R.: Estilo de enseñanza. Se aboga mucho por la enseñanza cada vez más, si la pizarra digital se ha utilizado mucho, la gente está interesada en ello a nivel por ejemplo, es que infantil trabaja completamente abierto, a nivel sector, trabaja por proyectos, es una enseñanza completamente divergente, constructivista. Primaria hay gente muy de libro, que no se sale del libro, y hay gente que va mezclando ya, que ya va haciendo otras cosas distintas aparte del libro. Hay mucha presión social.

P.: Por el libro.

R.: Hay mucha presión, y muchos profesores a lo mejor no dan el paso a cuenta de la presión.

P.: Y la familia.

R.: Esa es la presión. Hay mucha presión de que “mi niño tiene que terminar leyendo en primero, y que si mi niño ya no lee pues entonces ya va atrasado”. Entonces el cambio ese ante la presión social y ante que a lo mejor nosotros también no estamos muy hábitos a ese cambio, porque yo en ese aspecto lo digo muchas veces cuando a mí me dicen: “es que ya no... es que está...”. Vamos a ver, es que son dos años, primero y segundo para aprender a leer, y hay que darle el margen al niño que aprenda, hay niños que vienen ya a primero. Digo ese ejemplo como digo otros, en tercero, en cuarto, en quinto, en sexto, si no se sabe la tabla en tercero ya el niño va atrasado. Entiendo un poco entonces, hay mucha presión social que quizás, y al ser... los padres cuanto más alto el nivel sociocultural hay, más presión hacen hacia que su niño sea el mejor. Esa es una cosa que es muy difícil, es muy difícil cambiar, entonces la idea nuestra de aprendizaje cooperativo y no competitividad es muy difícil de que se cambie de un día a otro. Hemos ido cambiando, te hablo de ya siete años, hemos cambiado mucho pero todavía queda mucho.

P.: Bueno, más o menos la pregunta siguiente, el papel que desempeña el equipo directivo con respecto a la formación ya nos lo ha comentado el profesorado.

R.: Ya...

P.: Que facilitáis todo lo posible.

R.: Sí, yo... Aparte yo todo lo paso y bueno, ante necesidades de profesores que a lo mejor tienen más problemas de convivencia en su aula, yo en seguida les ofrezco: “mira, ha salido para trabajar, sociales y tal, un curso para que se formen”.

P.: Sí, que hay formación.

R.: Y yo paso, ya no solamente formación, todo lo que tengo y todo lo que encuentro yo me implico mucho en buscar materiales por Internet, lo paso. La compañera de convivencia está pasando programas, el año pasado trabajamos un programa, este año vamos a trabajar otro. Tenemos establecido una hora de tutoría aunque primaria no tiene una hora de tutoría legal, nosotros tenemos una obra de que aprovechemos el área de conocimiento por ejemplo para trabajar pues yo qué sé, resolución conflictos o... eso lo tenemos establecido.

P.: *Vale. ¿Y cómo entiende el profesorado la diversidad aquí en el centro?*

R.: Hay de todo, hay de todo. Entender la diversidad como un potencial es muy difícil, de momento todavía no se entiende como un potencial. Cuesta mucho aunque ya muchos se van dando cuenta de que la diversidad aporta muchas cosas porque lo van viendo, porque lo otro, otra cosa, dentro del alumnado, bueno, el alumnado de dificultades es el mejor. Tenemos un alumnado buenísimo, encantador, y que... yo todo el mundo cuando ha llegado que por ahí ya hacemos la definitivas pero hasta este año yo era la única definitiva en PT y cada año íbamos cambiando, la otra PT iba cambiando. Y cada vez que viene yo digo: "lo mejor que vas a tener en el colegio den por seguro que van a ser los alumnos" porque son alumnos buenos, cariñosos, encantadores, con ganas, con brillo en la cara.

P.: *Transmiten mucha más las ganas de trabajar con ellos.*

R.: Entonces en las aulas eso también se va transmitiendo, entonces ya la mayoría ven que están aportando y ven que es buena la diversidad pero todavía está el que "yo no puedo con todo, yo es un poco, tuyo más", hay pocos pero todavía hay alguno. Ha cambiado mucho, que yo cuando entré aquí...

P.: *Eran tus niños, ¿no?*

R.: Uh, no os lo podéis ni imaginar. Bueno, tus niños, es que es cómo vives las PT, porque estáis con uno, dos niños, eso también vivo porque yo qué sé. Pero ahora ya no, ahora ya sí es verdad que es un trabajo que, hombre, la filosofía es que todos somos, yo por lo menos lo he entendido siempre así y lo puedo transmitir en el colegio, vamos, que yo... Es que no es tu problema ni el mío, es que es el colegio, y el colegio tiene que mejorar eso de alguna forma. ¿Cómo? Vamos a buscar solución entre todos, y esa es la forma que hemos trabajado las PT, o he trabajado yo porque yo estoy aquí, esto no me gusta nada, esto... Pero en mi clase yo por eso tengo tanto estrés, porque tengo mi clase más abandonada que todas las cosas. La filosofía siempre ha sido esa, vamos entre todos y yo siempre estoy ahí, no te agobies. Porque ha habido compañeras que cuando han tenido que tener un niño autista, "no sé ni de qué va, no sé cómo tratarle, es que no sé". Lucía cuando llegó el primer año, que llegó a primer año, a primero, y había un niño en primero autista. Y era otro rendimiento pero claro, y lo primero que dice siempre cuando empezamos... su agobio era "¿qué hago yo?, ¿cómo?".

Entonces “tú no te preocupes, vamos a comenzar así, así y así”, y les angustiaba a los tutores el ver que tienen alguien ahí, yo o el de al lado, que “vamos a trabajar en grupo, que no te preocupes, que tú el momento, además mis puertas, las puertas de PT son abiertas”. Yo tengo esto a todo el mundo, “el momento que tú te veas agobiada por un alumno por tal circunstancia llámame”, porque tenemos, una cosa que tenemos aquí en el colegio son telefonillos que están conectados todas las clases con... cada uno tiene un número, tú marcas, entonces tú llamas a la clase, hablas, “oye, mira, Azucena, que este niño está un poco alterado, mira, que es que no puedo...”. Digo: “mándamelo un poquito”, está un poquito conmigo, hablamos lo que sea, se relaja el niño, se vuelve a su clase. Es como el aula de convivencia.

P.: Sirve para todo, apaga fuegos.

R.: Pero es que eso no es de ahora, de que hayan puesto... de la convivencia, no, no, es que eso yo he trabajado así siempre pero en este colegio y en el otro. Es que si tú estás que tienes 25 y te ves un poco agobiada lo que no puede ser es que tú transmites que se agobien.

P.: Si no se pone peor la clase entera.

R.: Entonces pide ayuda, ahí yo estoy dispuesta, “mándamelo”, yo hablo con este niño, se tranquiliza, tal, y luego vuelve, que eso no es... Eso se hace mucho y eso ha hecho que cambie mucho la mentalidad referente a la inclusión y a que la necesidad de educaciones especiales pueden aportar.

P.: Vale. Y el Plan de Atención a la Diversidad ¿quién lo elabora?

R.: Lo hice yo, lo hice yo pero ya teníamos hecho mucho. Yo, aunque lo hice yo, sí te digo que el equipo de orientación y apoyo, Mari Carmen, que empezó el año pasado, yo les hice hace dos años cuando tuvimos que hacer el Plan de Centro fue cuando lo elaboré, no estaba Mari Carmen todavía en... pero luego ya sí que ahora Mari Carmen, la habilitadora, la monitora, tenemos una monitora de educación especial única, única, es buenísima, vamos. Ella no es que yo he oído en sus centros de que la monitora va, tiende al niño para moverle o para cambiarle y se va a otro sitio, Irma es una más docente en este centro, por supuesto no puede estar ella sola en el colegio porque no es docente, no está nombrada como docente, pero es una persona que entra en las aulas y trabaja en todas las aulas, tiene su área con los niños que necesitan monitor. Pero hombre, por supuesto, si un niño necesita monitor para movimiento, para Educación Física o para... va ella, pero ella tiene su horario como lo tengo yo, que puntualmente la llaman porque tiene que ir, va pero si no ella colabora con esos niños en todo su tema de aprendizaje. Elabora agenda a los niños que está en la agenda, les guía, les guía en los recreos. Hacemos el taller con los niños, entre ella y yo los llevamos, es, vamos, entonces... no sé ya la pregunta.

P.: ¿Qué medida...? No, del Plan de Atención a la Diversidad.

R.: Eso, que le elaboré yo pero...

P.: *Sí, bueno, la elaboración, la medida y la evaluación.*

R.: La evaluación es la que nos queda un poco más coja. Te digo porque nosotros no hacemos examen a los niños de educación especial. Te digo coja porque se refiere a que tengamos que pasar pruebas.

P.: *Pero sí hay un seguimiento.*

R.: Hay un seguimiento. Yo no puedo ir más días en la clase.

P.: *El Plan no tiene que ser referido sólo a los niños, el Plan en las mejoras que tú has observado de las perfecciones o hay alguna escala a lo mejor que hacéis a los profesores.*

R.: Mira, por ejemplo, este año vamos a meter, no sé si en el plan de comienzo a educación especial, en el Plan de Atención, unos protocolos de actuación con niños que tengan problemas de conducta, cómo actuar. Lo estamos elaborando ahora, vamos a meterlo nuevo para el Plan de Centro. Lo vamos viendo y vamos revisando según... Es que como es nuevo, lo empezamos el año pasado, pues tampoco es que lo teníamos hecho, es que no tenemos plan de... Yo cuando este centro hasta que no me han dicho tienes que tenerlo, no lo he hecho. Yo he plasmado en mi programa, hemos hecho el programa de actuación desde el equipo de orientación todos los años pero un plan que sea una necesidad como ya fuerte no... toma, si quieres verle ante esta búsqueda de posición.

P.: *¿Y cómo atiendes tú a todo el alumno con necesidades educativas, los tutores?*

R.: Bastante bien, bastante bien, en general muy bien, muy bien. Ese es un cambio que es lo que se está comentando, que se ha hecho mucho, mucho. Vamos a ver, los incluyen todo lo que pueden.

P.: *¿Y vosotras como PT, trabajáis con los tutores?*

R.: Sí, yo el material que estoy elaborando es para el aula y para cuando vengan conmigo, pero usan para el aula, para niños... Porque luego, vamos a ver, muchos niños de DIS no salen al aula PT, se trabaja... el profesor... La educación especial está organizada de forma que funcionamos, el CAR es el apoyo de refuerzo, PT, monitora, trabajamos todos con todos, o sea, no hay diferenciación.

P.: *Un trabajo de... muy colaborativo.*

R.: Claro, no hay diferenciación... Vuelvo a lo mismo, hay niños que son con un programa más específico sí lo trabajamos las PT, pero hay niños que a lo

mejor simplemente tienen una hiper actividad pero siguen el currículum bien, que luego lo que necesitan es un poquito de centrarlos ¿para qué vamos a sacarlos fuera? Entonces el CAR entra...

P.: Centraría más.

R.: El CAR entra y trabaja con ese niño, sea DIS o no sea DIS. Igual yo que soy PT, por ejemplo, yo tengo un grupo de primero de iniciación a la lectoescritura, entonces hay niños que ya ayer cuando tuvimos la primera reunión del equipo docente de primero vieron que hay tres o cuatro niños que ven que les está costando el arrancar lectoescritura. Pues yo soy PT pero con el grupo que tengo de tres, que sí que son DIS, lo que hago es alternar y voy sacando de uno en uno con naturalidad a los padres, claro está, para dar los empujes a lectoescritura, porque hay que intervenir ahora, y a lo mejor el CAR puede fallar porque el CAR va a sustituir entonces para sistematizar eso y que eso no se nos escapen los niños... Es que hay muchas cositas así que están medidas en el Plan de Atención a la Diversidad pero que se van haciendo.

P.: Y en cuanto al apoyo, el Profesor de apoyo, ¿cómo funciona aquí en el Centro?

R.: Pero estoy diciendo a todos, nosotros somos el equipo de orientación. En el equipo de orientación están el CAR, en este caso Lucía y las horas de secretaria que se las hace otra compañera, yo que soy PT y mis horas de PT me las hace otro compañero que está habilitado por PT, somos cuatro, y la otra PT es la monitora. O sea que somos seis personas ahora mismo que estamos actuando en todo el colegio, más el apoyo infantil que es con infantil.

P.: Vale.

R.: ¿Vale? Entonces lo tengo distribuido de forma que todas las aulas tengan su refuerzo. Hay aulas que tienen más porque tienen más niños con dificultades, o sea, también compensó un poco en eso pero vamos, eso sería el cuadrante de cada clase pues cada clase recibe por lo menos cuatro audiciones diarias de apoyo, sin contar las mías.

P.: Y no hay problema de que falle gente y tengan que sustituir el apoyo a la gente, sigue pasando.

R.: Ese es el tema, que sigue pasando, más este año porque nosotros teníamos el CAR era intocable el año pasado pero que este año como ya no te mandan a nadie hasta que pasan 15 días, ¿qué hacemos? Hemos tenido un ejemplo, un problema que eran una niña de infantil de cuatro años baja a maternal el primer día, ¿qué hacemos?, ¿tenemos 15 días pasando por ahí a cada hora un Profesor? Es una locura.

P.: No, tienes que tener uno fijo.

R.: Entonces hemos cambiado eso este año como medida puntual para este año mientras esto cambia, para este año, para el tiempo que sea, de que el CAR vaya.

P.: *Claro, ese es el problema, el apoyo en la mayoría de los centros, hay que cubrir las bajas.*

R.: Por eso, los niños que sí que son DIS...

P.: *Pierden los niños, claro.*

R.: Los he puesto a atención mía y el que me cubre a mí para que esos no pierdan porque nosotros somos... vamos a la cola a sustituir en caso de que se cae el centro, que hay cuatro, cinco bajas, pues ya tenemos que ir pero...

P.: *Eso es lo que menos...*

R.: Eso es, entonces lo he intentado distribuir de forma que los niños DIS no pierdan. Pero claro, es que no nos queda más remedio, es que nos lo han chafado, el año pasado funcionó estupendamente.

P.: *Y en cuanto a la actitud y valores de colaboración, ¿se comparten los problemas entre los compañeros del centro?*

R.: Ahí estamos a veces ahora con el...

P.: *Con el Gang.*

R.: Con el Gang, mejoramos eso.

P.: *Vale. ¿Y para qué os reunir? Ya mismo acabamos, ¿Para qué os reunir?*

R.: Es que tengo clase. Nos reunimos, funciona mucho por ETCP.

P.: *El Equipo de Coordinación.*

R.: El Equipo de Técnico... Claustro poquitos, poquitos. Trabajamos más todos los meses, tenemos un calendario todos los primeros lunes de mes, que vamos a hacer una valoración los lunes, nos reunimos en ETCP. Y ahí se organiza el mes o los meses... se van organizando actividades, se van analizando los problemas que puede haber, se hace un seguimiento de los apoyos. Todos los meses yo paso, yo hago un... hemos pasado una ficha de lo que hace el apoyo dentro del aula, y ahora de si ha habido o no habido apoyo para ver qué clases pueden tener más clases, pueden tener menos, si hay que cambiar pues hay que cambiar apoyos. Entonces ahí se hace el ETCP y luego también estamos

funcionando mucho ya por equipos docentes. El equipo docente empezamos a funcionar hace dos años, el año pasado ya le dimos bastante. También tenemos ya, hacemos un calendario en septiembre de reuniones de ETCP y de equipos docentes, los equipos docentes por lo menos dos veces cada trimestre. Por ejemplo, o sea, por ejemplo, ya hoy un equipo docente había... hubo un problema de disciplina ayer e hizo que hoy sin falta se reúnan para tomar decisiones comunes ante alumnado que presentan problemas de disciplinas para que todos los que pasen por la clase hagan lo mismo porque es que ¿qué pasa? Normalmente con tutor no dan problemas, dan problemas cuando pasan a especialistas.

P.: Ya.

R.: Entonces ahí es el tutor junto con el especialista el que tiene que poner: “a ver, ¿qué hacemos?” todos a la vez, entonces hoy va a haber ya reunión de equipos docentes. Estamos funcionando y fomentando muchos problemas y estamos viendo que funciona. Los equipos docentes se...

P.: Y ya lo último, ¿en qué ciclo hay más colaboración entre los profesores?

R.: En infantil.

P.: ¿En infantil?

R.: En infantil.

P.: ¿Y eso por qué?

R.: Pues no lo sé.

P.: ¿Será que hay una unión?

R.: Hay más unión o no lo sé.

P.: O lo da esa...

R.: Lo da la formación, no lo sé, puede ser.

P.: Sí, puede ser.

R.: Nosotros en el equipo de orientación también trabajamos muy bien, yo estupendamente.

Entrevista Prof. Coordinadora GAM alumnos 2015 CEIP
Europa

Pregunta: Bueno, día 10 de marzo, entrevista con Mari Carmen...

Respuesta: Carrasco.

P.: Carrasco, que es la coordinadora de mediación en el centro y que ha estado en la formación inicial del grupo de apoyo entre alumnos.

R.: Sí.

P.: Vale. Bueno, contarte un poquito, que me contaras en general la valoración de la formación, qué podríamos mejorar, qué podríamos introducir, si ha servido o no ha servido al grupo, más o menos enclavado ahí.

R.: Pues la valoración muy positiva, tanto por mi parte como por parte de los niños porque nosotros después de la mediación hemos reunido y hemos hecho una valoración, y la verdad que todo el mundo la ha valorado positivamente. Los niños están muy contentos porque han recibido una estrategia para ellos funcional y que a ellos les sirve para cuando viene a mediación pues a ver qué es lo que tienen que hacer. Además han elaborado unos carteles y los han puesto en el aula de mediación para tenerlos visibles, para que los mediadores sepan qué tienen que hacer, qué no tienen que hacer a la hora de atender a los niños. Y la verdad que la valoración muy positiva.

P.: ¿Sí?

R.: Muy positiva.

P.: ¿Qué podríamos haber incluido más?

R.: Quizás más sesiones, lo que pasa es que es muy difícil meter más sesiones cuando se hacen horas de clase pero más sesiones hubieran venido muy bien.

P.: ¿O continuada? Quiero decir, ¿o en el tiempo distribuidas?

R.: Puede ser, puede ser que sea una solución de en un trimestre...

P.: O unas iniciales y después otras más...

R.: No lo sé la fórmula, no lo sé, yo sé que ha sabido a poco, y que se podía sacar mucho más, no lo sé si a lo mejor hacerla o repartir en trimestre o algo así, sí.

P.: *Un recordatorio también se puede hacer.*

R.: Sí, sí, porque se ha visto todo, se han hecho muchas estrategias. Pero es verdad que nos ha sabido a poco porque deberíamos haber profundizado un poquito más.

P.: *En el número de alumnos te parece bien lo que han...*

R.: Me ha parecido excesivo.

P.: *¿Cuántos han sido?*

R.: Han sido 17 pero es porque lo... vamos, que ha habido mucha demanda porque querían ser muchos niños mediadores y para garantizar un poquito que el año que viene los alumnos de quinto de este año estén, pues se ha aumentado por eso. Me han parecido muchos porque lo ideal sería trabajar con menos mediadores pero bueno.

P.: *Eso es los que había.*

R.: Eso es lo que... exactamente, con eso tenemos que trabajar.

P.: *Vale. Porque la formación se ha hecho en un grupo ya que estaba formado que era de mediadores.*

R.: De mediadores, sí.

P.: *Vamos a recordar un poquito.*

R.: Sí, sí, a principios de curso se... a todos los niños se le recuerda el proyecto de mediación y se piden voluntarios para formar parte de ese proyecto.

P.: *¿En qué nivel?*

R.: Quinto y sexto, en quinto y sexto. Sexto porque el año pasado ya habían hecho algo y ya tienen un poquito de experiencia, y quinto para iniciarlo de cara al curso que viene, que serán ellos los que sean más expertos, digamos.

P.: *O sea que la selección no la hacen ustedes, sino que se presenta un voluntario*

R.: Se presenta un voluntario. Lo que pasa que este año ha habido una cantidad enorme de niños y sí hemos tenido que hacer una selección entre el tutor

y nosotros de la profesora de mediación y yo, más los de ellos, pues seleccionamos a los niños, sí.

P.: Vale. ¿Y eso qué está, en el aula de convivencia le llamáis?, ¿o cómo lo llamáis?

R.: Aula de mediación, sí, en el aula de mediación, sí, dentro del proyecto de escuela, espacio de padres, sí.

P.: Vale, ¿y cómo funciona?, ¿qué horario tiene?

R.: Pues nos vemos los miércoles a la hora del recreo, tenemos un aula para vernos de mediación, y tenemos un registro donde el profesor que quiera que algunos niños vayan a mediación se lo piden, se les dice que sí quieren ir, y cuando lo hacen voluntariamente pues no das a nosotros la fecha para ir a mediación.

P.: A ver, descríbeme por ejemplo, surge un conflicto, ¿no? ¿Y cuál es el proceso?

R.: Surge un conflicto. El profesor, el tutor es el que se entera de ese conflicto, y anima a los niños a ir a mediación, que normalmente, vamos, tenemos un 100%, no hay ningún niño que se niega a venir hasta ahora, que se niegue a mediación, y una vez que dicen que sí, que viene a mediación, pues se le da cita para verlo un miércoles a la hora del recreo.

P.: Vale. Y lo que se habla en el caso, en... ¿qué repercusiones tiene?

R.: Pues una vez que llevan al niño a mediación se le hace la sesión de mediación y llegan a un acuerdo. Tenemos importantes fijados, verás, que aunque es media hora de recreo y es poquito, que seamos operativos y que cuando salgamos, salgamos con algo que nos sirva, algún acuerdo, aunque sea mínimo a algún acuerdo hay que llegar. Y luego se hace revisión y seguimiento del caso, a los 15 días o así, vuelven a ir, y vemos si se está cumpliendo o no se está cumpliendo lo pactado.

P.: Vale, vale. Y en las sesiones de mediación hay una profesora, ¿no?

R.: Sí, siempre hay una profesora, en este caso está Lodia o estoy yo.

P.: ¿Y cómo rotan los alumnos?

R.: Los alumnos tenemos un calendario hecho por trimestre y en cada clase donde hay unos alumnos mediando, o sea, los quintos y los sextos, hay un calendario donde ellos saben qué miércoles les toca. Normalmente, como son tantos, pues les toca una vez al mes a cada uno.

P.: A cada uno.

R.: Sí.

P.: Vale. Y no se tiene que tener en cuenta el conflicto que se presenta en nada ¿no?

R.: Lo que estamos haciendo este año es... o sea, este año, en este trimestre, en este segundo trimestre, es que los que empiezan un caso, hacen el seguimiento de ese caso. No es que tengan que volver a contar la revisión al caso a los mediadores nuevos, sino que los mediadores que saben de un caso hacen el seguimiento de ese mismo caso.

P.: Y le dan cita para otro día donde están...

R.: Exactamente, donde están ellos, sí.

P.: Vale. Bueno. Hemos enclavado lo que sería los grupos de apoyo en este grupo de mediación, ¿no? ¿Qué crees tú que le ha aportado los grupos de apoyo a la mediación, a lo que ya estaba hecho?

R.: Mucho, o sea, se complementan perfectamente pienso yo. Sí, sí, porque son estrategias que les sirven para todo. Es que prácticamente hemos hecho... o sea, hemos hecho grupos de apoyo entre alumnos, hemos hecho... prácticamente es lo mismo, pienso.

P.: Porque ellos llevan sus registros de caso, ¿no?

R.: Sí, sí, tienen...

P.: ¿Cuántos casos llevan?

R.: Pues en este trimestre al principio hubo, o sea, poca, poca demanda, tuvimos que volver a recordar e ir a las clases, recordar qué grupos de mediación estaba funcionando y tal. Pero en este trimestre me parece que han sido cuatro, cinco casos, y con el seguimiento lo que hemos tratado, sí.

P.: Muy bien, vale.

R.: Ha estado bien.

P.: ¿Y habéis hecho algún tipo de evaluación con los alumnos?

R.: Con los alumnos lo hacemos al final de trimestre, hicimos uno cuando terminó el primer trimestre, que la valoración fue muy positiva y...

P.: ¿Cómo lo hacéis la valoración?

R.: Pues nos reunimos ese miércoles, no escogemos el último miércoles del trimestre, no cogimos ningún caso sino que nos reunimos los mediadores con la profesora que llevamos mediación, y valoramos un poquito cómo ha ido...

P.: *En grupo, ¿no?*

R.: En grupo, en grupo, sí. Lo que nos ha gustado, lo que no nos ha gustado, dónde podemos mejorar, hacemos una valoración...

P.: *¿Hacen aportaciones los alumnos?*

R.: Sí, sí que hacen. Ellos querían por ejemplo decir, querían que se abriera a Infantil, a los niños de Infantil, que por qué no se abría mediación a Infantil. Porque ellos podían bajar al patio y estar en el patio observando y si hay algún conflicto pues tratarlo y tal. Lo que pasa es que es más difícil, es más complicado, lo tenemos ahí pero no lo hemos...

P.: *¿Observas tú en el tiempo que llevan ellos desarrollando la mediación que hay, o tienen más destreza, de comunicación, de tolerancia?*

R.: Sí, sí, además me llama la atención.

P.: *¿Lo ves?*

R.: Sí, sí. Porque además no solamente son mediadores esa media hora de mediación del recreo, sino en el recreo en cualquier día o en el pasillo en cualquier circunstancia donde ellos vean un conflicto, sí que les gusta intervenir y les gusta... “¿me quieres contar? Que te escucho”, tal, que están ahí para... y la verdad...

P.: *De diálogo, ¿no? de...*

R.: Sí, sí, sí. O ellos mismos dicen: “mira, señor, hay un... veo que hay dos niños en el patio, que pasa esto, ¿podemos...?” y la verdad que voluntariamente sí, intervienen incluso con niños de su propia clase también.

P.: *Vamos a distinguir cómo distintos niveles de impacto, ¿vale? que puedan tener los GAM en la mediación, a nivel de centro ¿qué supone desarrollar el proyecto de mediación, el grupo de apoyo para los alumnos?*

R.: Yo veo que los niños hacen, o sea que cuando saben que hay mediación acuden a mediación, no llevan el conflicto más allá. O sea que los niños saben que hay ahí un grupo de niños que pueden ayudar y la verdad es que está...

P.: *Pero por eso, ¿disminuye el caso de conflicto?*

R.: No lo sé si puede disminuir, a lo mejor en algún caso sí.

P.: *O se resuelve de distinta manera.*

R.: Exactamente, sí, sí, los conflictos no llegan a más, sino que se va y se habla. O sea que los acuerdos que se toman, pues cuando te vuelve a insultar, cuando te vuelve... pues intenta hablar con él y tal, y sí se respetan esos acuerdos y es verdad que no llevan el caso más allá, sino que...

P.: *Vale. Para los niños, puede ser lo que hemos dicho, ¿no? de que adquieren otro tipo de habilidades, habilidades sociales, de empatía, de eso. Puede ser que también sea eso, ¿no?*

R.: Sí, sí, sí.

P.: *El beneficio que él aporta, ¿no?*

R.: Sí.

P.: *Y a nivel de aula, ¿crees tú que eso tiene repercusión en el contexto o la convivencia del aula?*

R.: Pues yo creo que también, también. Sobre todo eso, ya lo que es el tercer ciclo, a lo mejor hay casos que no nos llegan a mediación porque en su clase hay mediadores e intervienen ellos.

P.: *¿Espontáneamente?*

R.: Espontáneamente, sí, sí, sí. Entonces también.

P.: *Bueno, pues ¿qué más me podrías contar?*

R.: No sé.

P.: *¿Algo que te llame la atención?*

R.: La experiencia, la verdad que a mí me está gustando mucho lo de mediación. Yo era observadora otros años, no participaba, y la verdad que este año a mí me llena mucho. O sea, los recreos me gustan mucho, sí, me gustan mucho porque es que veo cómo los niños van desarrollando habilidades que les van a servir para la vida, ¿no? Y la verdad es que ellos disfrutan y...

P.: *Porque ¿cuántos años llevan lo de mediación?*

R.: Mediación lleva pues por lo menos cuatro, cinco años lleva.

P.: Vale.

R.: Sí, sí.

P.: Van rotando los niños.

R.: Van rotando los niños, sí. Normalmente se cogen del tercer ciclo.

P.: Que algo que ya está institucionalizado.

R.: Sí, que ya a todos los niños del cole les suena a mediación saber lo que es, sí.

P.: Si no existiera lo de mediación y estuviera los grupos de apoyo, ¿tú cómo crees que podría funcionar eso? Solamente los grupos de apoyo en... O necesita el espacio este de mediación.

R.: Yo creo que sí, que necesitan un espacio...

P.: Más institucionalizados, ¿no?

R.: Yo creo que sí.

P.: Que venían del aula...

R.: Son más visibles pienso yo, sí. Hasta que llegará un momento en que se matice y no, pero hasta que empiece a rodar y eso necesita un sitio, necesitan, sí, una referencia, yo creo que sí.

P.: Que estén más, ¿no? ubicados.

R.: Sí.

P.: O a nivel institucional, ¿no?

R.: Exactamente.

P.: Que tenga... que parece que el grupo de apoyo es muy voluntario, muy... ¿no? Ésa es una también que estamos pensando en una de las limitaciones, de meterlo dentro de otra estructura que ya funcione dentro del centro.

R.: Sí.

P.: Y en este caso pues está dando muy buenos resultados en el tema de mediación.

R.: Yo creo que sí.

P.: *Bueno, tú como... tú has sido también profesora de grupo de GAM, de profesores.*

R.: Sí,

P.: *Vale. ¿Cómo crees tú que se podría mejorar?, ¿cómo valoras tú? Vamos a ver, ¿cómo valoras tú el haber pertenecido al grupo de apoyo?*

R.: Positivamente también, sí, muy positivamente porque a mí me ha ayudado también a tener estrategias y recursos para mí personalmente, para pues saber hablar con un compañero sin juzgarlo, saber escuchar, a mí me han enseñado a saber escuchar, sí.

P.: *¿Y eso lo has plasmado tú también en el grupo este de mediación?*

R.: Claro. Yo pienso que sí, que es lo mismo, vamos, que lo más importante es eso, pues hay unos determinados principios como esos, no juzgar, el no acusar, la discreción, pues todo eso...

P.: *La plasma también el grupo de apoyo, ¿no?*

R.: Sí, sí.

P.: *O sea que son destrezas que... Y en otras sesiones que tú tengas por ejemplo reuniones de ciclo, reuniones de...*

R.: Claro, por eso te digo, me ha servido a mí personalmente para, en cualquier ámbito de mi vida, incluso personal, pues también me ha ayudado a esa estrategia a saber enfrentar los problemas de otra manera, ¿no?

P.: *¿Crees que la precisión que tienen tus colegas, tus compañeros, del grupo de apoyo?, ¿cómo lo dirías?, ¿cómo lo calificarías?*

R.: Pues todavía no está... No sé, no es como los niños que saben que hay un grupo de apoyo que pueden recurrir y que pueden ir voluntariamente. Nosotros nos cuesta muchísimo, mucho, mucho, mucho.

P.: *¿Por qué crees tú que es eso?*

R.: Pues porque no hay cultura de mediación entre profesorado. Tenemos nuestro compañero del email al que yo le cuento cosas, con el que yo me relaciono más, pero si es otra cosa, ampliar más ese círculo nos cuesta porque, no sé, nos da la sensación de que somos más débiles, somos más... no pueden herir antes y entonces ahí nos cuesta mucho, sí.

P.: De meternos en ese circuito, ¿no?

R.: Sí.

P.: O de pensar que el compañero no te puede ayudar, ¿no? o... ¿Cómo podría mejorarse eso?, ¿se podría tener algún tipo de estructura dentro del centro?

R.: Aquí lo trabajamos a nivel de centro porque en el ETCP se recuerda, vamos, que es una cosa que se va recordando, que existe el grupo de apoyo entre profesores, que eso mensualmente pues vamos... Pero la verdad que no termina de...

P.: De cuajar.

R.: De cuajar, nos cuesta muchísimo. Imagino que con el tiempo, si hacemos actividades ahora en el día de la amistad, el 14, hicimos varias actividades de cohesión nuestras de grupo, de profesorado, algunas actividades de aprender a ser cooperativo y tal. Y veíamos, o la conclusión era que nos cuesta. Entonces bueno, ya hemos empezado y sabemos que nos cuesta, tenemos que trabajar eso, ¿no? la cohesión de grupo y...

P.: Sí. Esta cultura tan individualista, ¿no?

R.: Exactamente, sí, sí.

P.: De qué trabajamos cada uno con nuestros niños, con nuestras de esto, y cuesta romper.

R.: Cuesta, cuesta, sí.

P.: De los casos que habéis llevado en el GAM, que tú recuerdes, ¿cuál es el que crees tú que no se debería de haber llevado?

R.: Pues ha habido el caso de una profesora, que además de profesora era compañera nuestra y amiga, y que también lo llevó a su terreno personal. Entonces ahí es muy difícil ver, hacer las diferencias, exactamente. Y quizás ahí pues sí que fuimos menos objetivas y nos dejamos llevar un poquito. No es que no lo pudiéramos llevar, sí, lo que pasa que nos involucramos mucho y a lo mejor hay que salirte un poquito para ver mejor el problema, ¿no? No hay que...

P.: Emocionalmente...

R.: Exactamente. Por lo menos yo personalmente soy una persona muy emotiva y enseguida me meto y...

P.: En los problemas.

R.: Sí, sí. Y tuve que salirme un poquito, me tenía que haber salido un poquito para...

P.: *Para ayudarla, ¿no?*

R.: Sí.

P.: *Y después, de los otros casos.*

R.: Los otros casos bien, vamos, recuerdo otra compañera que, con un problema con un alumno, y no es que diéramos con la solución perfecta pero mejoró mucho la convivencia con ese alumno.

P.: *Bueno, pues no sé, ¿tienes algo más que decir?*

R.: No sé, yo pienso que...

P.: *Que contar.*

R.: Sí, la preferencia esta es buena, vamos, es enriquecedora y es buena, y que cuesta pero que merece la pena al final, yo creo que merece la pena el esfuerzo y el tiempo, y que, bueno, si no conseguimos, conseguimos un pasito, un pasito, poco a poco. Yo pienso que no...

P.: *Por ejemplo de cara al año que viene, ¿no crees tú que se podría hacer como estrategia para que se mantuviera, para activarlo? Quizás en los alumnos está más... ¿no? más institucionalizado.*

R.: Sí, sí, sí.

P.: *Pero a nivel de profesorado ¿qué se puede hacer?*

R.: Pues a lo mejor al principio de curso hacer nosotros como los alumnos o técnicas para hacer cohesión de grupo y conocernos y ver las posibilidades que tienen otros compañeros en otros aspectos que no sean tampoco el cole, ¿no? que nos conocemos porque... solamente por el cole y lo que hacemos el cole. Pienso que debería... técnica para que nosotros conociéramos a nuestro compañero.

P.: *¿Se podría hacer, por ejemplo, solicitar un trabajo, digo, una formación en grupo?*

R.: Formación en centro, algo así, para...

P.: *Para lo que sería la comunicación.*

R.: Perfecto, sí.

P.: *O sería para tener alguna viabilidad en sociales o no sé cómo decirte, o la resolución misma de conflicto, pero que sea algo de cohesión, o cohesión grupal, que también lo hay en psicología, ¿cómo se puede...?*

R.: Sí, pues yo creo que habría aceptación porque cuando hicimos el día 14 este, la gente... todo el mundo participó, nadie se quedó rezagado, todo el mundo participó y todo el mundo vio pues eso, que es verdad que, claro, en todo el centro pues hay un grupito, otro grupito por allí, pero que podemos trabajar juntos y sumamos mucho, ¿no? que...

P.: *¿Tú crees que eso sería beneficioso para el grupo de apoyo?*

R.: Yo creo que sí.

P.: *Que le ayudaría que se pusiera aquí.*

R.: Sí, yo creo que sí.

P.: *Vale. En grupo, ¿no? dinámica de grupo.*

R.: Sí. De los lunes, que nos hacemos la exclusiva, o dos lunes al mes o un lunes al mes a última hora, pues hacer algo de esto yo creo que nos vendría bien a todos.

P.: *Vale. Pues para tenerlo en cuenta con vistas al futuro. Bueno, pues ya está Carmen, ya no te entretengo más, era un poquito nada más.*

R.: No, no, encantada.

P.: *Que me gustaría...*

Entrev. Equipo Directivo Carrillo Salcedo

Entrevistadora: Bueno, un poquito de contextualización, ¿lo veis? Para situar un poquito el centro y dónde está. ¿Este centro cuántos años tiene de edificación?:

Mujer: ¿Como edificio?

Entrevistadora: Sí.

Mujer: Pues como edificio está hecho... madre mía, me parece que en el año 80 y algo, 80...

Entrevistadora: ¿Pero siempre ha funcionado como...?

Mujer: No, no, era un Colegio de Primaria.

Entrevistadora: Ah, eso.

Mujer: Era un Colegio de Primaria y luego ya pusieron, cuando la famosa reforma, pues pusieron como una extensión del Fray Bartolomé de las Casas, empezó esto. Y convivía Primaria y Secundaria con un muro de sillas en medio del pasillo, que es lo que diferenciaba la Primaria de la Secundaria.

Entrevistadora: O sea que no se hizo en medio, ¿no?

Mujer: Un muro, lo que es un muro literal de sillas, con la famosa reforma. Y a partir de ahí, a los dos años yo creo que fue, en el 86, en el 86 no, será en el 96, en el 96.

Entrevistadora: Sí, en el 90 y tanto.

Mujer: Ya se... Primaria lo pasaron... Éste era antes el Colegio de Primaria CEIP Antonio Machado, y el pequeño de al lado, anexo, era Carrillo Salcedo de Primaria. Y luego, cuando se fueron los de Primaria, se llevaron su nombre, llevaron el Antonio Machado, y nosotros nos quedamos con Carrillo Salcedo.

Entrevistadora: Vale. Bueno, tú eres jefa de estudio, ¿no?

Mujer: Sí.

Entrevistadora: ¿Y cuántos años llevas de jefa de estudio?

Mujer: De jefatura, ocho.

Entrevistadora: ¿Y tú? De secretario.

Hombre: Yo Vicedirección, Vicedirector. Cuatro, y este año, que hemos vuelto a hacer otros cuatro. Por ahora cuatro...

Entrevistadora: *Por candidatura, ¿no?*

Hombre: Sí, el proyecto cuatro años.

Entrevistadora: *Presentáis el proyecto.*

Hombre: Exacto.

Entrevistadora: *Vale, bueno. En la zona esta donde se clava el centro, estos pisos existían ya, ¿no? los pisos estos que estaban...*

Mujer: Bueno, existían algunas fases. Cuando...

Entrevistadora: *Porque esto está en nuestra radio de...*

Mujer: Sí, esto está en nuestra radio de... en otro sitio sería un suburbio. Lo que pasa es que aquí hay cuatro fases de rancho, se llama de Rancho, políngano el Rancho. Entonces tiene la primera y la segunda están totalmente normalizada ya y aceptada como tal. La tercera y la cuarta son las peores. La tercera está a la salida del pueblo ya allí, y ésta, que es la cuarta, en la actualidad es la peor de las fases.

Hombre: Del año 80, por ahí se edificó.

Mujer: No, es posterior. Pero si... Estas casas por dentro son una monería. Bueno, de hecho, venía un arquitecto de Madrid y tal a ver el tipo de vivienda que era la edificación porque son muy bonitas pero...

Entrevistadora: *¿Pero son viviendas sociales, Isabel?*

Mujer: Sí, viviendas sociales, todas.

Entrevistadora: *Todas. ¿Y qué procedencia tienen los alumnos, de qué?*

Mujer: ¿Del centro?

Entrevistadora: *Españoles... Sí, de esta zona de aquí.*

Mujer: Prácticamente...

Mujer: Ahí hay un profesor, que resulta que viene mañana, que quería hablar de una sustitución.

Mujer: No me lo puedo creer.

Hombre: ¿De quién?

Mujer: A que va ser de Jorge.

Mujer: Seguro.

Hombre: Pero si Jorge acaba el 20, estamos a 12.

Entrevistadora: *Bueno, nosotros seguimos. Del entorno de aquí.*

Hombre: Los alumnos de aquí suelen ser de este barrio.

Entrevistadora: *Sí pero de alguna procedencia, de otro país.*

Hombre: No, prácticamente inmigrantes no tenemos, muy poquitos.

Mujer: Inmigrantes tenemos muestra, a lo mejor de cinco países diferentes uno o dos alumnos, pero no es...

Hombre: Un par de chicas chinas, un par de sudamericanos, quizás un par de árabes.

Mujer: Ruso, ahora tenemos un rumano, tenemos un rumano en primero. Un picoteillo.

Hombre: Pero realmente 8 frente a 500 no es muy significativo.

Entrevistadora: *No, no es representativo, no.*

Hombre: Ni necesitan tampoco ayuda a nivel lingüístico.

Entrevistadora: *Porque la etapa que imparten son, ¿cuáles son?*

Mujer: ¿En el centro?

Entrevistadora: *Sí.*

Mujer: Secundaria obligatoria, Formación Profesional desde hace seis años, y Bachillerato desde el año pasado.

Entrevistadora: *Vale. ¿Módulo no tenéis?*

Hombre: Sí, ciclo formativo.

Entrevistadora: *Formación.*

Hombre: Formación Profesional de Informática.

Entrevistadora: *¿Medio o superior?*

Hombre: Medio, medio.

Entrevistadora: *Medio, todo medio.*

Hombre: Demasiado. Eso por secundaria, hace seis años se consiguió el ciclo medio de Sistema Microinformático y Redes, que se supone que son bichos raros entre los institutos de Secundaria. Y el año pasado conseguimos Bachiller, y este año empezamos Bachiller bilingüe.

Entrevistadora: *Muy bien, porque eso me han dicho, que bilingüe.*

Hombre: Somos secundaria bilingüe.

Entrevistadora: *Sí.*

Hombre: El año pasado nos dieron Bachiller, nos dijeron que bilingüe no, y este año nos han comunicado que bilingüe sí. O sea que desde este año empezamos primero bilingüe, Bachiller bilingüe.

Entrevistadora: *Muy bien.*

Hombre: Que es más andadura. El siguiente paso sería montar un ciclo superior que suba al de ciclo medio, pero bueno.

Entrevistadora: *Y de Formación Profesional, ¿qué me has dicho que dais?*

Hombre: Tenemos Sistema Microinformático y Redes, módulo de la familia profesional de informática. Que por la zona un poco pues es que tiene más tirada.

Entrevistadora: *¿Sí? Tenéis alumnos matriculados.*

Hombre: Sí, normalmente siempre primero siempre se llena con los 30 de cupo, y segundo suele quedarse unos 20, 18, depende de los que pasan y demás.

Entrevistadora: *Vale, bueno. La procedencia de los profesores, ¿cuántos son definitivos aquí?*

Hombre: La verdad que de aquí para atrás, hasta hace dos años era bastante complicado, eran casi todos itinerantes, mucho interino, mucha gente... Morón está cerca de Sevilla para desplazarte todos los días, y entonces había mucha gente de provisional y mucha gente que en cuanto están aquí dos añitos y punto, se van, se van. Pero desde que ya más o menos con esta reestructuración y demás, cada vez tenemos más plantilla fija. Y ahora tenemos de aquí de Morón fijos tenemos, de 40 personas este año de plantilla puede haber fijos casi unos 30 de plaza fija.

Entrevistadora: *30 con su plaza aquí.*

Hombre: Se trasladarán cuando les quepa. Interinos y previsionales, unos 10 más o menos.

Entrevistadora: *Este centro está declarado como de actuación preferente, ¿no?*

Hombre: Sí. Ya eso no existe como tal, ya la ley esa, pero desde que empezó, nosotros somos centro de actuación preferente de lo que es instituto de compensatoria, todo el centro. Por eso tenemos, bueno, en la que te dan suele haber mucho sitio. Pero aparte tenemos un profesor de compensatoria educativa, que eso es como un recurso más para utilizarlo, y es verdad que se necesita porque...

Entrevistadora: *Porque en el área del apoyo, ¿con qué personal comparten?*

Hombre: Tenemos una PT y compensatoria, más luego nosotros intentamos sacar todos los desdobles que podemos con los horarios, para apoyar porque si no es que sería imposible. Pero realmente...

Entrevistadora: *Y profesores de apoyo en la integración no tenéis.*

Hombre: No. Tampoco necesitamos porque los niños que tienen que integrarse a nivel lingüístico no lo han necesitado, y tampoco tenemos tanto por ciento suficiente como para pedirlo. Ocho o diez niños extranjeros frente a 500 no es significativo, cuando además no necesitan ayuda específica.

Entrevistadora: *Vale. ¿Y alumnos con discapacidad tenéis?*

Hombre: Sí, en concreto hay dos con Síndrome de Down, y una chica con parálisis cerebral muy... bueno, y ya está. Los demás sí, de compensatoria con AFI, pero no, a nivel así un poco ellos dos nada más.

Entrevistadora: *Vale. Bueno, el equipo directivo lo componen tres, ¿no?*

Hombre: Cuatro.

Entrevistadora: *Porque está el Secretario.*

Hombre: El Secretario, que es Julio; Director; Jefa de Estudio; y yo, que soy Vicedirector.

Entrevistadora: *Vale, eso siempre lo (0:07:55 _____) es así, ¿no?*

Hombre: No, en _____ normalmente son Director, Jefa de Estudio y Secretario. Cuando son unidades, cuando tienen menos de 16 unidades o 18, yo creo que son 18, ya no te puedo decir. Y cuando es más de 16 a 20 o de 18 a 21, creo que de 16 a 20, existe el cargo de Vicedirector.

Entrevistadora: *Porque ustedes ¿cuántas líneas tenéis?*

Hombre: ¿Líneas de Secundaria?

Entrevistadora: Sí.

Hombre: Pues líneas te refieres a clases.

Entrevistadora: Sí, por curso. Por ejemplo, ¿de primero cuántos tenéis?

Hombre: Pues mínimo tenemos tres o cuatro, porque tenemos cuatro primeros, este año tenemos cuatro primeros, tres segundos, cuatro terceros, dos cuartos, dos de ciclo y dos Bachilleres.

Entrevistadora: Vale.

Hombre: El año que viene creceremos. Nos han dado cuatro, tres, tres, tres. Cuatro primeros, tres... Nos han dicho que si nosotros habíamos pedido uno más porque los tenemos, y el año que viene tendremos dos primeros de Bachiller, dos segundos de Bachiller, más los tres ciclos. Cuando pasa de 16 unidades tiene la carga de Vicedirector, y cuando pasa de 21 me parece que existe ya la Jefatura de Estudio adjunta y más cargos, así.

Entrevistadora: Vale, que es lo que tú tienes, ¿no?

Hombre: Ahora mismo Vicedirección. De hecho, soy el primero que lo he cogido aquí. Vamos, que en el cargo... hace cuatro años salió esta figura porque se creció, y bueno, ellos pensaron en mí, me lo dieron, y hasta aquí.

Entrevistadora: Vale, muy bien. Bueno, tú llevas en el cargo ¿cuánto? Has dicho cuatro años, ¿no?

Hombre: Pues cinco años va a ser este curso.

Entrevistadora: Cuatro años, vale. ¿Cómo participan los padres en el centro?

Hombre: ¿Cómo participan?

Entrevistadora: ¿O de qué manera?, ¿qué es lo que hacen los padres?

Hombre: Pues la verdad que ése es nuestro caballo de batalla. No sabemos por dónde entrar para que participen los padres en el centro.

Mujer: Perdón, hay que avisar a los de... yo he avisado a cuarto, a los Bachilleres, de que en su horario normal, que viene el sustituto de Jorge. Nos dicen en Delegación: no os mandamos a nadie.

Hombre: Y ahora, a cinco días.

Mujer: Y ahora, a cinco días que se incorpore nos mandan a una.

Hombre: Después de 20 días perdidos de clase.

Mujer: No sabrían qué hacer con él, y dirían, vamos a mandarlo allí.

Hombre: Te mandan allí para que te calles la boca, sí, que no te extrañe. Nos pregunta que cómo participan los padres aquí, le voy a contestar que...

Mujer: Los padres. Bueno, aquí hemos probado de todo, en el recorrido que yo tengo aquí hemos probado de todo.

Hombre: Merienda, merienda gratuita.

Mujer: Empezaba a hacerse una escuela de padres, que se traían a los padres, y en principio había bastantes interesados. Trajimos a psicólogos, a ginecólogos, a... vale, eso los primeros años muy bien. También cuando había gente, profesionales digamos, que también nos importaba trabajar de las tardes, luego ya cada uno nos metemos a hacer lo primero, queremos hacer nuestro horario y nos desentendemos, y todo también se ha ido un poco diluyendo. Después, con el plan de acompañamiento, era obligatorio, les decíamos: "si tú quieres venir al plan o si quiere que a su hijo le demos... se le asigne el plan, usted se tiene que comprometer a venir aquí también a una escuela de padres", y también el primer año funcionó, y al segundo nada. Y luego pues... suelen venir, cuando se les llama suelen venir la mayoría, en un porcentaje bastante elevado. Exceptuando cursos...

Hombre: A recoger notas, a las cosas formales, a recoger notas y poco más.

Mujer: Sí, claro. Cuando los llames, ellos de motu proprio difícilmente.

Hombre: O que le haga una actividad informativa, que nos ha pasado este año por la orientación de cuarto.

Mujer: Ocho vinieron.

Hombre: A 60 y pico niños.

Mujer: De 60 padres, en cuarto.

Hombre: Se plantea una por la tarde, una... bueno, sesión informativa, que venga la Orientadora, el Director, y así.

Entrevistadora: *Para el tránsito.*

Hombre: Sí, para orientarles para Bachiller, sus salidas, y vienen ocho, de 60 y pico. Claro, pues dices tú cómo participan.

Entrevistadora: *Y son los que van a Bachillerato ¿o va más gente?*

Hombre: A todos los de cuarto le vamos a informar cuál sería la salida a nivel de ciclo, a nivel de Bachiller, un poco...

Entrevistadora: *Vale, vale. Que no se corresponde tampoco con...*

Hombre: No... Suelen venir cuando te toca darte la nota y “oiga, que venga usted, que su niño hará... entre comillas, venga usted que queremos hablar”, suelen recoger la llamada pero involucrarse realmente no. Ni tampoco nosotros sabemos...

Mujer: Y fundamentalmente las madres, los padres jamás.

Hombre: Los padres que... bueno, en cuatro y cinco años por aquí ni lo conoces.

Entrevistadora: *Porque más o menos el trabajo que tienen los padres, ¿a qué se dedican?*

Mujer: Los padres son temporeros muchos de ellos, muchos, muchos. Y el resto, muchos autónomos también.

Hombre: Autónomos y trabajos eventuales.

Entrevistadora: *Trabajos eventuales.*

Hombre: Campo, ahora me voy a los hoteles...

Mujer: Albañiles, hoteles.

Entrevistadora: *¿Hay mucho paro en esta parte de aquí?*

Mujer: Sí, mucho paro. Es la más azotada de todo Morón.

Entrevistadora: *Esta parte de aquí. Se incorporan. Bueno, pues estamos hablando de los padres, de cómo...*

Mujer: Horario normal a partir de mañana. Que viene el de Jorge, el sustituto de Jorge, que acaba de llamar.

Hombre: Ah, para tres días. Bueno pues...

Mujer: Digo, bien recibido sea.

Hombre: Nos hacen caso, para que tú veas. Lo que pasa que en el plazo...

Mujer: Que él quiere.

Entrevistadora: *Que le da la gana. ¿Hay otras instituciones que participan en el centro, como el Ayuntamiento o...?*

Mujer: Bueno, en los servicios sociales, los servicios sociales a través de la educadora social, sí. Estamos en estrecho... trabajamos estrechamente con ellos.

Entrevistadora: *¿Con casos puntuales o llevan un programa?*

Mujer: Programas más amplio, antes lo llevaban más que ahora, ahora también son muy específicos. Absentismo sí a nivel ya de todo el centro, yo creo que lo llevan a nivel de todo Morón, pero parece ser que nadie le presenta casos de absentismo más que nosotros, cosa que es difícilmente creíble también, en los tiempos que estamos y lo que conocemos de este centro.

Hombre: Claro, muchas veces lo que no se cuenta no existe entonces a veces se da la sensación de que hay más.

Entrevistadora: *¿Tenéis muchos casos de absentismo?*

Mujer: Pues de absentismo intermitente muchísimo, un porcentaje... mucho más del que deseáramos. Del otro cada vez menos también porque ahora... antes eran temporeros, iban a la temporada, ahora muchos no tienen ni ese trabajo. Entonces de absentismo, a lo mejor en primero, que es donde más se presenta, primero y segundo, ¿pues qué te voy a decir? A lo mejor un 5%, tampoco excesivamente significativo pero sí tenemos casos.

Entrevistadora: *De todo el alumnado ¿cuántos se derivan al Bachillerato y cuántos van a Formación Profesional?*

Hombre: Pues casi un 60% a Bachillerato, y un 40% cada ciclo, aproximadamente.

Entrevistadora: *¿Sí?*

Hombre: Por lo menos este año, que ha sido el primero que a lo mejor, pues muchos por la novedad, no sé si este año se mantendrá la misma dinámica o...

Mujer: Pero los años anteriores...

Hombre: Bueno, en los años anteriores...

Mujer: De que lo hacen aquí.

Hombre: Claro.

Entrevistadora: *Ah, que lo hacen aquí porque empieza este año.*

Mujer: Ha empezado este año.

Hombre: Sí, hemos conseguido tener Bachillerato en el propio centro entonces hay alumnos que no se planteaban hacer Bachillerato y se lo han planteado.

Entrevistadora: *Y por cercanía y porque lo tienen aquí lo van a hacer.*

Mujer: Y porque ellos muchos tienen como miedo a irse a otro centro después de tirarse aquí cuatro o cinco años. Y entre que no están muy motivados para estudiar y tener que cambiar de centro, de amigos, la verdad es que muchos no seguían haciendo nada.

Entrevistadora: *Sí.*

Hombre: El tema de transporte.

Mujer: Y ahora pues ya: “¿tú te quedas? Venga, pues yo me quedo”, claro, se animan más. “Y nos quedamos aquí, que conocemos a los profesores, conocemos el centro”, y ha sido el porcentaje, un 60-40. Yo creo que otro año, de 60 alumnos, a lo mejor a Bachillerato han ido 15, 20.

Hombre: Sí, sí.

Mujer: Quizá el porcentaje se ha invertido casi.

Entrevistadora: *Vale, vale.*

Hombre: Aparte el tema del transporte escolar, que el hecho de tenerlo aquí pues te evita que haya un... de la ruta de Marchena y tal, que ahora lo tiene... Tiene que venir a Morón y después desplazarse al centro entonces no es lo mismo que te traiga el autobús al propio centro.

Entrevistadora: *Porque otro servicio que tenéis, ¿de comedor tenéis?*
No.

Hombre: Transporte escolar solamente.

Mujer: No, nada.

Entrevistadora: *Transporte escolar, ¿no? Y la zona que recorre, a quién recoge, a alumnos de dónde?*

Hombre: Ruta de la Carretera de Marchena y de Arahal.

Entrevistadora: *Que viven en el campo, ¿no?*

Hombre: Sí.

Entrevistadora: *Y vienen hacia aquí, ¿no? Vale. Bueno, de proyectos que habéis llevado a cabo, ¿cuántos años llevas de Director? Que eso no te lo he preguntado.*

Hombre: Desde 2004.

Entrevistadora: *Desde 2004 pero antes eras profesor de aquí.*

Hombre: Sí, yo en este centro estoy desde el año 99.

Entrevistadora: 99.

Mujer: ¿Desde el 2004 llevamos?

Hombre: En la dirección sí. 2004, 2005 fue el primer mandato.

Mujer: Porque yo llevo muchos más años. Yo estaba antes que él, tres años antes que él.

Hombre: Claro, claro.

Mujer: Uh, qué de años llevo.

Entrevistadora: *No te das cuenta hasta que no empiezas a reflexionar.*

Mujer: Madre mía.

Hombre: Sí, sí.

Entrevistadora: *Del 2004.*

Mujer: Es que juntos se nos pasa el tiempo más...

Entrevistadora: *Claro. Que parece que en cuatro, cinco años... eso me pasa a mí, no te preocupes, a mí me pasa igual. Entonces llevas ya tiempo, ¿no? Vale. Del tiempo que tú has estado aquí, ¿qué tipo de innovación y de proyectos se han llevado a cabo así más...?*

Hombre: Pues en el 2004, que es cuando... bueno, en el 2004 fue cuando empezamos con Coeducación, con Plan de Autoevaluación y Mejora, Escuela Espacio de Paz, que eso se había pedido el año anterior, con el equipo que estaba antes de nosotros.

Entrevistadora: *En el proyecto ese de Escuela de Paz tienen aula de mediación, ¿no? Eso no lo he preguntado.*

Mujer: Sí.

Entrevistadora: *¿Tenéis el aula de mediación, el aula de convivencia?*

Mujer: Vamos, tenemos... aula de mediación le llamamos y realmente ahí intentamos siempre dar una función diferente a lo que es niños, de hecho de clase, y te vas ahí, a hacer la tarea ahí. Pero se mete la educadora, habla un poquito con él, tal. Pero al final, como además siempre se repite la misma gente, la misma circunstancia, pues los niños se aburren de hacer la encuesta, de hablar con la orientadora, pero... con la educadora, la orientadora no, la educadora. Y lo que hace ya, que últimamente, que de los niños que van, algunos ya lo están sacando y en pequeñas sesiones hacen modificación de conducta, a ver. Pero como el espíritu que cesa, que es con la que creemos nosotros que fue el aula, de en lugar de expulsar a tu casa, te quedas aquí, con ese espíritu no.

Entrevistadora: *No funciona así.*

Mujer: No, no funciona así.

Entrevistadora: *Vale. ¿Y la mediación de alumnos lo tenéis o no?*

Hombre: Algún año hemos hecho... vamos, hemos formado a alumnado de cuarto para que intervengan en la mediación y ha habido años que ha funcionado y otros que no, así de manera intermitente.

Entrevistadora: *Vale.*

Hombre: Después, del resto de los proyectos, que contamos, pues como cosa nuestra sí conseguimos el ser centro bilingüe, y un año antes ser centro TIC, que... bueno, centro TIC fuimos el primero de Secundaria, y bilingüe pues no hay ninguno.

Entrevistadora: *De aquí de la zona.*

Hombre: De la zona.

Entrevistadora: *Vale.*

Hombre: Eso es lo más fuerte. Después ya, bueno, rutas literarias, en fin.

Entrevistadora: *También, por eso, tenéis lo de la Formación Profesional, habéis sacado la rama ésa ¿no?*

Hombre: Lo del ciclo también lo conseguimos, sí, un proyecto de petición de estudios obligatorio, claro.

Mujer: Bueno, estamos metidos también en el proyecto de calidad y mejora.

Hombre: Exactamente.

Mujer: Que ése ha costado...

Hombre: Al tercer año.

Mujer: Por favor, decir a la gente pero vamos a ver...

Hombre: En la última convocatoria entramos.

Mujer: Si estamos haciendo, porque además este centro, hombre, yo tengo ahora, si encuentro las fotos por ahí, desde que nosotros entramos, bueno, hasta ahora, en esos 15 años, 16 años, es que es bestial lo que se ha hecho, el cambio es tremendo. Y si estamos trabajando, estamos haciendo, ¿qué más nos da apuntarnos? Que no, que tenemos que aprobar a los niños y... pero que no se trata de eso.

Hombre: Como requiere una... Requiere una mayoría de dos tercios, pues siempre nos habíamos quedado por un voto, por dos votos. O sea, la mayoría decía que sí pero no llegábamos a los dos tercios.

Mujer: Y ya llevamos tres años, ¿no?

Hombre: Sí, este es el tercer año.

Mujer: El tercer año.

Entrevistadora: *¿Y ese programa en qué consiste?*

Hombre: Pues consiste en elaborar una serie de medidas para mejorar tres apartados. Hay un apartado que es de convivencia, otra parte es rendimiento escolares, y otra parte me parece que es de atención a la familia.

Mujer: A la familia, sí.

Hombre: Entonces dentro de rendimiento escolar pues se toca el absentismo, el ir reduciendo el nivel de absentismo; de abandono escolar, integridad de edad por curso.

Mujer: Sí, lleva varios apartados.

Hombre: Mejorar los porcentajes de titulación; mejorar los porcentajes de aprobados.

Entrevistadora: *Y eso hacéis estrategias o ponéis en marcha programas.*

Hombre: Ahí pues se van poniendo programas y ver en qué van fallando.

Entrevistadora: *¿Y el GAM en qué entraría?, ¿en qué parte?*

Hombre: En parte de la convivencia.

Mujer: En la convivencia.

Entrevistadora: *En la convivencia, vale. Para saberlo desde ese aspecto.*

Hombre: La convivencia porque si hay buen clima de clase, al final eso se traduce en un buen rendimiento.

Mujer: Hombre, claro, eso...

Hombre: Si yo no tengo que dedicar tiempo a organizar la clase y a absentismo.

Mujer: Sí pero como una propuesta de mejora está metido en esa parte.

Hombre: Convivencia y absentismo también porque si conseguimos erradicar...

Hombre: Y también el GAM lo planteamos como, que a ver si te ha ayudado de alguna forma a una metodología de clase. "No soy capaz de tirarme este curso dándole clase, ¿cómo hago?". Si saco ayuda por algún lado, bueno es.

Entrevistadora: *¿La estabilidad del profesorado se mantiene más o menos?*

Hombre: Últimamente sí.

Entrevistadora: *Se está manteniendo, ¿no?*

Hombre: En el comienzo éramos plantilla inestable, casi el 70% cambiado de un año para otro.

Mujer: A mí me gusta, no el 70, pero a mí me gusta que siempre por lo menos mínimo un 30, que se oxigene. Que entran ideas nuevas, aires nuevos...

Hombre: Los dos extremos tienen su...

Entrevistadora: *Su por qué, ¿no?*

Mujer: La estabilidad 100% pensamos que no es buena.

Entrevistadora: *Claro, por lo que entra de innovación, ¿no? Vale, muy bien.*

Mujer: Sí porque muchas veces te crees que lo estás haciendo muy bien en tu línea de siempre, pero hay otras cosas que son mejores o que, bueno, eso, la innovación siempre está muy bien.

Entrevistadora: *¿Cuál sería la característica básica de vuestro alumnado a rasgos generales?, ¿qué señalaríais?*

Hombre: Ahora mismo hay un porcentaje considerable de desmotivación. Pero yo creo que es social y aquí está arraigado y acentuado por la zona donde vivimos. Si antes había paro y antes había problemas familiares, desestructuración y tal, pues ahora eso se ha acrecentado más entonces... pero bajón. Sin embargo después cuando nos ponemos a analizar de un año para otro el tema de la convivencia, esperábamos una repercusión mayor de la que realmente tenemos. Pero yo creo que es donde más lo notamos, en el emprendimiento...

Hombre: Ya, buscando algo positivo, son niños más afectivos, tienen una relación más sencilla, sin maldad alumno profesor, eso también es de agradecer.

Mujer: Sí.

Hombre: Y eso también me gusta. Aquí tú trabajas con los niños como si fuese...

Hombre: Que te ven por la calle y te saludan y te tal y te...

Mujer: En todos los sentidos. Tú date cuenta que aquí tenemos, bueno, las aulas TIC están para verlas, todos los años que llevan funcionando perfecta.

Hombre: Increíble, en un centro como es.

Mujer: Tenemos pizarra digital en todos los sitios, tú te vas, dejas el mando, dejas el boli de la pizarra, no se le ocurrirá a ninguno cogerlo, no lo coge. Tú te puedes ir y dejarte el bolsón y tranquilamente.

Hombre: Y luego a nivel de trato alumno profesor, te tratan como uno más, ya te dan...

Mujer: Son cariñosos.

Hombre: Son más cariñosos.

Mujer: Bueno, es que necesitan también esa...

Hombre: También necesitan. Es verdad que tú, "venga, fulanito", y ya ellos te toman más como uno más, no te ven como ahí el profesor y aquí nosotros, que eso es de agradecer...

Mujer: Y aparte que también quizás nosotros desde el principio ese sentido también se lo hayamos dado... más cercano.

Hombre: Le damos... exacto.

Mujer: Si tiene algún problema siempre puede venir a buscar a alguno de nosotros y contarle qué te pasa.

Hombre: Es que es verdad, porque el niño tú lo has visto hoy, ha entrado Fulanito y hemos dejado hablar, en vez de decirle: "no, no, cierra la puerta". Sobre la marcha lo atendemos.

Mujer: Sí.

Hombre: Y las actividades. Aquí se potencian mucho. También hace mucho la relación fuera del centro profesor-alumno.

Mujer: Pero que son niños nobles, yo cuando oigo por ahí gente decir: "pues que los alumnos que han hecho...". Aquí pueden ser traviesos, que se te ocurra hacer cualquier cosa, pero no porque vayan en contra del profesorado, sino porque hacen una trastada porque son jóvenes.

Hombre: Porque es la edad, es la edad de la broma.

Mujer: Pero no tienen esa maldad para decir, bueno, te vas a fastidiar, que ahora te voy a...

Hombre: "Que ahora voy a coger a mi padre y va a venir y va a poner un papel y va a..."

Mujer: A lo mejor lo dicen muchas veces, pero...

Entrevistadora: *¿No tenéis grandes conflictos en ese aspecto?*

Hombre: No, realmente no, de aquí para atrás no.

Entrevistadora: *Bien, eso se palpa también. A ver, factores profesionales, los que están aquí, la formación. ¿Qué tipo de formación hace el profesorado aquí en el centro?*

Hombre: Bueno...

Entrevistadora: *¿En qué participáis?*

Mujer: ¿Dentro del centro o...?

Entrevistadora: *Dentro o fuera.*

Mujer: ¿O a nivel del C?

Entrevistadora: *Al C, al C, sí, la formación en servicio, vamos.*

Mujer: Variada.

Hombre: Variada.

Hombre: Antes quizás más, yo desde que entré, vamos, cada vez menos.

Hombre: Que aquí hay una normativa ha permitido que se haga menos porque ahora resulta que si haces grupos de trabajo no puedes hacer formación, si haces formación interna no puedes tener cursos. O sea, tienes que optar por una y renunciar a otra, entonces ese...

Hombre: Por otra parte, en esta plaza, fija,... que ya estoy aquí fijo, si hago un curso es porque me apetezca, ya no necesito puntos para trasladarme, que eso era otro de los incentivos, que lo hacías y te funcionaba. Entonces ya pues bueno, me gusta este curso, lo hago, pero hacer por hacer como que no. Y cuando tú estás itinerante sí haces más cosas, ¿no?

Mujer: Sí. Yo pienso que también la gente ya realmente va, como tú dices, me interesa, bien, que no... incluso, empiece uno y lo que me interese, lo que me están contando es aburrido...

Hombre: Me da igual los puntos.

Mujer: Me marchó. Y luego a nivel de aquí, hay muchas cosas, incluso sin que cuenten en ningún sitio cuando se... desde la pizarra digital, de que nos reunimos.

Hombre: Cursos que hacemos a nivel interno.

Mujer: A ver cómo funciona esto. Y luego pues claro, lo de creación literaria, pues hacen cosas que tú a lo mejor, ellos lo hacen en otro horario y no nos... realmente nos enteramos cuando se hace la memoria pero... Los de matemáticas pues hacen cursos también, o sea que yo creo que sí, que la gente se forma pero que claro, cada vez se exige más también que sea en un horario que sea compatible por lo menos con el tuyo, que no te ocupe muchas tardes.

Hombre: De hecho, las que se han hecho de Moodle, de convivencia y demás pues...

Entrevistadora: *¿Pero eso de qué es, grupos de trabajo o en cursos externos?*

Hombre: Grupos de trabajo.

Mujer: Se han hecho de las dos cosas, se han hecho las dos cosas.

Hombre: Un profesor de aquí ha dado...

Hombre: Lo que se ha pedido aquí, que se haga el centro para facilitarlo y en horas que coinciden con la hora de tutoría para que no...

Mujer: Tardes, tardes.

Hombre: Tarde, para que no tengan que venir otra tarde distinta de la que tienen que estar obligatoriamente, un poco facilitarlo también, claro.

Entrevistadora: *Pero el equipo directivo no marca la formación, ¿no?*

Mujer: Bueno, este año por ejemplo el GAM fue propuesta nuestra en la memoria y se supone, se supone que en el plan de calidad el equipo directivo, claro, y en todos los departamentos debe ser quien debe decir: "bueno, este año vamos a marcar estas directrices".

Hombre: Y esta necesidad, o esta...

Entrevistadora: *Eso, que está vinculado con las necesidades, ¿no?*

Mujer: Sí.

Entrevistadora: *Más o menos. Vale. ¿Cómo definiríais, a grandes rasgos, el estilo de enseñanza que se da en el centro? Porque ya sabemos que cada uno da... Pero que tenga características comunes. Por ejemplo en lo que decís de la cercanía, la cercanía, el trato con el alumno.*

Hombre: Educación en valores y orientación vocacional. Yo creo que iría más o menos en ese punto, saber qué es lo que quieres y un poco...

Mujer: Mayoritariamente sería la tutela del alumno, en ese sentido. Exceptuando... que siempre, hay profesores, profesoras que son un poquito más alejados pero el resto sí conoce a sus alumnos, conoce sus circunstancias, se preocupa cuando tiene un problema, pues se preocupa de que si ha estudiado o no ha estudiado, por qué ha sido, de buscarle un sitio...

Entrevistadora: *¿Pero desde una enseñanza más tradicional o más innovadora?, ¿o cómo lo definirías?*

Mujer: Yo creo que somos más tradicionales, utilizando, digamos, los instrumentos innovadores pero todavía aquí cuesta trabajo trabajar por grupo, comunidades de aprendizaje, todo eso cuesta mucho.

Hombre: Yo creo que aquí se nota la labor del maestro, vamos, siempre lo digo porque tenemos muchos maestros y entonces es verdad que la manera de trabajar con el alumnado, y además pues es algo que nos sirve a los licenciados o... me he acordado de...

Mujer: Licenciados.

Hombre: Licenciados... a aprender esa manera de tratar esa...

Hombre: Sí, yo llevé más tutorización interiorizada pero sin estar reglada. Que pues tienes un problema, pues yo te voy a atender, que me he enterado... que el alumno... un poco más de...

Hombre: La practicidad, la...

Mujer: Sí.

Hombre: Que no lo ponemos en un papel ni reglamos, “que tengo que atender a estos cinco niños porque tienen estos problemas”, no.

Mujer: No, no.

Hombre: Más un poco de andar por casa, más cordial. Y yo me entero de algo que creo que es interesante y se lo comunico a los otros que interactúan con mis alumnos para que lo tengan en cuenta. Andamos más así, creo yo.

Entrevistadora: *Y más rápida, ¿no?*

Hombre: Sí.

Entrevistadora: *Más sentida, es más sentida, que no es burocrática, de tener que rellenar papeles.*

Hombre: Realmente es que no se hace sobre un papel, se comunica, como quien dice, vamos.

Mujer: Pero ya a nivel de metodología y eso, pues ya te digo, hombre, nos cuesta, a todo el mundo nos cuesta cambiar, nos cuesta salir de lo que conocemos.

Hombre: Claro, como innovando.

Entrevistadora: *Bueno, tenía aquí una pregunta que ya creo que ya habéis expuesto. El papel que desempeña el equipo directivo con respecto a la formación. Si facilitáis, si implica, si entorpecéis.*

Mujer: Vamos a ver, nosotros, yo creo, de verdad, no es porque seamos nosotros, pero creo que cualquier persona, y vamos, que lo puede decir, pienso yo, que han venido: “oye, mira que...”, “oye, que...”, que sí. Este año me ha pasado con creación literaria, me meto y digo: “uy, ya ha salido un proyecto de creación literaria, esto le debe encantar a Antonio Morales” y terminaba al día siguiente. Pues yo me pongo y digo: “pues yo voy a poner aquí cuatro objetivos, cuatro cosas”, luego él que lo termine de perfilar, pues ya lo llamo a Antonio. Que: “ah, sí, pues espera, dime”. Ahí lo tienes, está contentísimo de llevar el proyecto. O sea que son cosas que incluso lo hemos lanzado, siempre lo hemos lanzado nosotros y nos ha costado a veces tirar de ello.

Hombre: Incluso, vamos, el tema del bilingüe fue...

Mujer: Mortal.

Hombre: Cuando nosotros empezamos con el tema del bilingüe, el personal en contra.

Mujer: El de inglés, personal de inglés.

Hombre: Pero vamos a ver, si esto, si va a suponer que vengan dos auxiliares de conversación norteamericano, que... Pero no, ¿y tú te crees que van a aprender más inglés con tenerlo?" ¿Pero qué más os da? Tú estás aquí dos años, por lo menos dentro de un par de años no estás, y eso, nada. Y entonces en Dirección, Jefatura de Estudios, Orientación, Chelo, cuatro, cinco empezamos a formarnos en idioma y buscando centros que se acogieran también para tener más puntos. Los centros de Primaria tampoco. Bueno, pues al tercer año me parece que fue cuando ya reunimos puntos suficientes y tal, logramos el ser considerado el bilingüe, y la coordinadora bilingüe era de francés.

Mujer: De francés porque los de inglés no querían.

Hombre: Porque los de inglés no querían ninguno.

Entrevistadora: *No me digas.*

Hombre: Vamos, de hecho, ahora tuvimos una...

Entrevistadora: *Se cerraron en banda ¿no?*

Mujer: ¿Eh?

Entrevistadora: *Se cerraron en banda.*

Hombre: Sí, sí. Y después, claro, el tiempo nos ha dado la razón. Pero hay veces en las que tú lo estás haciendo claro. Y a ver, que no te estoy pidiendo un esfuerzo ni nada, simplemente que nos apoyen en esta causa, que es en beneficio de los alumnos.

Mujer: Ahora todos quieren los grupos bilingües. "Ah, yo quiero que sea bilingüe". Claro, ahora todos quieren los bilingües pero antes no, no estaban por la labor.

Entrevistadora: *Bueno, pues ya si queréis lo dejamos aquí. Ya hablamos otro día de actitudes sobre la diversidad y todo eso.*

Mujer: Venga.

Entrevistadora: *Pues yo por no agotarlos a ustedes. Yo tampoco quiero agotarlos. Bueno pues lo que me faltaría...*

Entrev.1 Orientadora IES Carrillo Salcedomp3

- **Moderadora:** *Bueno, hoy estamos a 17 ¿no?, 17 estamos...*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Hoy es 17, sí.

- **Moderadora:** *Entrevista con la orientadora del IES Carrillo Salcedo, para ver, bueno, el progreso, la evolución que ha tenido el grupo de apoyo entre alumnos. Bueno, pues cuéntame un poquito.*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Pues mira, la verdad es que...

- **Moderadora:** *¿Después de la formación?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Después de la formación hicimos una sesión de hablar un poco, cómo íbamos a organizarlo, justo antes de Navidades, pero luego hemos venido de las Navidades, y entre unas urgencias y otras, lo tenemos ahora mismo un poquito parado el tema, la verdad, porque no hemos... como coincide también que yo a esa hora estoy de guardia, se ha complicado la guardia todos estos lunes, y la verdad, entre unas cosas y otras, lo que pasa, que empieza a pasar la semana y lo hemos dejado un poquito parado.

- **Moderadora:** *Vale, bueno, pues vamos a hablar un poquito de la formación ¿vale?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Vale.

- **Moderadora:** *Para valorarla, si se puede mejorar, qué es lo que más te gustó de la formación.*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Hombre, yo creo que estuvo muy acertada tanto la elección de los materiales, que me parecía que estaban muy bien las sesiones planteadas, como las dinámicas que eran muy participativas para los chavales. Entonces yo las vi, la verdad, muy adecuadas, el hecho de que también metieran los vídeos, que además lo introdujeran con un Power Point, los actos teóricos, yo lo vi muy bien, la formación la vi muy bien, la verdad.

- **Moderadora:** *¿Sí, crees que los niños se enteraron de los contenidos que estuvimos viendo?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Hombre, yo creo que en una medida importante sí, luego que evidentemente a lo mejor son contenidos que les cueste un poquito más de trabajo de asimilar, porque son cosas nuevas, porque no pertenecen digamos a su dinámica diaria, pero que luego enterarse claro, no al 100%, pero sí en un tanto por ciento importante.

- **Moderadora:** *¿Qué echabas tú en falta, algún contenido que se pudiera introducir?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Yo quizás le hubiera echado en falta a lo mejor un poquito más de práctica a lo mejor de... a lo mejor una sesión en donde sí hubiera habido casos reales, porque quizás a lo mejor eso es lo que nos ha dejado un poquito así más huérfanos, dijéramos.

- **Moderadora:** *Lo de la simulación ¿no?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Sí, una simulación pero más real, más de a lo mejor en la primera sesión, o a lo mejor también, como ese ha sido nuestro fallo, es algo a lo mejor que se me viene a la cabeza, que a lo mejor dejamos ahí, terminamos, ya no hemos seguido para adelante, y a lo mejor si hubiéramos continuado con la primera sesión, que hubiera sido real, de... no lo sé, la verdad, no lo sé, es una idea que se me viene, que a lo mejor que ellos hubieran practicado más sobre la realidad que un caso...

- **Moderadora:** *Sobre un caso concreto ¿no?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Exacto.

- **Moderadora:** *Que lo hubieran abordado, analizarlo y verlo más detenidamente eso.*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Sí.

- **Moderadora:** *Vale, vale. ¿Tú como viste a los críos, a los chicos, la participación?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** En principio yo los vi bien, en el sentido que los vi motivados, los vi con ganas, los vi que querían aportar, bueno, que se cansan, eso sí, porque los de primero de ESO quizá se cansan a lo mejor más pronto de la dinámica, pero lo vi muy bien, vamos.

- **Moderadora:** *La selección que hiciste de los alumnos, tú hiciste la selección ¿no?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Con los tutores, la selección fue con los tutores, con los profesores.

- **Moderadora:** *¿Y qué criterio tuvisteis?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Los criterios fue los que... me acuerdo que yo lo envié un poco, a ver lo que os parecía, a la chica ésta le envié un email donde le puse un poco que fuera gente participativa, que fuera gente pues no en

exceso tímida, que no... y luego que no influyera para nada, digamos las competencias curriculares de los niños, sino que fuesen simple y llanamente más habilidades sociales, en base a esos...

- **Moderadora:** *Vale, y el tutor junto contigo lo identificaron ¿no?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Sí, los tutores fueron.

- **Moderadora:** *¿Cuántos participaron, te acuerdas?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Participaron... ¿cuántos fueron? ¿13?

- **Moderadora:** O 17.

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** O 17, ahora no me acuerdo, 17 quizá fueran.

- **Moderadora:** *Sí, yo lo miro, era por tenerlo, pero vamos, lo tengo yo apuntado los alumnos que participaron. Bien, ¿eran de primero?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** De primero nada más.

- **Moderadora:** *Primero de todos los cursos. ¿Aquí cuántas líneas tenéis?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Cuatro.

- **Moderadora:** *Cuatro líneas ¿no?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Sí.

- **Moderadora:** *Bien, bueno, dices que ahora no han hecho entonces la fase de publicidad ¿no?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** No, no, no.

- **Moderadora:** *Entonces habría que empezar por ahí ¿no?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Sí.

- **Moderadora:** *Hacer la fase de publicidad. ¿Te preguntaron después los alumnos algo, en relación al grupo de apoyo?*

- **Orientadora IES Carrillo Salcedo:** Es que lo que pasa que como luego, se han metido las Navidades, y hemos vuelto de las Navidades con el tema de la PAC, con el tema de las actividades intercentro que teníamos, entonces ha sido, salir de las Navidades y empezar a preparar lo que es la actividad esta intercentro, que lleva ya muchos años haciéndose, es justo para el día de la Paz, que es justo

después de Navidades. Entonces ha sido, llegar las Navidades y meternos ahí.
Entonces...

Entrevista Grupal Alumnos GAM IES Carrillo Salcedo

- **Moderadora:** *Primero vamos a hacer una presentación, el grupo de alumnos que van a formar el GAM, en el colegio... en el IE Carrillo Salcedo ¿vale?, son cuatro componentes ¿tú te llamas?*

- **Alba González:** Alba González.

- **Moderadora:** *¿Ana?*

- **Alba González:** Alba González.

- **Isabel:** Isabel.

- **Fernando:** Fernando.

- **Germán:** Germán.

- **Moderadora:** *Todos son alumnos de primero ¿sí? De distintos cursos ¿o no, son todos del mismo curso?*

- **Isabel:** Nosotros tres del mismo y él de otro.

- **Moderadora:** *Vale, pues vamos a ver un poquito, ¿os acordáis la formación que estuvimos algunos días juntos?*

- **Alba:** Sí.

- **Moderadora:** *Vale, pues ver un poquito qué os pareció mejor, qué es lo que no os ha gustado ¿vale?, en principio ¿qué es lo que más os gustó de la formación?*

- **Mujer:** A mí las actividades que hicimos y saber cómo podríamos ayudar a los compañeros cuando estuvieran mal, y eso.

- **Moderadora:** *¿Cuál, te acuerdas de alguna actividad que te llamó más la atención? Otro, puede contestar otro.*

- **Mujer:** La del círculo que teníamos que comunicarnos entre todos.

- **Moderadora:** *¿Lo del rumor? ¿No?*

- **Mujer:** No, la del círculo que tenías que ir hablando con otros compañeros.

- **Moderadora:** *Ah, contándole.*

- **Mujer:** A mí otra actividad que también me gustó fue la que nos salimos fuera unos compañeros, después entremos y pasaban de nosotros.

- **Moderadora:** *Ah, lo de la comunicación de que haces esto malo, que no te están escuchando, otros castigan, esto es bueno, la comunicación.*

- **Alba:** A mí el que más me gustó también fue el que nos separó y nos llevaban por toda la...

- **Moderadora:** *La confianza, eso es la empatía, el tener confianza en el otro, el que te iba a llevar. Muy bien. ¿Y cuál es la actividad que menos os gustó? Si os acordáis, ¿alguna? ¿Qué es lo que no ha funcionado bien?*

- **Mujer:** Lo del rumor ¿no?

- **Moderadora:** *Lo del rumor, la técnica del rumor. Que no salió el mensaje, pero es que ésa es precisamente para eso. Pero bueno, está bien. ¿Cómo se podía haber mejorado la formación, salió algo mal, cómo estuvisteis ustedes?*

- **Mujer:** Bien.

- **Moderadora:** *¿Sí, os portasteis bien?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *Es autocrítica, hay que mejorar ¿sí o no?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *¿Os gustó estar con los compañeros?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *¿Qué creéis que pueden aportar los grupos de apoyo, a vuestros centros, a vuestros compañeros?*

- **Mujer:** Ayuda hacia los demás.

- **Moderadora:** *¿Y eso es bueno, o malo o...?*

- **Mujer:** Bueno.

- **Moderadora:** *¿Cómo funciona el grupo de apoyo?*

- **Alba:** Que si alguien tiene un problema pues acuda a nosotros, y nosotros le explicamos y le damos nuestros consejos.

- **Moderadora:** *Vale, ¿se lo imponéis, es voluntario, cómo era aquello?*
- **Alba:** Voluntario.
- **Moderadora:** *Voluntario, acude voluntariamente, ¿y ustedes para qué estáis?*
- **Mujer:** Para aconsejar, no para mandar.
- **Moderadora:** *¿No para qué?*
- **Mujer:** Para mandar.
- **Moderadora:** *Para mandar no.*
- **Mujer:** Para mandar no.
- **Moderadora:** *Exacto, era un poco la ayuda al compañero ¿no? Bien, ustedes habéis sido seleccionados para formar el grupo de apoyo. Ahora he estado hablando con Aurora, que ibais a hacer la fase de publicidad. ¿Habéis pensado en ello, qué se podía hacer para darle a conocer el grupo de apoyo a los compañeros, qué podíamos hacer?*
- **Mujer:** Un mensaje.
- **Moderadora:** *¿Un mensaje dónde?*
- **Mujer:** Carteles o algo.
- **Moderadora:** *¿Qué podíais poner?*
- **Mujer:** Y el boca a boca también.
- **Mujer:** En la biblioteca o algo.
- **Moderadora:** *En la biblioteca, ¿qué sitio os gustaría del centro para las reuniones del grupo de apoyo?*
- **Mujer:** La biblioteca.
- **Moderadora:** *¿La biblioteca? ¿Esta sala os gustaría?*
- **Mujer:** También.
- **Moderadora:** *¿O la veis más formal?*

- **Mujer:** En realidad es igual el sitio.

- **Moderadora:** ¿Sí?

- **Mujer:** Tampoco...

- **Moderadora:** *¿No, no importa mucho el sitio? Pero decíamos que la persona que viniera, el chico, el compañero vuestro se tiene que sentir a gusto ¿no?*

- **Mujer:** Hombre sí, pero eso lo transmitimos nosotros con los hechos.

- **Alba:** Yo creo que es mejor aquí porque en la biblioteca hay más gente, se puede sentir... yo qué sé.

- **Moderadora:** *¿Más acompañado, sí? Tenéis la hoja del registro ¿os acordáis? Yo me llevé los papeles ¿no?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *Entonces se lo paso a Aurora...*

- **Mujer:** Yo la tengo.

- **Moderadora:** *Tú la tienes, la hoja del registro para ir registrando los casos que tengáis. Si queréis que os preste alguna ayuda Aurora, o yo, para lo que es la publicidad, también os lo podemos prestar. Ahora vamos a esa fase, a la fase de publicidad. Decíamos otros que era, ¿cuál era? El boca a boca ¿no?, como estrategia. ¿Tú crees que van a venir, que va a tener clientela el GAM?*

- **Mujer:** Yo creo que sí, porque le puede ayudar una persona que es igual que ellos, que no es una persona mayor, tiene casi los mismos impedimentos, a lo mejor puede variar un poco y ya está.

- **Mujer:** Que podemos orientarlo mejor.

- **Moderadora:** *Os podéis poner en el lugar de la persona que viene ¿no? ¿Qué más, queréis decir algo más? No os cortéis. ¿Qué beneficios creéis que puede traer a los compañeros si esto se queda aquí en el centro?*

- **Mujer:** Que no se sientan solos y poder confiar en alguien aunque sea para contárselo y que les ayuden.

- **Moderadora:** *¿Creéis que hay problemas en el centro como para que funcione el grupo de apoyo?*

- **Mujer:** Hombre.

- **Moderadora:** *Ustedes que habláis con vuestros compañeros.*

- **Mujer:** Sí, le dan de lado a muchas personas.

- **Moderadora:** *¿Sí, hay algunos problemas que los podéis identificar?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *Es decir, de algunos compañeros que estén... y le digas: oye, tú, tú puedes ir al grupo de apoyo, ¿sí?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *¿Tú crees que tiene éxito, que va a tener éxito?*

- **Mujer:** Yo creo que sí.

- **Moderadora:** *Yo he estado en la entrada y me he visto un grupito de niños: yo quiero, yo quiero ir al grupo de apoyo. Sí, sí, de otras dos chicas que vinieron a la formación. Bueno, pues ahora vamos a acordar Aurora y yo, cómo lo vamos a hacer, si los lunes, el horario que vais a tener y hay un compromiso de desarrollo del proyecto, ¿de acuerdo o no?, en este tercer trimestre a ver qué demandas vais a tener. Se lo tenéis que montar muy bien para que acuda, porque el grupo funciona en función de la publicidad que le deis ustedes, y de convencer a los niños que van a acudir ¿vale o no?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *Bueno, pues la hoja de registro, ¿os acordáis que estuvimos haciendo un caso, una simulación que era un caso y después lo analizábamos el caso?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *Pues eso tenéis que rellenar de cada uno de los casos que se os presente, acuerda que una hacía de Secretario, eso, la misma dinámica ¿vale?, tenéis que ir rellenando una vez que empiece a funcionar el grupo de apoyo. Aurora, cuando establezcamos el lugar y el sitio, ¿cómo vamos a hacer lo de la publicidad?*

- **Aurora:** Pues yo creo que por ejemplo, el tema sería que la próxima tutoría os vinierais a hacer la publicidad.

- **Hombre:** Vale.

- **Aurora:** Lo único, a ver si hablo con Esther, porque claro, es que yo tengo pillado los lunes a última hora, ahora además con la movida de la orientación de los de cuarto. Entonces a ver si al menos Esther puede estar con vosotros.

- **Moderadora:** *Eso sería bueno.*

- **Aurora:** Para que hagáis la... porque os damos, por ejemplo, pues el material que necesitéis, y que vosotros lo diseñáis con la ayuda de Esther, y luego pues ya lo lleváis a vuestras clases a la hora de tutoría.

- **Moderadora:** *Y lo colgáis.*

- **Aurora:** Bueno, a vuestra clase y a la de los otros.

- **Moderadora:** *Tiene que haber inventiva también, o sea, que no tiene que ser todo igual ¿sabéis? ¿Tenéis Whatsapp?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *¿Móvil tenéis todos?*

- **Mujer:** Sí.

- **Moderadora:** *A lo mejor se puede crear también un grupo de Whatsapp.*

- **Aurora:** Eso ya no sé yo, porque verás, eso más bien es el Equipo Directivo, que no sé ya si a lo mejor, porque como no pueden usar el móvil estando aquí en la hora del grupo...

- **Moderadora:** *Ah, es verdad, verdad, tiene acceso al esto. Bueno, pues nada.*

- **Aurora:** Entonces no sé yo ya ahí...

- **Moderadora:** *Cómo funcionaría bien, que se enteraran todos los compañeros.*

- **Mujer:** Haciendo carteles y pegándolo en las clases.

- **Moderadora:** *¿Ustedes se lo habéis explicado al uno lo que hacáis?*

- **Mujer:** Bueno, sí.

- **Mujer:** Pero es que si lo vamos a poner por todas las clases entonces nos podemos morir, a lo mejor por cada pasillo.

- **Aurora:** No, pero yo creo que lo pondría en un momento dado, más centralizado en primero.

- **Moderadora:** *¿Qué estáis ustedes?*
- **Mujer:** En primero hacemos cuatro carteles por cada clase, uno cada uno.
- **Moderadora:** *Con un horario, tenéis que poner el horario y quién forma...*
- **Mujer:** También decírselo a los delegados, igual que hicieron con lo de la revista del colegio, que lo diga el delegado allí en la clase, que los va a enganchar más.
- **Moderadora:** *¿Sí?, tiene peso el delegado ¿no?*
- **Mujer:** ¿Eh?
- **Moderadora:** *Que tiene peso el delegado en la clase.*
- **Mujer:** No, por lo menos, no sé si lo van a escuchar, pero por lo menos se van a callar para...
- **Moderadora:** *Para escucharlo.*
- **Mujer:** Sí.
- **Moderadora:** *A ver si es algo importante ¿no? Bueno, pues ya está, solamente era un poquito ver qué pensabais de la formación. ¿Habéis echado en falta algún tipo de más actividad? ¿Cuándo os habéis cansado más de lo que hicimos, cuando yo hablaba os habéis cansado más?*
- **Mujer:** Cuando leíamos.
- **Moderadora:** *Cuando leíais ¿sí, por qué?*
- **Aurora:** Porque ellos son de la generación audiovisual.
- **Moderadora:** *¿Cuál es lo que más os gustó?*
- **Mujer:** Las actividades estaban chulísimas.
- **Moderadora:** *Las de salir, de estar interaccionando con los compañeros ¿no?, más que los vídeos, bueno, los vídeos funcionaron poco, tuvimos problemas con los vídeos.*
- **Aurora:** Eso es lo que pasa muchas veces.
- **Moderadora:** *Vale, independientemente, cuando hagáis la publicidad, si cuando tengáis el primer caso o lo que sea, que venga algún chico o lo que sea y*

queréis recordar lo que habéis dado en la formación inicial, sobre todo cómo funciona un GAM, que no tiene que ser mandar algo, lo del lenguaje, ¿os acordáis que estuvimos hablando del lenguaje y eso? Eso es muy importante para que no se vea cohibida la persona que viene, ni se sienta mandada ni se sienta evaluada. Eso es muy importante. Pues yo se lo doy a Aurora, Aurora tiene todo el material y os puede proporcionar para hacer lo de la publicidad. Si quieres también te mando yo algunos ejemplitos y eso, me gusta más que sea creativo...

- **Aurora:** ¿Tú tienes mi correo?

- **Moderadora:** *Sí, sí, yo tengo en el correo, tengo pósters, tengo cosas para que vayáis dándole vuelta a ver qué podéis exponer que sea impactante.*

- **Aurora:** Bueno, pues si queréis ya el lunes que viene quedamos para que no se retrase, porque si no, luego se nos olvida, que es lo que pasa, que te metes entre otro tema, al menos con tantos temas como tenemos, te metes en otro tema y ya empiezas con otra inercia, si queréis...

- **Moderadora:** *¿Y el correo electrónico, tenéis correo electrónico?*

- **Mujer:** Sí.

- **Mujer:** No me acuerdo de la contraseña.

- **Moderadora:** *No lo usáis mucho, no.*

- **Aurora:** Es que ellos no tienen, el alto del correo no lo tienen porque llegan a cuarto de la ESO y hace falta porque tienen que rellenarlo para las solicitudes de las plazas y todo eso, y no...

- **Moderadora:** *Que no.*

- **Aurora:** Y (0:11:59 _____) que no han usado correo electrónico.

- **Moderadora:** *Bueno, pues ya está, yo por dar ideas de todas maneras, saber como hacerlo, un tríptico también le voy a mandar a Aurora. ¿Sabéis lo que es un tríptico? Como un folletito, que se puede hacer también.*

- **Aurora:** De todas formas yo tengo un blog de orientación, que en un momento dado si ellos hacen algo, lo subimos al blog.

- **Moderadora:** *Exacto, colgarlo en la página Web o en el Blog para que tenga peso ¿vale?, pensar creativamente, a ver qué cosas se podían hacer. Bueno, ¿entonces quedáis el lunes que viene?*

- **Mujer:** Vale.

- **Aurora:** Bueno, pues el lunes que viene vamos a hacer una cosa, a la hora del recreo me buscáis para que yo os prepare las cosas y hable con Esther, ¿vale?

- **Moderadora:** ¿Vale?

- **Mujer:** Vale.

- **Moderadora:** *Estáis muy calladitos, para el ruido que formasteis en la formación.*

- **Aurora:** Yo es que me tengo que meter en clase.

- **Moderadora:** *Venga, ya está, ya está.*

Transcripción Entrevista Jefa Estudios Huerta Princesa

Entrevistadora: estamos a 7 d febrero de 2017. Entrevista con la jefa de estudios del huerta de la princesa. Hola Elena te cuento. Cuéntame cómo ha sido la historia del cole desde que comenzó. Qué cambios así más grandes ha habido en el cole

Respuesta: A ver. El cole empezó comenzó hace 7 años y solamente estaba eh infantil y a partir de ahí pues se fue ampliando a primero cada año un curso, primero, segundo tercero y este año por primera vez hemos tenido tenemos alumnado d sexto. Luego han pasado 3 directores 3 equipos directivos, el primer equipo directivo lo formaba gente de infantil. Estuvo un año apagando fuegos porque claro los niños estaban en caracola. No había edificios, no había edificaciones, solamente estaban no ni esta parte, empezaron a edificar esta parte y luego ya el hall, las aulas eh posteriormente esa directora la trasladaron a otro sitio porque ella estaba en comisión de servicios y llegó Carlos. Carlos nuestro compañero de infantil fue director durante varios años el año que yo llegué hace 4 años él seguía de director y bueno llegó un momento que dimitió no tenía más ganas de seguir porque el cargo de director es muy duro y llegó Benjamín y fue un cambio radical para el centro. Fue un impulso a nivel metodológico en todos los aspectos. Es una persona súper formada, muy sabia y claro al haber estado tanto como maestro en el CEP como asesor licenciado en varias cosas tiene un montón de cosas benjamín, tiene mucha visión de futuro y él ya vio hacia donde teníamos que caminar. Y empezamos con el primer año pusimos el cole lo reestructuramos a nivel de organización de horarios de recreo de algunas metodologías pero fue a partir del segundo año el año pasado porque este es nuestro tercer año nada más. El año pasado ya fue el cambio ya drástico en cuanto a comunidades de aprendizaje. Nos metimos en el proyecto de comunidades de aprendizaje y ahí supuso una división del claustro. Había compañeros que no estaban de acuerdo otros que sí y al final se votó y salió que sí. Las familias también votaron. Salió el proyecto, lo presentamos bueno salió que íbamos a presentar el proyecto. Todavía no sabíamos si delegación nos lo había admitido. Presentamos el proyecto a concurso y nos lo concedieron en junio. Y este año por primera vez pues ya somos comunidad de aprendizaje y estamos en la fase del sueño.

E: muy bien. Entonces claro el claustro que hay en este centro es un claustro que es abierto a ciertos de esos proyectos de innovación. ¿cómo lo definirías ese claustro?

R: si, la verdad es que el claustro es espectacular. Mmmm siempre al principio a lo mejor algunas personas tienen reticencia al cambio pero cuando ya ven los resultados...siempre hay una gran mayoría que si que se lanza a todo pero hay como 4 personas que siempre están a la expectativa. Vamos a ver con calma, echan el freno y claro nos echan el freno a nosotros que también nos viene bien porque somos muy lanzados entonces cuando ya se ve que se empieza a funcionar y que van resultados ya se une todo el mundo y es que todo el mundo se engancha a los proyecto igual que esto que estamos haciendo ahora del reto no? Que es un proyecto que esta emergiendo hemos empezado poquito, cada vez viene más gente y cada vez se engancha más gente.

E: Claro porque de qué va el reto?

R: jaja uy el reto el reto es vamos a desmontar el colegio entero. Se trata de, hemos propuesto como cinco sesiones. Vamos andando y lo que vaya saliendo porque tampoco nos queremos agobiar ni asfixiar porque llevamos a cabo muchas cosas. Entonces bueno pues La idea es que una vez a la semana una sesión a la semana el cole se desmonta clases todo. Los niños eligen. Vamos a desmontarlo en inteligencias múltiples. Son 7, son 8 inteligencias pero lo vamos a centrar en 6, los talleres en 6. 6 inteligencias múltiples, los niños se van a apuntar a los talleres. Bueno en forma de taller. Los niños se van a apuntar al taller que ellos quieran, al que les guste y durante esas 5 sesiones irán a ese taller. Claro, la dificultad es que vamos a tener niños mezclados de todas las edades. Lo que vamos a ver en la primera sesión es si funcionando. Que vemos que nos reuniremos que vemos que no funciona, que es un desastre pues mira lo hacemos por ciclos o por tramos. Que vemos que funciona? Pues adelante seguimos a la siguiente sesión. Esa es más o menos la idea.

E: ese es el proyecto. Entonces Elena hablamos de una metodología que se lleva en el cole para nada tradicional sino que abierta siempre a los cambios y muy dispuesta a conectar realmente con vuestros alumnos.

R: Sí, hombre ahora mismo también mmmm la metodología que utilizamos es muy diversa o sea no solamente novedosa. También utilizamos la tradicional. Cuando hay que poner el libro y tal también pero bueno intentamos conectar con el alumnado y bueno que aprendan

de otra manera y sobretodo desarrollar sus capacidades no solamente a nivel escrito sino también a nivel oral, ehh sus destrezas comunicativas, el trabajo en grupo, el negociar, el ceder, en fin.

E: el dar competencias

R: ahí está el dar competencias

E: y hablando del alumnado ¿qué características son las que tienen el alumnado de este centro? ¿Cómo podemos definirlos a ellos?

R: bueno, eh, el alumnado es diverso pero también en este centro es muy homogéneo, en el sentido, da la casualidad de que tenemos un entorno sociocultural medio-alto entonces tenemos las familias que la gran mayoría tienen sus carreras y verás que económicamente están bien, socialmente también. Entonces es un alumnado que viene muy estimulado. Tenemos casos concretos que no pero la tónica general es que el alumnado es un alumnado que procede de familia con un nivel medio-alto.

E: ¿Y algunos problemas de conducta disruptiva graves en el centro existen?

R: Sí, a ver, claro en todas las clases hay algún chiquillo o alguna chiquilla con comportamientos disruptivos.

E: ¿por qué ustedes han tenido un aula de mediación, de convivencia?

R: Sí, nació hace 3 años cuando nosotros llegamos al equipo directivo una de nuestras vías era el tema de la convivencia que aunque era un alumnado bueno eh, si que notábamos que también tenían problemas de convivencia a otros niveles no solo agresivos, a nivel verbal a nivel de comportarse con los compañeros eh vimos ciertas actitudes entonces se creó el aula de convivencia que en un principio se creó así aula d convivencia. El primer año fue la coordinadora María Ángeles y ella lo que trató era de documentarse y formarse acerca del aula y empezaron algunas intervenciones. El primer grado, el primer nivel es cuando pasa algo en el aula el primero que lo resuelve es el tutor. Es el primero, principal. Después de tomar medidas, se pone en contacto con las familias evidentemente. Cuando ya eso no funciona entonces es cuando se echa mano del aula de convivencia. Que nosotros se llama aula blanca. Pero ya en casos muy extremos o casos que ya vemos que es muy difícil que el alumnado muy disruptivo y de varios cursos y ha venido una denuncia y entonces

solicitamos la ayuda dl aula blanca. Es en esos casos cuando intervienen. Sí que es verdad que el año pasado se dedicaron mucho a resolver conflictos y se agotaron porque ya los tutores directamente era había un conflicto y lo derivaron al aula y vimos que no que esa no era la guía.

E: como que se había desvirtuado el sentido del aula

R: Claro porque el primero que tiene que resolver es el tutor y este año nos propusimos. El tutor es el que resuelve y el aula de convivencia esta para otras cosas. Está sobre todo para prevención para talleres bueno como tú sabes los talleres de habilidades sociales de empatía que se están llevando a cabo este mes. Cada mes se va a llevar a cabo un taller para el alumnado que carece de esto. Para la prevención que es la vía. Es lo que pensamos.

E: Sí ¿y cómo habéis incluido este proyecto de los grupos de apoyo en el centro? Dentro de ese aula de convivencia pero con qué sentido. Qué sentido tiene para vosotros iniciar este proyecto?

R: Bueno pues la idea cuando se puso encima de la mesa nos pareció súper importante porque qué bonito que el propio alumnado sean capaces de resolver sus propios conflictos. Es que eso es lo ideal. Claro que primero habrá que darles estrategias, herramientas ¿no? Pero es fundamental ¿por qué tiene que estar el adulto siempre? ¿Por qué tiene que resolver el adulto siempre cuando lo pueden resolver ellos? Entonces esa es la clave que ellos aprendan a resolver sus conflictos. Y si hay un alumnado que puede ayudar a otro alumnado es que es muchísimo mejor porque es que se comunican mucho mejor que con el adulto, entre iguales. La comunicación es mejor

E: Esa es la clave. Que además ellos están más cerca y más próximos a sus conocimientos y sus preocupaciones. Entonces van a entender realmente la problemática que les están plantando. Elena volviendo al inicio, hemos hablado del centro, de la metodología, del clima que hay, de los profesores. Pero ¿qué volumen de alumnado hay en el centro? Es decir, ¿cuántos alumnos lo componen y cuantos profesores lo forman?

R: vale. Alumnado tenemos 654 alumnos. Tenemos 9 aulas de infantil. Eh 21 de primaria más el aula azul que es el aula específica y luego de profesorado son 32 creo. No estoy muy segura tana porque siempre metemos que si la orientadora, que si la logopeda que si no sé no sé cuantos y se nos plantan en 35.

E: Vamos un colegio grandecito grandecito grandecito

R: Sí sí sí 3 y 4 líneas

E: Claro, por curso

R: Por curso. Menos primero y segundo que están a dos

E: y la última pregunta Elena que está genial. Además del proyecto de comunidad de aprendizaje lleváis a cabo otros proyectos de la Junta como bilingüismo o algo.

R: Bilingüismo si, nuestro compañero Pablo está ahí metiéndose todavía somos unos novatos. No hemos andado todavía mucho pero si quería meterse en etwinning, en el proyecto bilingüe. Estamos ahí. Ya se está dando un paso con hay campamentos de inmersión lingüística para el alumnado. Pero a nivel de centro sí que todavía nos queda esa pata por cubrir. No la tenemos cubierta. Estamos ahí muy verdes. Muy verdes muy verdes.

E: Pues Elena pues muchas gracias. Ha sido un placer.

R: Muchas de nada.

Entrevista coordinador aula de convivencia CEIP Huerta de la Princesa

Entrevistadora: Viernes 3 de marzo. Entrevista con Óscar. Profesor encargado del aula de convivencia en el CEIP Huerta de la princesa. Bueno Óscar te voy a preguntar sobre el proyecto que estamos desarrollando qué opinas que piensas de cómo lo estamos haciendo. Lo primero que te quiero preguntar es qué expectativas tenáis vosotros sobre este proyecto para qué iba servir que es lo que esperabais de él.

Óscar: bueno aquí en principio cuando nos hablasteis del proyecto a mi me pareció una idea fantástica porque yo soy de los que opina que la resolución de conflictos entre los iguales es la más efectiva y estando en una comunidad de aprendizaje la resolución dialógica del conflicto es la base de la comunidad del aprendizaje entonces me parece una idea fantástica y tal como lo estamos llevando a cabo pues me parece muy interesante aparte creo que estos niños están muy formados porque se ve que trabajan desde hace tiempo en grupos en cooperativo y tienen esas habilidades sociales que un poco le estamos dando en las sesiones que estamos haciendo y la experiencia la verdad es que fantástica y muy positivo

E: ¿y qué es lo que esperamos de ella? ¿Para qué se ha hecho? ¿Para qué se ha puesto en marcha?

O: bueno se ha puesto en marcha como hemos dicho sobre todo para que estos niños sean un apoyo a sus compañeros en cualquier tipo de problema que haya en el centro y que tengan un punto de referencia más cercano a su edad y a su nivel que un adulto

E: Óscar y tú ¿qué crees que le está aportando este proyecto al centro? Según lo que llevamos desarrollado si piensas que ya se le está bien algún fruto.

O: Yo pienso que sí porque además los alumnos hablan de ello, los alumnos tienen expectativas. En sus propias clases tiene que decir que son los gam para qué sirven y yo creo que incluso despierta la curiosidad en los demás niños que en un futuro pueden participar en el gam.

E: y tú los ves que ya resuelven algún conflicto o ellos toman el rol como ya voy ayudar.

O: yo creo que ellos que desde el primer momento que les hablamos del gam asumen el rol de que son un poco los mediadores en cualquier tipo de conflicto aunque todavía no

estemos funcionando al 100% porque estamos en la etapa de formación pero como que ellos ya se sienten un poco partícipes y están haciendo esa labor que hacen por lo menos de momento en su aula.

E: entonces los niños los ves tú motivados por el proyecto que participan

O: sí sí, súper motivados. A ellos les encantan y les encanta los miércoles la formación y están muy motivados. Les gusta el proyecto

E: y la última pregunta Óscar. De la formación que llevamos hecha de todas las actividades que hemos hecho hasta ahora. ¿Cuál es la actividad que tú crees que ha sido más significativa y cuál la que menos?

O: bueno yo para mí la fundamental ha sido la primera. Te voy a explicar por qué. Porque yo creo que ahí es donde nosotros hemos enganchado un poco a los alumnos. Si la primera toma de contacto no hubiera sido por nuestra parte a lo mejor esa introducción esas expectativas que nosotros le hemos infundido

E: en la que ellos se presentaron. Hicieron dinámicas de presentación.

O: efectivamente, la dinámica de presentación. Se presentaron. Yo creo que el grupo es bueno en el sentido de que cada vez se sienten más grupo y de las demás pues la verdad es que se lo pasan bien. Que lo importante es que se lo pasen bien y que aprendan eso lo que están aprendiendo un poco de esas habilidades sociales que después tienen que desarrollar cuando los demás necesiten su ayuda.

E: y que aspectos así verías tú para mejorar de lo que llevamos ahora que hemos visto solo presentación, la ayuda

O: Para mí es poco tiempo. El tiempo es escaso. Media hora a la semana es muy escaso. Entonces eso hay que mejorarlo evidentemente. No tenemos tiempo y es al que nos tenemos que adecuar pero a mí se me hace muy corto. Vamos como muy rápido y muy venga vamos esto a lo mejor tenemos que cortar alguna dinámica , ponerla más corta, a lo mejor tienes dos sesiones preparadas para media hora y eso es imposible, entonces la temporalización creo yo que se podría mejor.

E: Pues muchas gracias Óscar.

Entrevistas grupo GAM CEIP Huerta de la Princesa Jueves 2 de marzo.

Entrevistadora: Bueno chicos contadme. Hemos empezado el proyecto. Estamos haciendo la formación los miércoles en el cole en la hora del recreo. Quiero que me digáis ¿cómo habéis conocido el proyecto? ¿Cómo os llegó a vosotros lo que estamos haciendo?

Pablo: A mí el profe José nos eligió, nos dijo que teníamos que hacer una cosa y ya luego se lo pregunté al profe Óscar y me dijo que era eso

E: y a vosotros ¿cómo os ha llegado?

Niño 2: A mí me lo dijiste tú

Niño 3: nos diste un papel

E: claro porque yo se lo conté a vuestras familias y demás y chicos qué es lo que esperarías de este proyecto cuando termine

Niño: pues poder ayudar a los demás para que se sientan mejor

Niña 1: a los niños que se sientan solos y les de vergüenza decírselo al maestro pues que tengan ahí alguien para apoyarse

E: ¿Qué más esperáis vosotros?

Niña 2: Conseguir que dejen de eh de ser quien debería ser. Por ejemplo que dejen de estar mal o solo cuando nadie debería estar solo.

E: Contadme cómo os sentís vosotros cuando os eligieron para formar parte del grupo GAM

Niño: yo cuando me di cuenta de lo que era me alegré mucho porque a mí siempre me ha gustado ayudar.

Niña: yo de dos formas. Asustada porque a mi me dice el profe que me han elegido para una cosa y tengo que ir todos los días en el recreo todos los recreos de los miércoles a un aula y yo que sé. Ay que me han castigado o que me han hecho algo y ya cuando me lo contaron me relajé y me alegré

E: y tú Marcos ¿cómo te sentiste?

Marcos: a mí me sentí muy bien de estar elegido de un montón de niños ser elegido

E: Pablo y ¿tú?

Pablo: Muy bien por poder ayudar a personas que tienen problemas y a dejar de que se preocupen y eso.

E: es que chicos os han elegido porque sentimos que sois capaces de poder ayudar a otras personas y vamos a pensar ahora en las actividades de formación que hemos estado haciendo esta semana. ¿Cuál ha sido la que más os ha gustado de las que hemos hecho?

Todos: la de los obstáculos

E: ah la del lazarillo

Todos: sí

E: ¿qué hablamos en esa? ¿Por qué la hicimos?

Niño: para que se sientan seguros

Niña: para ayudar a la gente que sienta seguro

Niño: confiar en los demás

E: por la confianza por qué en vosotros van a confiar muy muy importante. ¿Cuál ha sido la que menos habéis dicho vosotros esto?

Niño: alguna de escribir

E: ah y ¿cuál en general os ha gustado menos de escribir?

Niño: la primera

E: la que tuvisteis que pensar en qué situaciones habéis necesitado

Niño: sí

Niña: porque acordarte lo que hiciste en menos de 3 años yo que sé

E: ya ya ya ya ya

Niño: y es un poco y cual pongo y cual no

Niño: es que tengo tantas que no me caben en el folio

E: claro que tenéis que elegir una de esas situaciones y chicos vosotros estáis sintiendo que las cosas que estamos haciendo en la formación os están ayudando para que lo hagáis bien cuando estemos estéis en el grupo.

Niña: a mí me está ayudando para hacerlo bien en mi casa. Por ejemplo, cosas que yo antes hacía ahora no las hago tanto o intento no hacerlo.

E: ¿y tú Marco?

Marco: ¿cuál era la pregunta?

E: si las cosas que estamos haciendo en la formación pensáis que os están ayudando de verdad para cuando vayáis a formaros o como bien ha dicho lidia esas cosas ya os están ayudando en vuestro día a día o con vuestros amigos aquí en la clase.

Niño: a mi si porque siempre que alguien se pelea o algo intento meterme para que no sigan peleando.

E: claro

Niño: e intento solucionarlo

E: ¿y tú Elvis?

Niño: yo bien

E: pero ¿tú crees que nos está ayudando las cosas que estamos viendo de la confidencialidad que no podemos contar nada que va a ser importante?

Niño: sí

E: y María ¿tú qué piensas?

María: que nos va a ayudar a ser más responsables también

E: puede ser. Claro que sí

Niña: y lo de la confidencialidad yo ahora por ejemplo le cuento a mi madre las cosas más precisas. Antes le contaba de todo y ahora le cuento lo importante o lo que no es tan importante pero si es importante.

Niño: lo justo y necesario

E: y ya la última pregunta que os he dicho que será breve.

Niña: yo espero que cuando seamos tatarabuelos nuestros hijos estén aquí

E: que estén aquí y de verdad creéis que vamos a ayudar a los niños que sabéis que hay en el cole

Niño: yo creo que vamos a terminar con una pequeña parte de los niños tristes que están en este colegio

E: Es cierto. Yo también lo creo

Niño: y vamos a ser sus amigos y van a tener confianza en nosotros

E: yo creo que también.

Niño: y los niños a lo mejor que se sienten mal dejan de ser sociables y si nosotros podemos remediar pues a lo mejor se abren más

Todos: a las personas si y se hacen más sociables.

E: pues nada chicos hemos terminado la entrevista.

Anexo VII:
Valoraciones grupo
GAM CEIP Europa

VALORACIÓN GRUPO GAM CEIP EUROPA

La valoración ha sido muy positiva y enriquecedora para todos y cada una de las personas del grupo de mediación, tanto a nivel personal como social ya que esta experiencia les ha ayudado a:

- Ponerse en el lugar de los demás.
- Ver el conflicto desde diferentes puntos de vistas.
- Respetar y valorar la opinión de los demás, aunque no se comparta.
- Escuchar de forma activa.
- Crear un clima de distensión y confianza para la persona que acude a mediación.
- Autocontrolarse para no juzgar ni valorar la actitud y el comportamiento de nadie.
- Animar a los compañeros y compañeras a solucionar las dificultades con diálogo y respeto.
- A facilitar que las personas que acuden a mediación propongan ello/as mismos/as soluciones adecuadas y ajustadas.
- Adquisición del compromiso de formar parte de un equipo con una meta clara y enriquecedora para el centro.
- Mejorar las habilidades sociales propias y de los compañeros/as.
- Responder a las expectativas creadas en el centro de forma muy satisfactoria.
- Realizar un trabajo cooperativo.
- Conocer dinámicas de grupo para mejorar la convivencia escolar.
- Saber analizar lo esencial del conflicto y aportar estrategias de resolución del mismo.

Entre las **propuestas de mejora** para el próximo curso:

- Seguir en la línea de intervención en mediación.
- Organizar el calendario de citas por trimestre y que esté visible en el aula de mediación.
- Registrar de forma más sencilla y adecuada la información de cada caso.
- Adquirir un mayor nivel de compromiso al final de tercer trimestre.
- Iniciar un taller en el recreo con niños y niñas que presentan dificultades para relacionarse con otros/as y juegan solos/as.
- Actuar como mediadores no solo los miércoles en el recreo en el aula de mediación sino en el patio todos los días.
- Seguir con la formación de mediadores (aprendizaje de dinámicas de grupo, técnicas y estrategias de habilidades sociales, de cohesión de grupo, de escucha activa, de juego cooperativo).
- Proponer al instituto la creación del taller de Mediación y participar activamente.
- Recomendar esta actividad y publicitarla a todos los centros escolares.

Anexo VIII: Guion entrevistas

GUIÓN DE ENTREVISTA

Entrevistado: Profesor a cargo aula de convivencia/ proyecto o equipo directivo.

Lugar: .

Entrevistador: Antonia Jiménez Toledo. **Fecha:**

Propósito

Conocer y valorar el proyecto de formación GAM.

Cuestiones

1.- Historia del centro:

- Antecedentes históricos de la trayectoria del centro

2.- Datos demográficos del centro:

- Etapas que imparten.
- nº de líneas educativas
- Cuadro pedagógico del centro: edad media de los profesores, especialistas, interinidad, definitivos, años en el centro.
- ¿Quiénes componen el Equipo Directivo?. Nº de años en el cargo.
- Contexto socio-cultural
- Características de los alumnos

3.- Factores profesionales:

- ¿Qué tipo de formación del profesorado se da en el centro? ¿Cuál es la predominante?
- ¿Cómo definirías el estilo de enseñanza que se da en el centro?
- ¿Qué papel desempeña el Equipo directivo con respecto a la formación del profesorado? Facilitador, no se implica, entorpecedor, etc.

4.- Actitudes y valores sobre la diversidad:

- ¿Cómo entiende el profesorado la diversidad?
- Como atiende el tutor al alumno con neae?
- ¿Qué idea se tiene del apoyo en el centro? (Diferencia entre el apoyo a alumnos y GAM)

PROCESO.-

5.- Formación Inicial:

- ¿Qué les pareció la presentación del formador?
- ¿Qué les pareció más interesante de la formación?
- ¿Qué les pareció lo menos efectivo o de menor valor de la formación?

- ¿Qué expectativa teníais sobre los GAM después de terminar la formación?
- ¿Para qué os ha servido esta preparación inicial?
- ¿Les ha preparado para afrontar los problemas que han podido surgir en la práctica este modelo de apoyo?

7.- Inicio del proyecto:

- Por qué os interesó este proyecto para incluirlo en vuestra aula de mediación.
- ¿Cómo se eligió a los alumnos que iban a formar parte del aula de mediación?
- ¿Qué necesidades podría cubrir el desarrollo de este proyecto en el centro?

8.- Puesta en marcha del proyecto en el centro

- ¿Qué tipo de publicidad hicisteis?
- ¿Qué queríais transmitir con la publicidad?
- ¿Cómo elegisteis el lugar de reunión? ¿Por qué ese lugar?
- ¿Qué horario establecisteis? ¿Por qué?

9.- Dinámica de las sesiones de trabajo:

- ¿Qué papeles o roles desempeñan cada uno de los componentes? ¿Estaban prefijados o fueron definiéndose a medida que se desarrollaban las sesiones?
- ¿Me podríais describir una sesión de trabajo de los GAM (grupos de mediación)?
- ¿Cómo llegáis a definir el problema?
- ¿Quiénes realizan el análisis del problema?
- ¿Cómo se realiza la toma de decisiones sobre las posibles alternativas al problema?
- A nivel de participación e implicación de los miembros del grupo ¿Cómo lo valoráis?
- ¿Cuántas sesiones de seguimiento habéis realizado de cada caso?
- ¿Cuánto tiempo ha durado las sesiones, aproximadamente?

10.- Demandantes:

- ¿Podríais establecer un perfil del alumno que acude a los GAM?
- ¿Qué esperaban demandantes de los GAM?
- ¿Hubo coincidencia entre los que esperaba el alumno y la respuesta dada?
- ¿Qué papel desempeñaba el demandante en las reuniones?

11.- Problemas analizados:

- ¿Qué tipos de problemas suelen presentarse al grupo? (Alumnos, aula, centro)
- ¿Los problemas que os han planteado trascienden a otros niveles?
- ¿Habéis tenido que pedir asesoramiento a otros estamentos u organismos?
- ¿Cuántos casos habéis llevado? ¿Cuántos están cerrados/abiertos?
- ¿Cuánto tiempo se ha llevado aproximadamente, un caso? (Desde que se abre hasta que se cierra)

12.- Evolución del grupo:

- ¿Qué cambios se han producido en el aula de convivencia desde que se inició hasta ahora?
- ¿Qué problemas o momentos críticos habéis tenido en el grupo?
- ¿Cómo veis ahora al grupo?

13.- Impacto del modelo de apoyo:

- ¿Se han producido cambios en los alumnos demandantes? ¿En qué sentido?
- ¿Qué cambios se han producido en las aulas en las que habéis intervenido?

GUIÓN DE ENTREVISTA

Entrevistado: Alumno GAM. **Lugar:** .

Entrevistador: Antonia Jiménez Toledo. **Fecha:**

Propósito

Conocer y valorar el proyecto de formación GAM.

Cuestiones

1.- Formación Inicial:

- ¿Qué fue lo que más os gustó de la formación que se hizo para que pudieseis ser mediadores? ¿y lo que menos?
- ¿cómo os ha servido para ayudar a vuestros compañeros?

2.- Puesta en marcha del proyecto en el centro

- ¿Quién os ayudó o os ayuda para ser alumnos mediadores? ¿Cómo lo hace?
- ¿Cómo elegisteis el lugar de reunión? ¿Por qué ese lugar?
- ¿Qué horario establecisteis? ¿Por qué?

3.- Dinámica de las sesiones de trabajo:

- ¿Cuáles son las funciones que tenéis durante la mediación con otros compañeros?
- ¿Me podríais describir una sesión?
- ¿Cómo entendéis el problema de vuestros compañeros?
- ¿Cómo hacéis la toma de decisiones sobre las posibles soluciones del problema?
- Si el problema no queda solucionado en el momento, ¿hacéis un seguimiento?
- ¿Cuánto tiempo ha durado las sesiones, aproximadamente?

4.- Demandantes:

- ¿Cómo son los alumnos que suelen venir al grupo de mediación?
- ¿De qué cursos suelen ser los alumnos que vienen a pedir ayuda?
- ¿Qué esperaban de vosotros estos alumnos?
- ¿Cómo tratáis alumnos?

5.- Problemas analizados:

- ¿Qué tipos de problemas suelen presentarse al grupo? (Alumnos, aula, centro)
- ¿Los problemas que os han planteado suelen ser de alumnos de varias clases o incluso con algún maestro/a?
- ¿Habéis tenido que pedir ayuda a algún profe?

GUIÓN DE ENTREVISTA

Entrevistado: Alumno demandante. **Lugar:** .

Entrevistador: Antonia Jiménez Toledo. **Fecha:**

Propósito

Conocer y valorar el proyecto de formación GAM.

Cuestiones

- Edad y curso.
- ¿Por qué fuiste al aula de convivencia?
- ¿Qué pensaba que te podía aportar?
- ¿Cómo fue la sesión?
- ¿Cómo te sentías en las reuniones?
- ¿De qué forma participaste en las reuniones?
- ¿Cómo contaste el problema?
- ¿Cómo surgieron las soluciones al problema?
- De las soluciones que encontrasteis ¿Cuáles se llevaron a cabo?
- ¿Qué has aprendido con la experiencia?
- ¿Qué ayuda te ha proporcionado el GAM?
- Aspectos positivos/ negativos

Anexo IX: Tríptico informativo GAM.



GRUPO DE APOYO MUTUO **GAM**

UNA MANERA DE HACER APOYO COLABORATIVO

Los GAM son un modelo de apoyo entre compañeros y un recurso de la escuela y para la escuela.

Suponen:

- una modalidad de **apoyo interno** al centro
- asumen la posibilidad de **ayuda entre compañeros**
- reconocen el valor del **conocimiento práctico y la experiencia** del GAM para el análisis y resolución de los propios problemas
- desarrollan un modelo de apoyo basado en **relaciones de igualdad**
- asumen **la colaboración** como estrategia de trabajo del grupo.

Queremos ayudarte para que seas tú quien encuentre la solución

Cualquier profesor, padre, madre o alumno del centro que tenga un problema puede acudir al GAM. En el tiempo de reunión del GAM, entre todos, definen, analizan y buscan colaborativamente estrategias de solución al problema

Seremos un lugar de encuentro donde compartir nuestras dificultades escolares, cotidianas y buscar soluciones posibles.

¡VEN Y CONÓCENOS!

www.colegiocalderondelabarca.es



¿sientes que es hora de buscar ayuda?

GAM
ENTRE TODOS
BUSCAREMOS SOLUCIONES

Anexo X: Actividad de intervención: ¿Cuáles son nuestros caminos?

ACTIVIDAD DE INTERVENCIÓN:

¿Cuáles son nuestros caminos?

1. Justificación

El sentido del proyecto se basa en la adquisición de competencias básicas para el empleo y ayuda para superar la transición. No obstante, durante el desarrollo de él, se han encontrado necesidades y dificultades que impiden el correcto funcionamiento de los grupos de apoyo mutuo. Estas dificultades atienden a que los alumnos de cuarto de la educación secundaria obligatoria, no conocen la información necesaria para poder tomar decisiones en cuanto a su futuro, aunque dispongan de ella, no tratan ni hacen suyos estos conocimientos que son de importantísima necesidad para superar la transición, y por tanto, motivarlos para poner en marcha el proyecto.

2. Temporalización.

La intervención, se realizará en tres sesiones de una hora de duración cada una. Las sesiones serán los jueves de 12h-13h.

3. Objetivos:

Los objetivos que se pretenden alcanzar con esta intervención son:

- Conocer en detalle los distintos itinerarios que los alumnos de 4ºESO tienen.
- Aclarar dudas que los alumnos tienen sobre su transición.
- Motivar a los alumnos para que tomen de manera deliberada la decisión sobre su futuro.
- Fomentar la participación en el GAM.

4. Contenidos:

Los contenidos que se pretenden alcanzar con esta actividad, serán de índole conceptual, procedimental y actitudinal.

Se trabajarán contenidos conceptuales como:

- Conocer las opciones de bachillerato con sus características como sus asignaturas, lugares de impartición y salidas profesionales y universitarias.
- Conocer las opciones de la formación profesional de ciclos formativos de grado medio, qué ciclos existen, características, salidas, lugar de impartición y correspondencia para seguir otros estudios.

También trabajaremos contenidos procedimentales como:

- Fomentar la búsqueda y selección de información.
- Realizar trabajos en equipo.
- Aprender a respetar las ideas de los compañeros.

5. Competencias básicas para el empleo:

Las competencias básicas para el empleo que se pretenden fomentar en esta actividad, al igual que en proyecto de la creación de grupos de apoyo mutuo están basadas en el proyecto Tuning Europa, OCDE (2005) y Rodríguez, Serra y Cimmuto (2009), y se trata de las siguientes:

- Saber comunicarse.
- Trabajo en equipo.
- Pensamiento crítico.
- Creatividad.
- Responsabilidad
- Resolver conflictos
- Habilidades informáticas
- Organizar, planificar y llevar a cabo proyectos.

6. Medidas de atención a la diversidad.

La atención a la diversidad como principio debe garantizar los medios para que todos los alumnos sean capaces de conseguir los objetivos propuestos. Las medidas que vamos a utilizar para atender a los alumnos con diferentes ritmos de aprendizajes:

- Refuerzo permanente de los logros obtenidos.
- Demostración del valor funcional de los contenidos que se tratan.

7. Recursos.

Constituyen el conjunto de medios que permitirán el tratamiento de los contenidos y la materialización en experiencias de enseñanza-aprendizaje.

- Guía orientativa de EUSA
- Guía orientativa elaborada para los GAM
- Recursos de internet

- Ordenador
- Proyector
- Cartulinas

8. Principios metodológicos

Los principios metodológicos que seguiremos en esta unidad didáctica, vienen marcados por los siguientes ítems:

1. Partir del nivel de desarrollo del alumno.
2. Favorecer la construcción de aprendizaje significativo.
3. Actividad y motivación.
4. Individualización y socialización.

Por tanto, se trabajará desde el aprendizaje cooperativo, entendiendo que este no es sólo un recurso metodológico para enseñar y aprender, si no también algo que los alumnos deben aprender, como un contenido más.(Pujolás, 2003). Así que se utilizará la técnica del rompecabezas. Así:

- Se dividirá la clase en dos grupos: Grupo de bachillerato (subdividido en ciencias, humanidades, artes, sociales y tecnológico) Grupo de ciclos formativos (en parejas/individual (9): Actividades físicas y deportivas (1), administración y gestión (3), Agraria (2) y artes gráficas (2); Comercio y Marketing (5) y edificación y obra civil (3); electricidad y electrónica(4), Energías y agua(1), Fabricación mecánica (4); Hosteleria y turismo (6) y Imagen personal(2); Imagen y sonido (5), industrias alimentarias(2), Madera, mueble y corcho (1); Informática y comunicaciones (3), Instalación y Mantenimiento (4), Textil, confección y Piel (1); Marítimo-pesquera (3), Química(3); Sanidad(13); Servicios socioculturales y a la comunidad(4) y transportes y mantenimiento de vehículos(3). Estarán clasificados según sus motivaciones con respecto a su itinerario personal.
- Realizarán la búsqueda, síntesis de información.
- Presentarán la información en un mapa conceptual, así serán consejeros de esas materias.

9. Secuenciación de la Unidad didáctica:

Sesión 1º:

A través de esta primera sesión trataremos de dar a conocer las intenciones del proyecto, explicando a través de un power point qué vamos a hacer en el figurará:

- Itinerarios.(Bachillerato, ciclos formativos, FPO)
- División de grupos.
- Recursos a utilizar.
- Presentación final del trabajo. Se presentará en un folio (folleto informativo) por cada itinerario que figure: BACHILLERATO(NOMBRE, ASIGNATURAS, LUGARES A REALIZARLO, CARRERAS POSIBLES) CICLOS FORMATIVOS (NOMBRE, ASIGNATURAS, LUGARES A REALIZARLO, SALIDAS PROFESIONALES, ENLACES CON OTROS CICLOS FORMATIVOS) Se pegará en un mural por familias.
- Pedir a los niños que identifiquen la información que utilizarán.

Sesión 2º:

- Realización de los folletos informativos y el mural.

Sesión 3:

- Presentación de los trabajos.

10. Criterios de evaluación.

Como bien sabemos, la evaluación debe ser formativa y continua durante todo el proceso. Por lo tanto el profesor debe tener un papel importante revisando, guiando y controlando si los objetivos inicialmente planteados se cumplen con respecto a sus contenidos. Para ello formularemos unos criterios de evaluación que son los siguientes:

- Identifica los diferentes itinerarios y sus características.
- Desarrolla interés por su propio itinerario.
- Se adecua a la consecución de las competencias para el empleo que se demandan.

11. Bibliografía.

1. Pujolás, M (2003): El aprendizaje cooperativo: Algunas ideas. Disponible en http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/AC_Algunasideasp_racticas_Pujolas_21p.pdf . Visitado el 26/03/13
2. Rodríguez, M.L, Serreri, P. & Cimmuto, A. (2009): *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica*. Barcelona: Laetres

Anexo XI: Actividades derivadas de las sesiones formativas

Actividades formativas CDP Calderón de la Barca.

Actividades formativas CEIP Europa.

Actividades formativas IES Prof. J.A Carrillo Salcedo.

Actividades formativas CEIP Huerta de la Princesa.

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
<ul style="list-style-type: none">- Saber hablar.- Saber expresarme.- Ser buena estudiante.- Saber escribir.	<ul style="list-style-type: none">- Matemáticas.- Confiar más en mí y en mis capacidades.- Esforzarme más.

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
<ul style="list-style-type: none">- Trabajadora.- Ordenada.- Responsable.- Respetuosa.- Pensamiento crítico.- Tomar decisiones acertadas.	<ul style="list-style-type: none">- Resolver problemas complejos.- Escucha activa.

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
<ul style="list-style-type: none">• TRABAJADOR• RESPONSABLE• TRABAJAR CON ORDENADORES• USAR EL POWERPOINT Y PHOTOSHOP• TENGO UN PENSAMIENTO CRÍTICO	<ul style="list-style-type: none">◦ VAGO◦ CONSTANCIA◦ FALTA DE ATENCIÓN

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
<ul style="list-style-type: none">- TRABAJADORA- Comunicativa- INTELIGENTE- Guapa- Limpia- Es Buena gente- Mecanografía- Activa.- Bromista.- Cantante.- Agresiva.- Imaginativa- Juguetona.	<ul style="list-style-type: none">- DISTRACCIÓN- Es Ser ordenada- Escuchar a la gente- Responsabilidad.- Constancia- Impulsiva- <u>CONTESTONA</u>

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
<ul style="list-style-type: none">- El inglés.- Escuchando a los demás- Ayudando a la gente que se encuentra mal.- Ayudando a la gente que tiene problemas de conducta- Si algo me gusta, me esfuerzo en hacerlo bien.- Soy creativa.- Soy constante.	<ul style="list-style-type: none">- Matemáticas.- Mi predisposición a hacer los cosas.- Tomar las decisiones mucho más rápido.- No dudar tanto- Estudiar a los ganos.- Organizar mis tiempos en cuanto a hábitos de estudio.- Aprender a manejar los más rápidos y ordenados

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
<p><i>El ordenador creatividad Español oral implicación esfuerzo imaginación hacer proyectos</i></p>	<p><i>Empatía Comunicación expresión. ingles</i></p>

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
Responsable	4 expresarme mejor Prestar atención

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
Sociabilidad amable amigable responsable cuidado de niños. ordenada	Inglés / Idiomas.

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
<ul style="list-style-type: none">- Me gusta hablar- soy muy sociable- Me gusta pintar- trabajar en grupo- Responsable y exigente- tengo autoridad- constante	<ul style="list-style-type: none">- Aprender a trabajar más con el ordenador.- En los idiomas

¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...

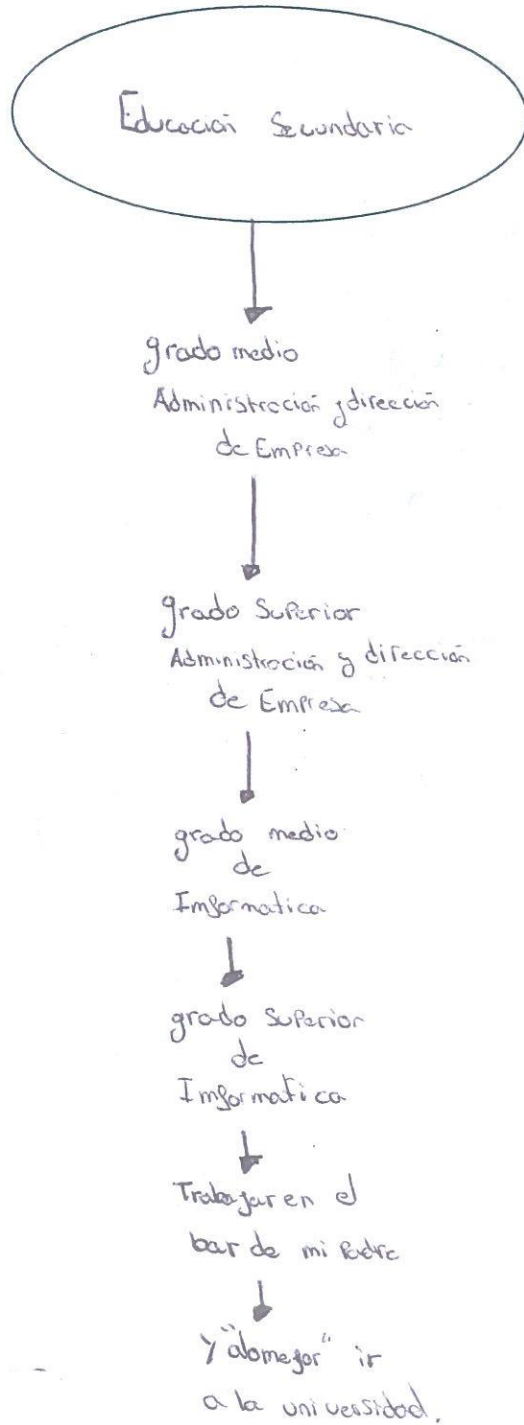
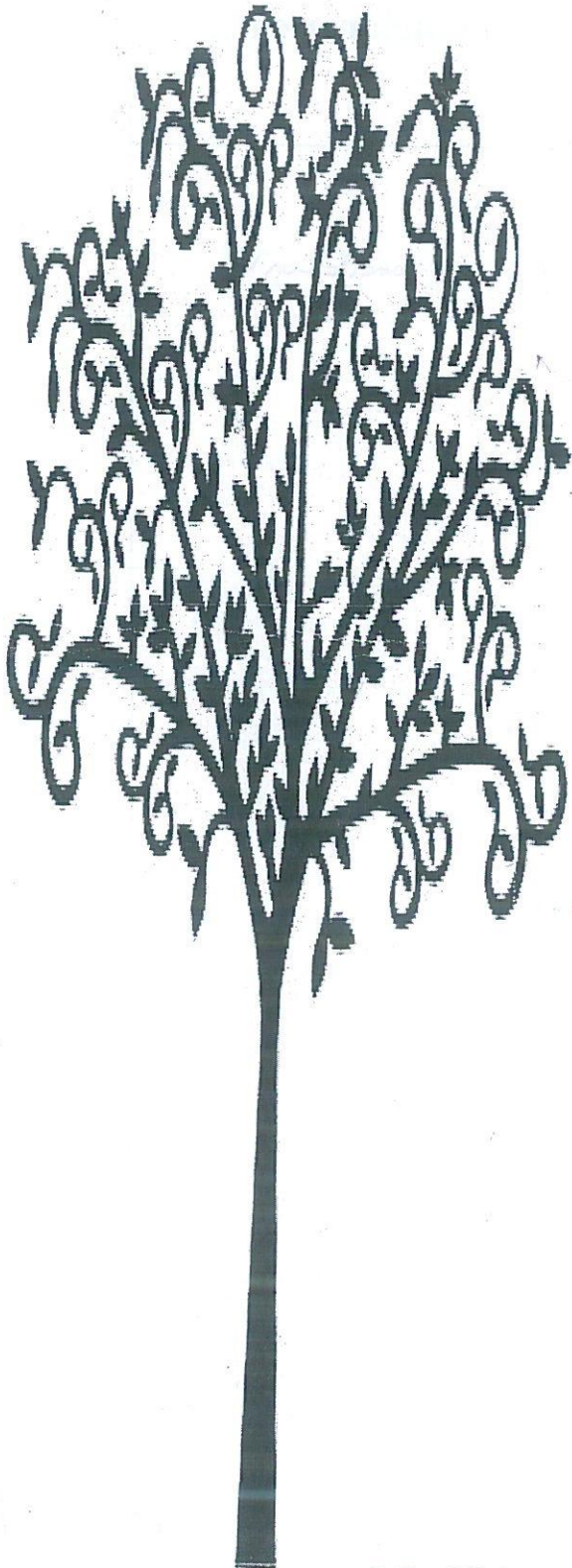
¿Qué competencias tengo yo para el empleo?

Piensa y escribe en el siguiente cuadro las habilidades que crees tener o puedes mejorar para encontrar un empleo.

Yo soy competente en...	Yo puedo mejorar en...
<p>Soy sociable con todo el mundo Me gusta trabajar en grupo Me gusta trabajar de cara al público Soy muy competente Soy alegre Soy resolver problemas Soy Mecanografica</p>	<p>los idiomas Me enfado rápidamente con los compañeros</p>

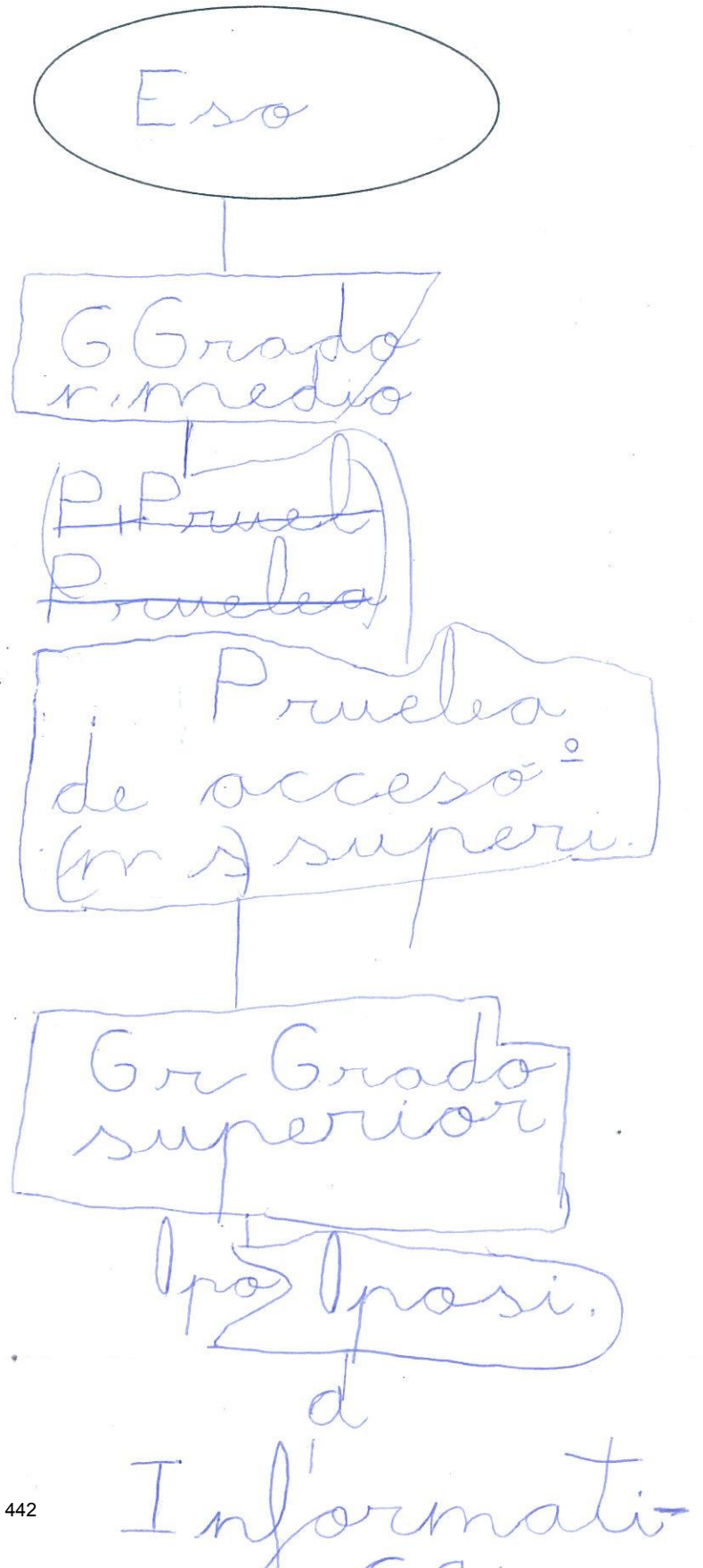
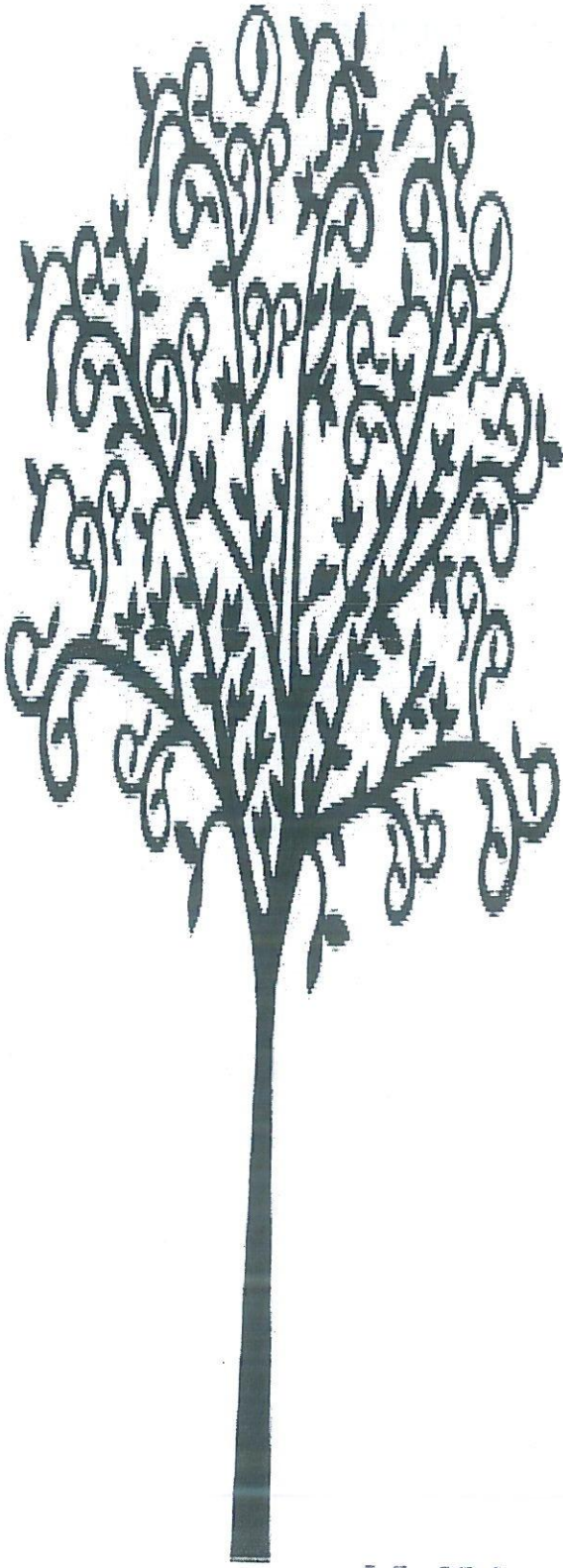
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



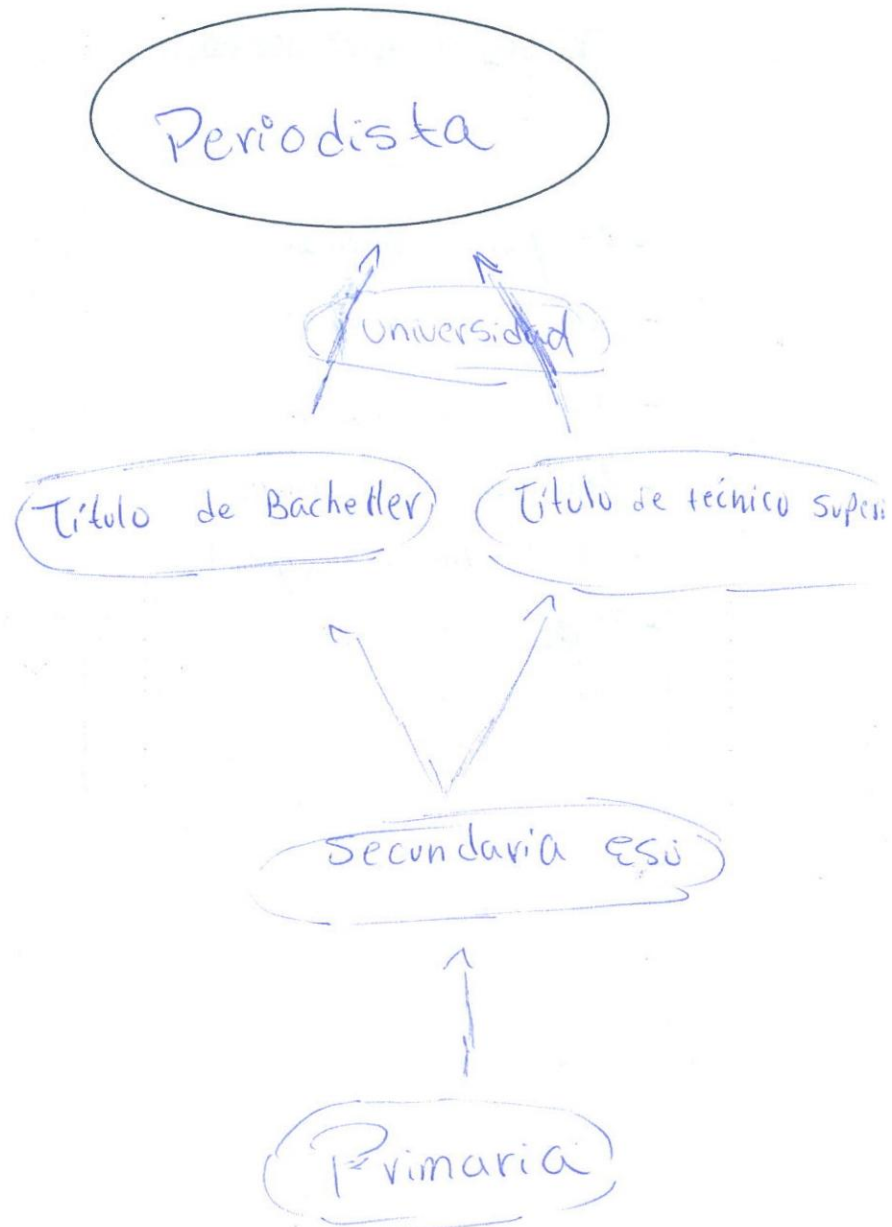
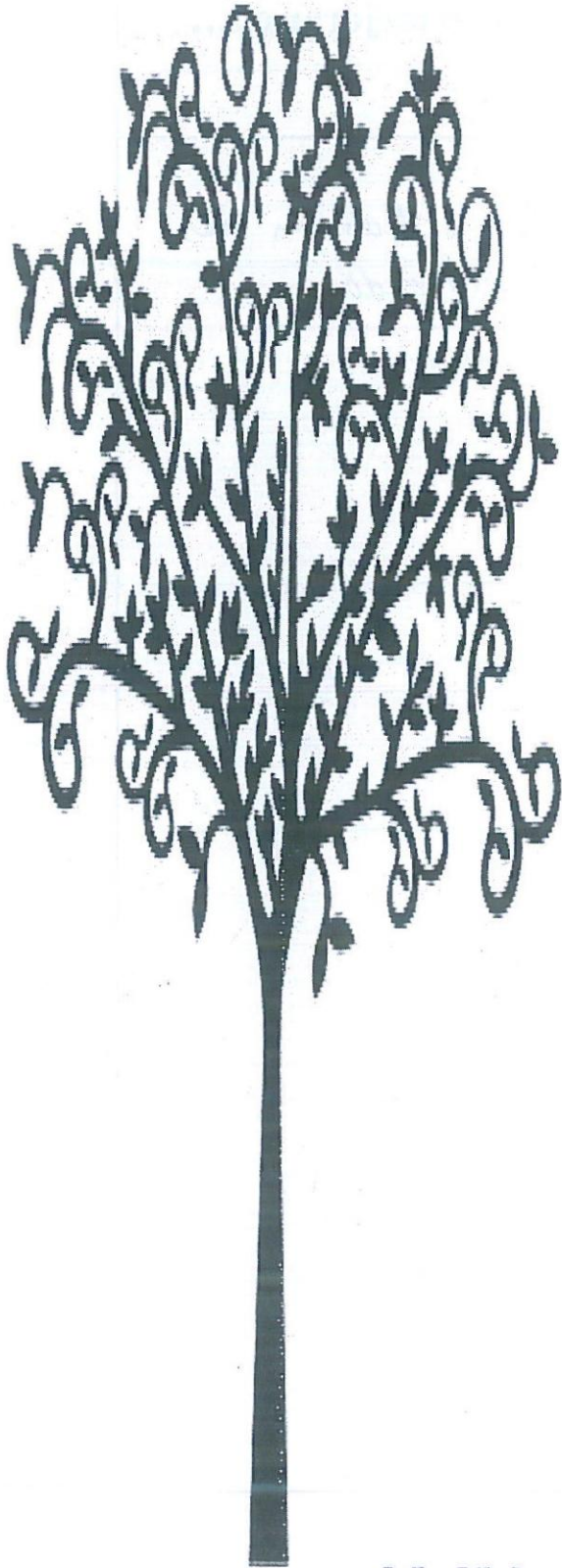
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



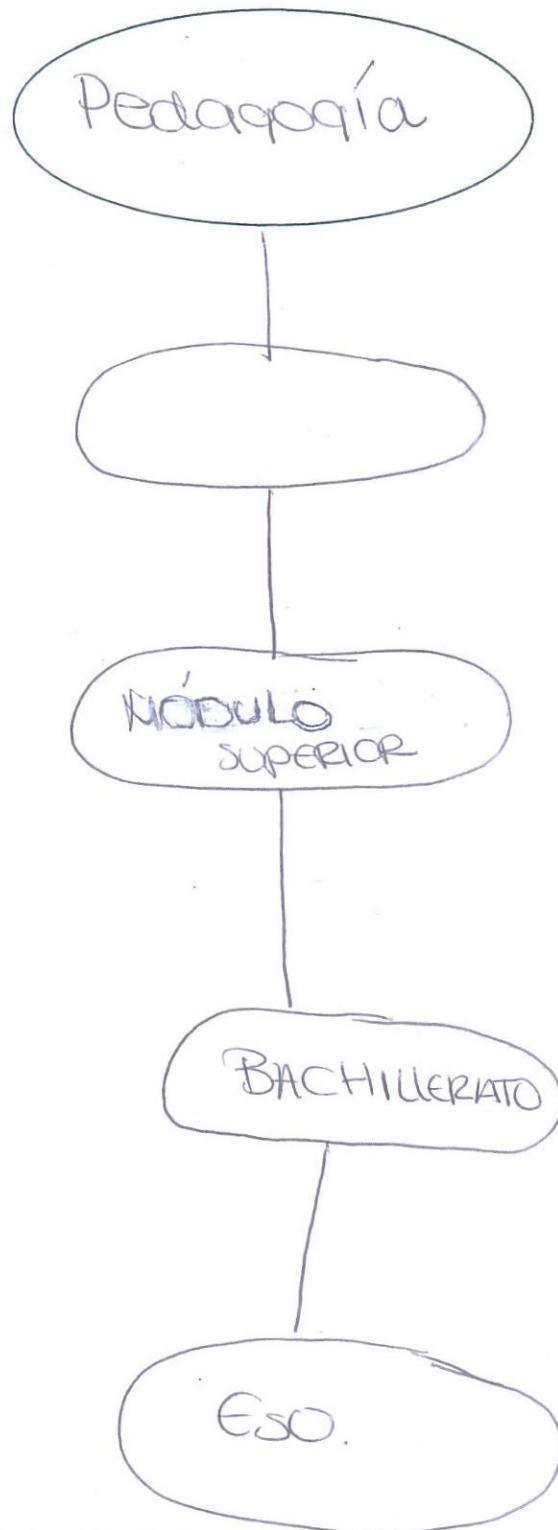
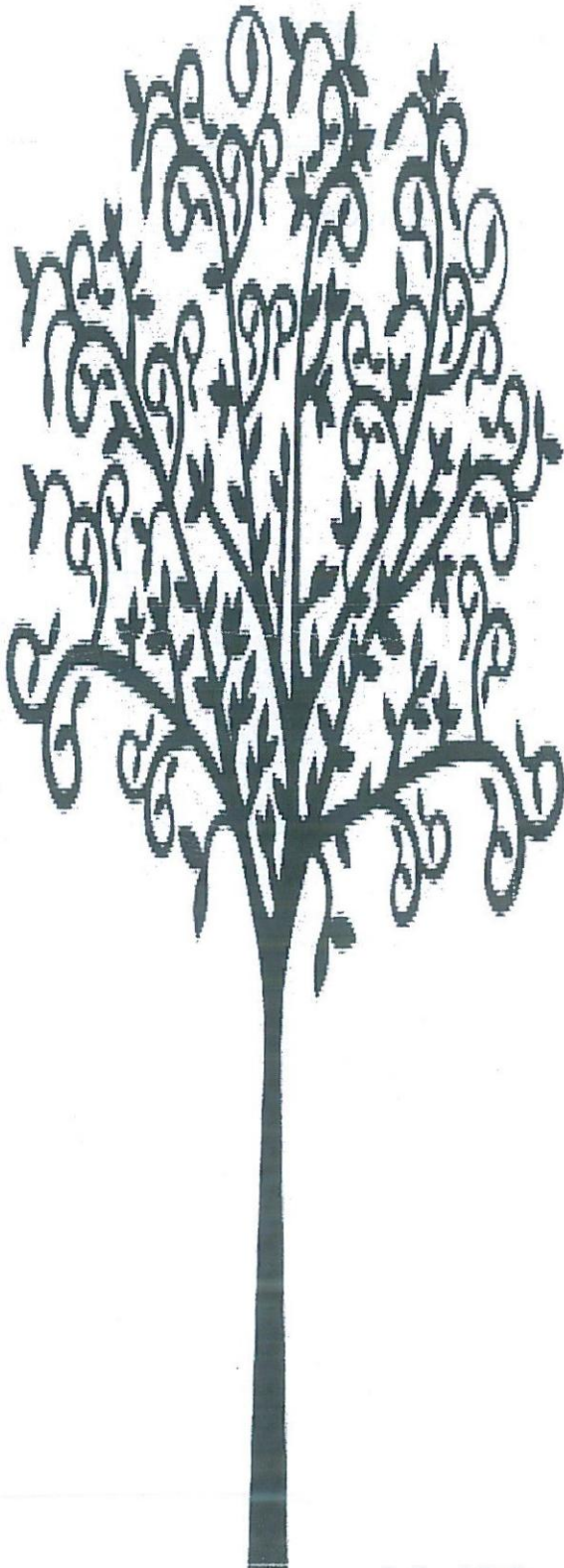
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



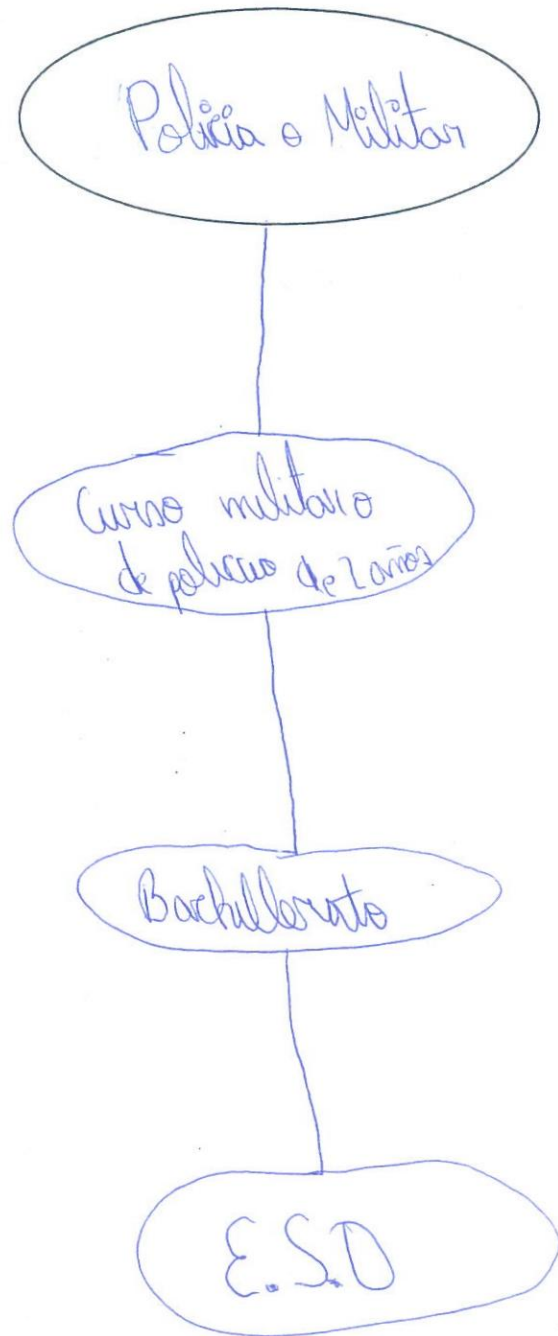
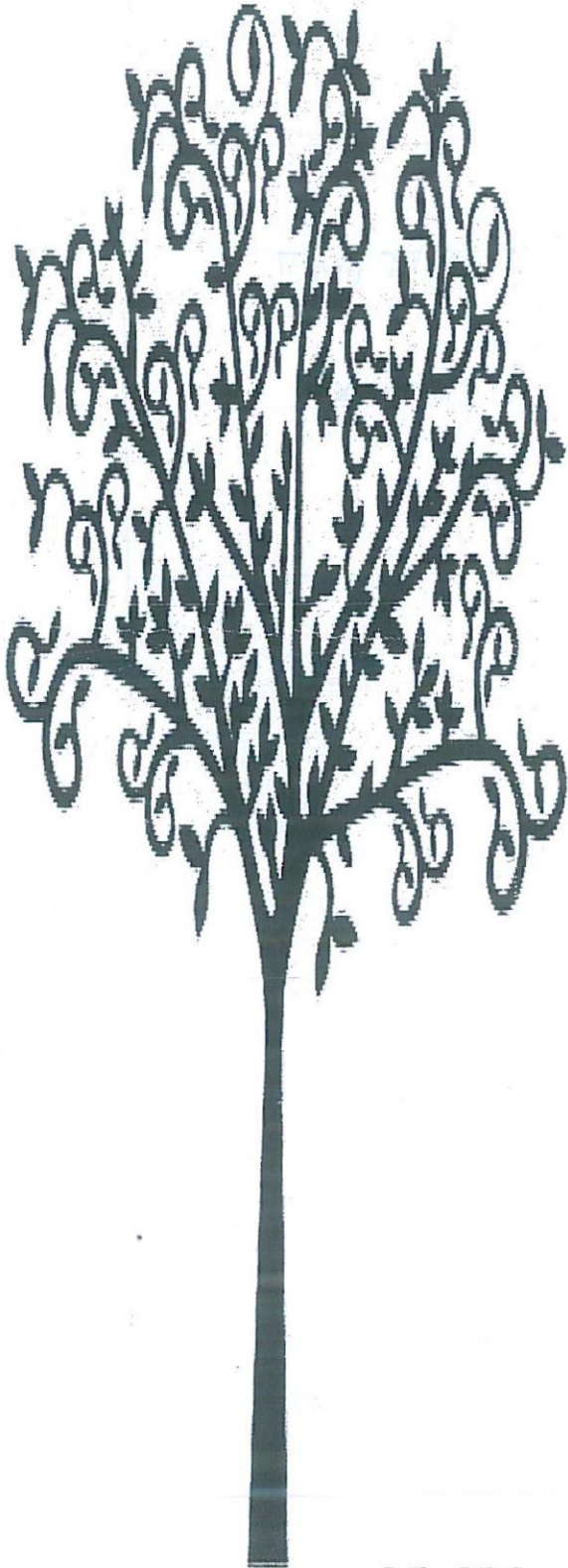
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



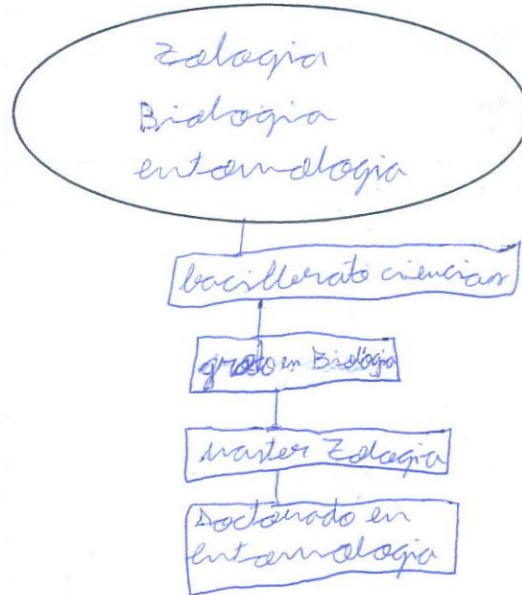
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



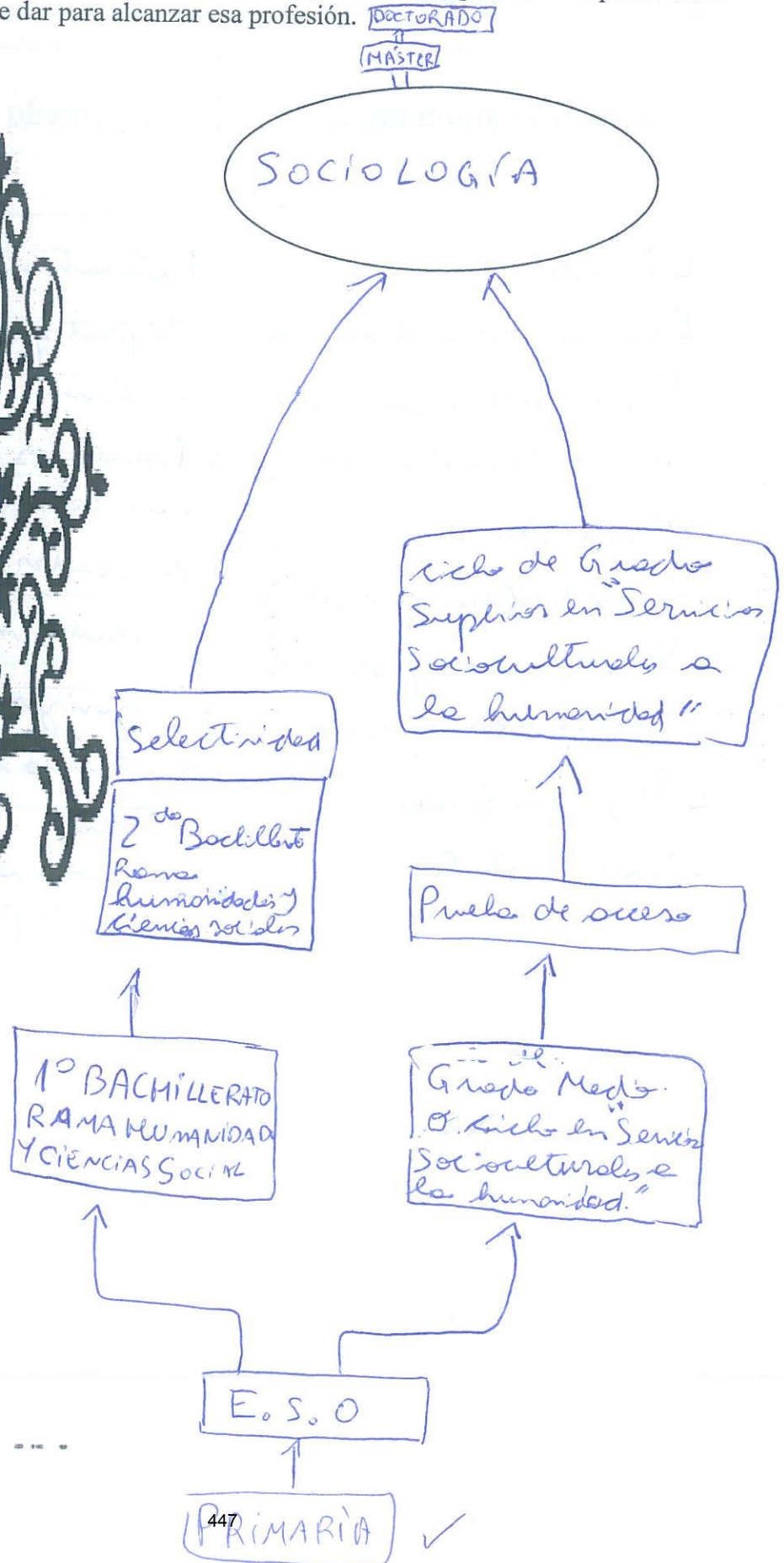
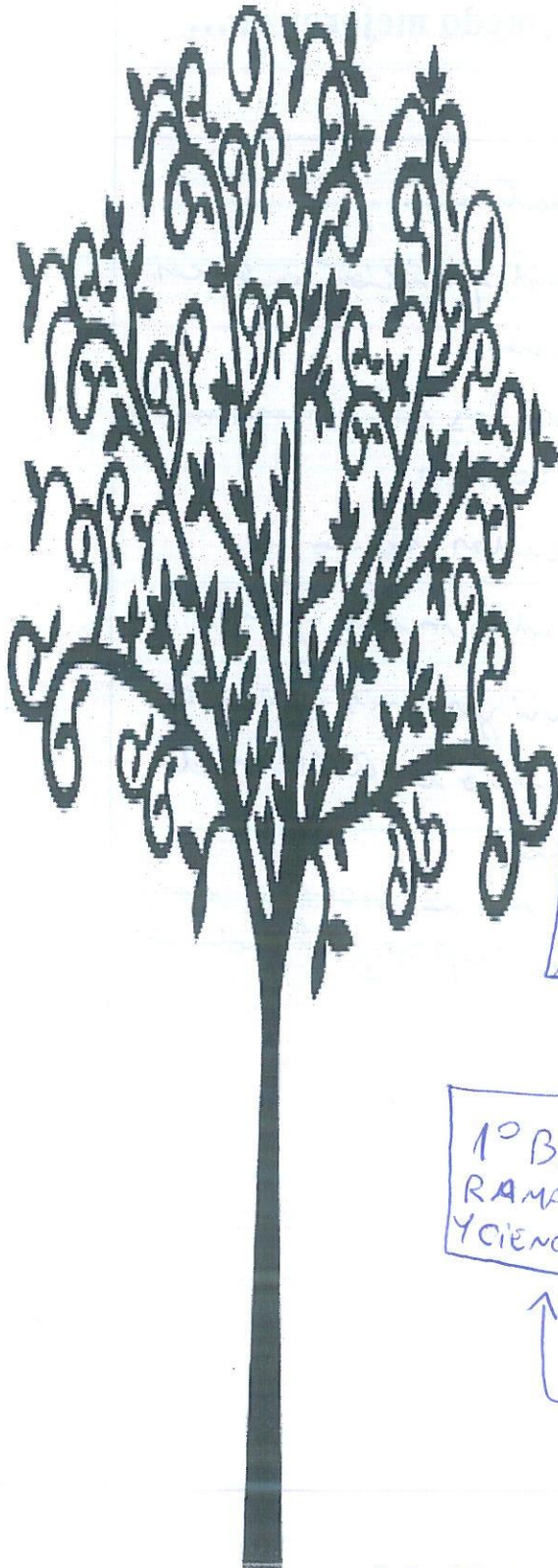
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



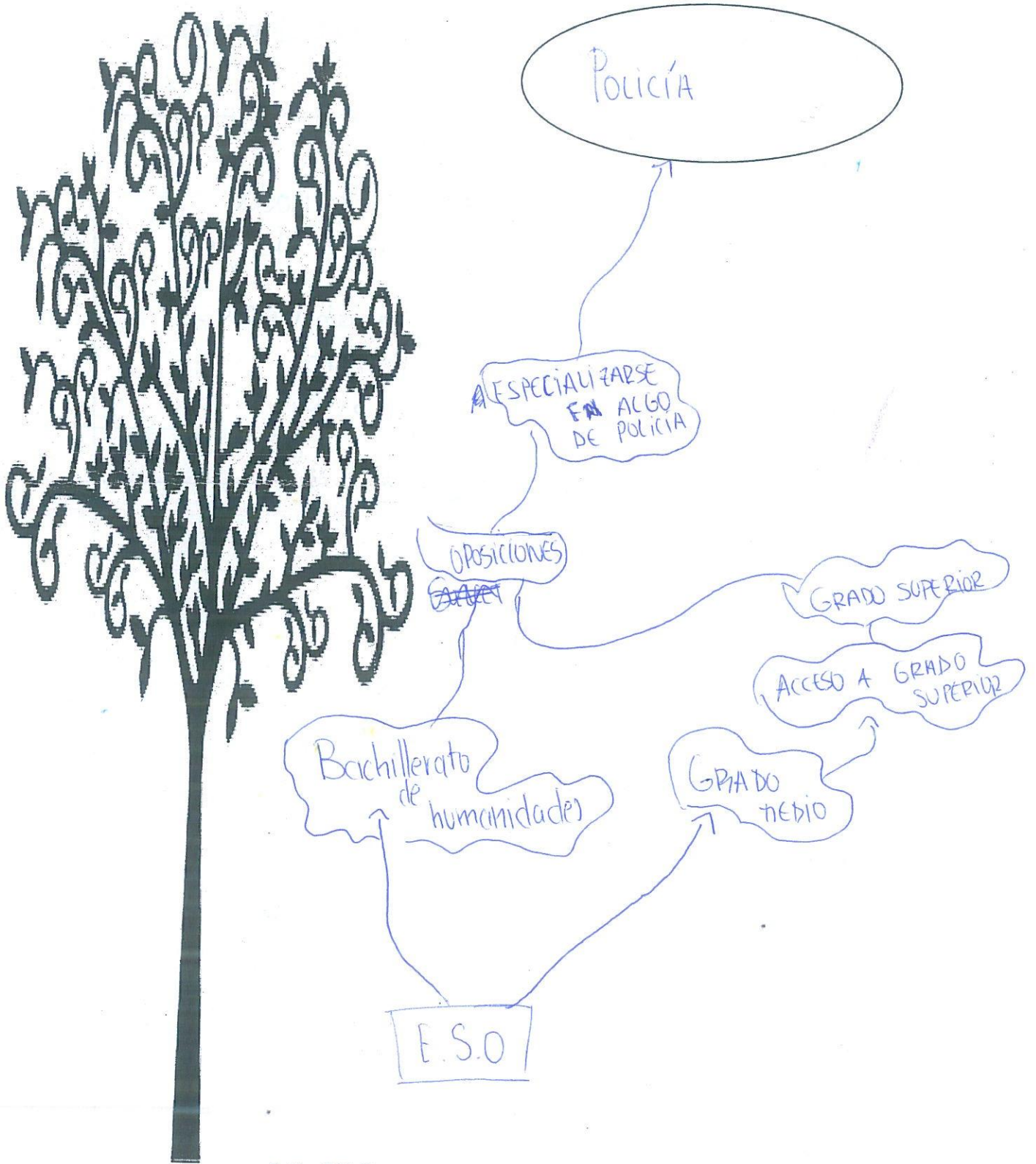
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



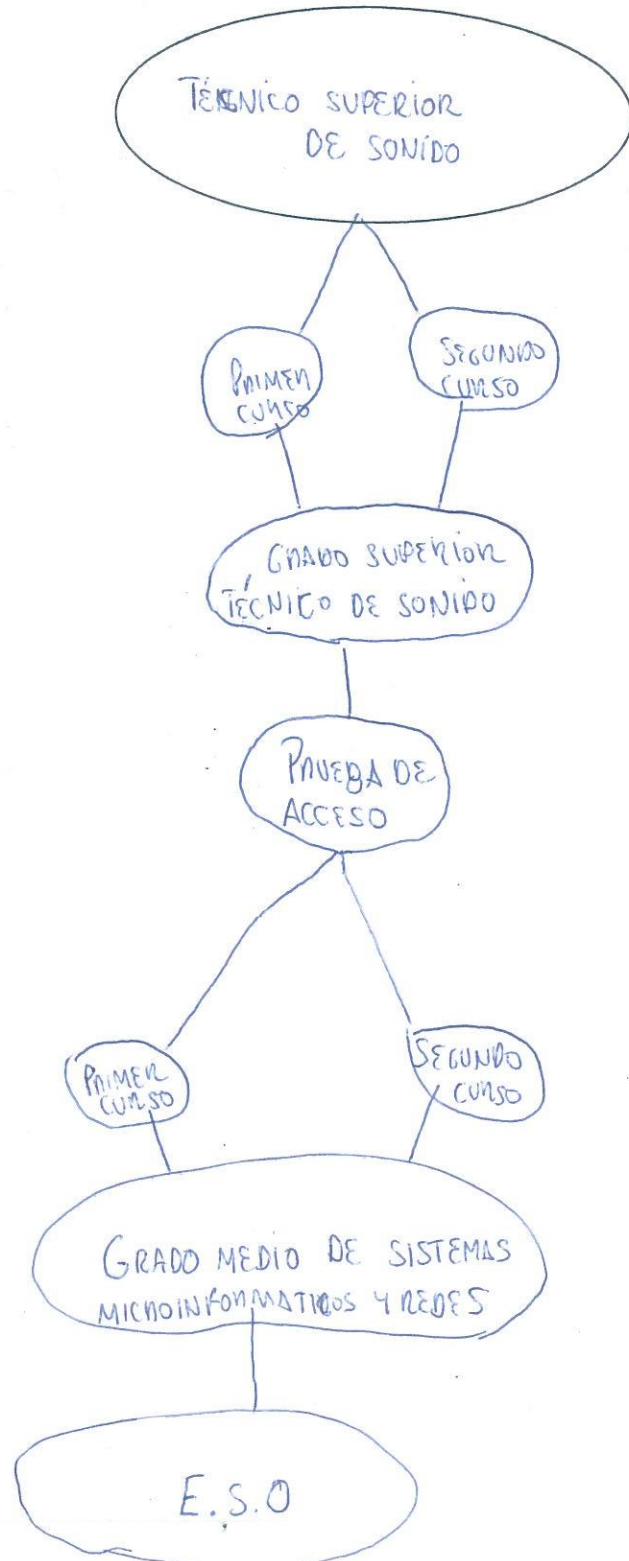
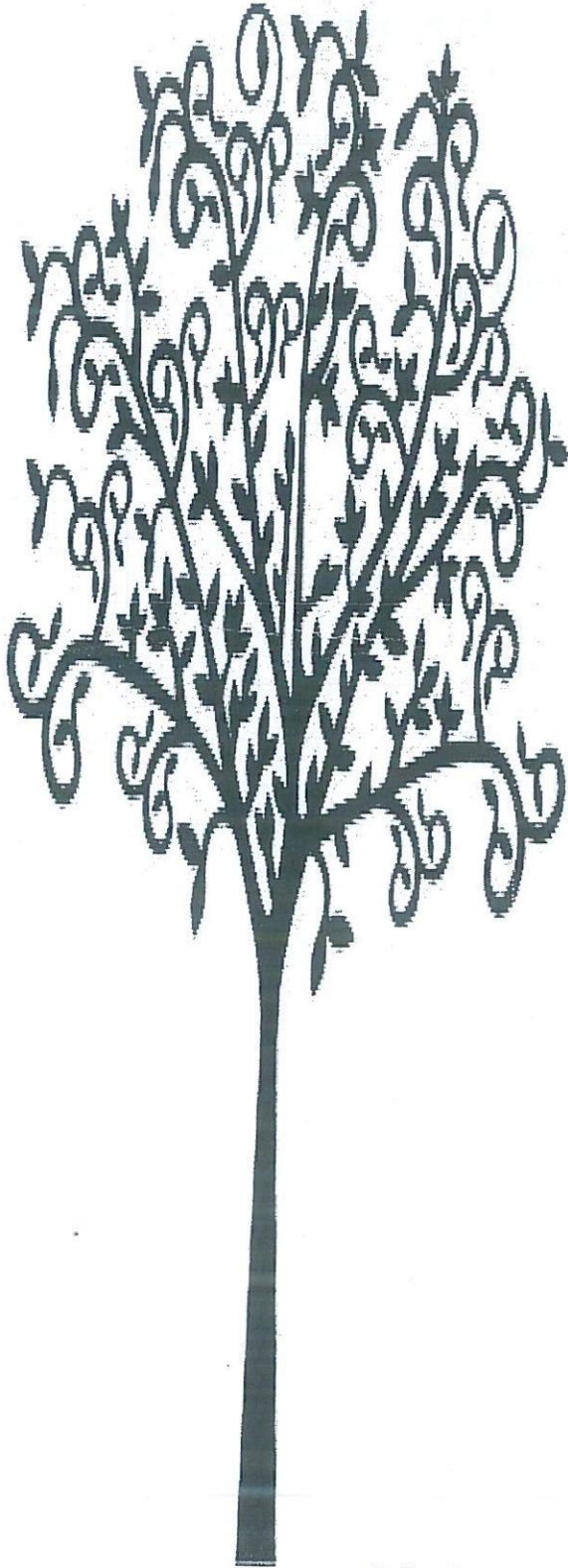
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



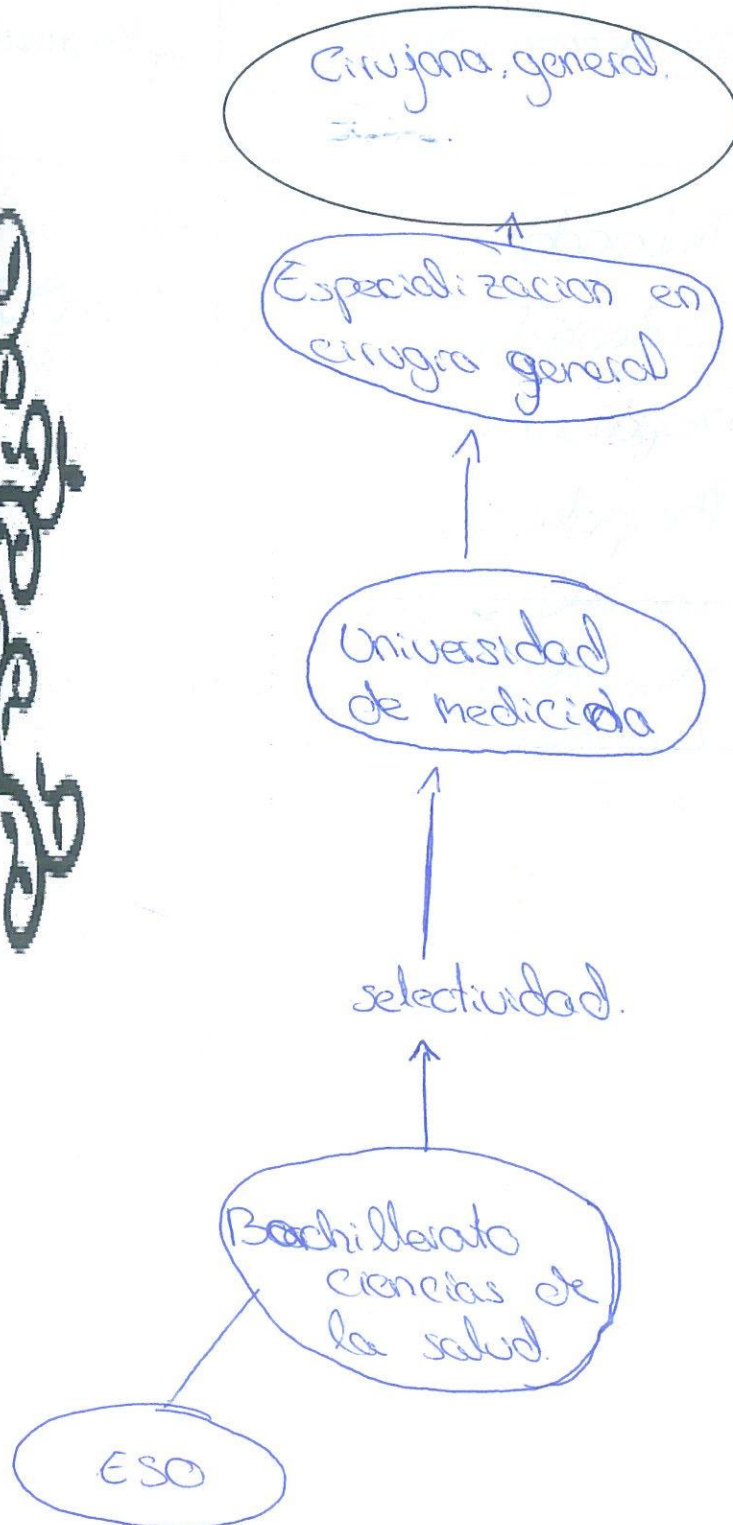
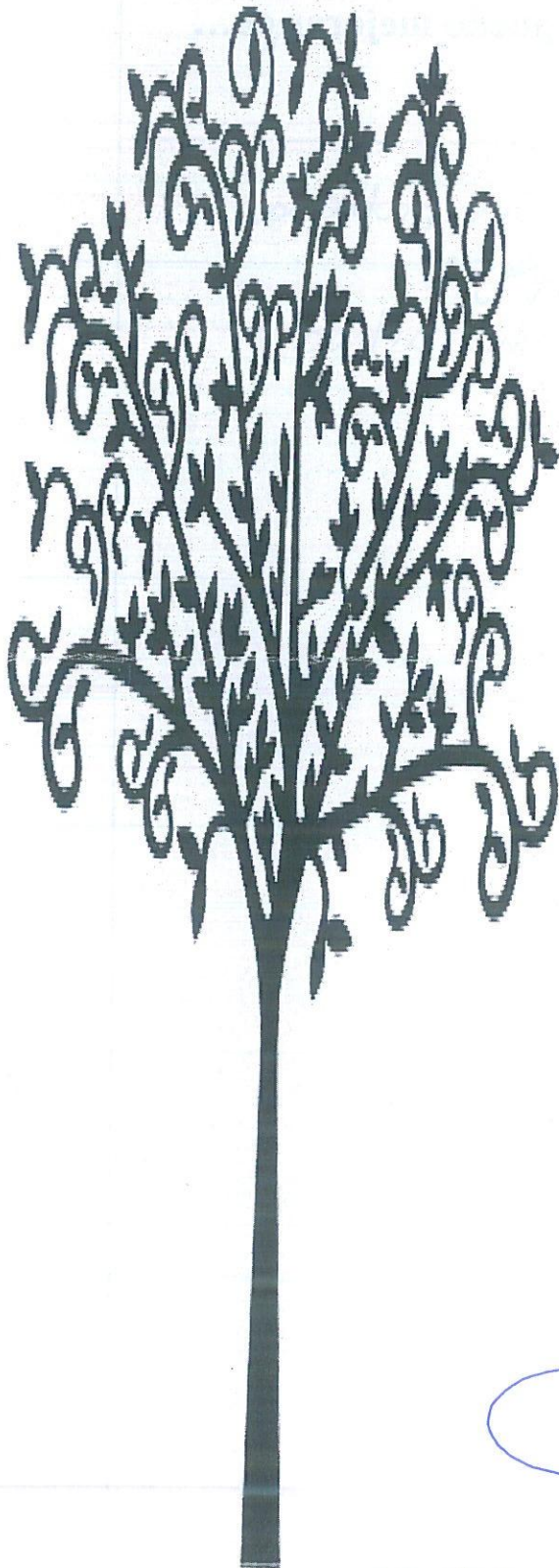
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



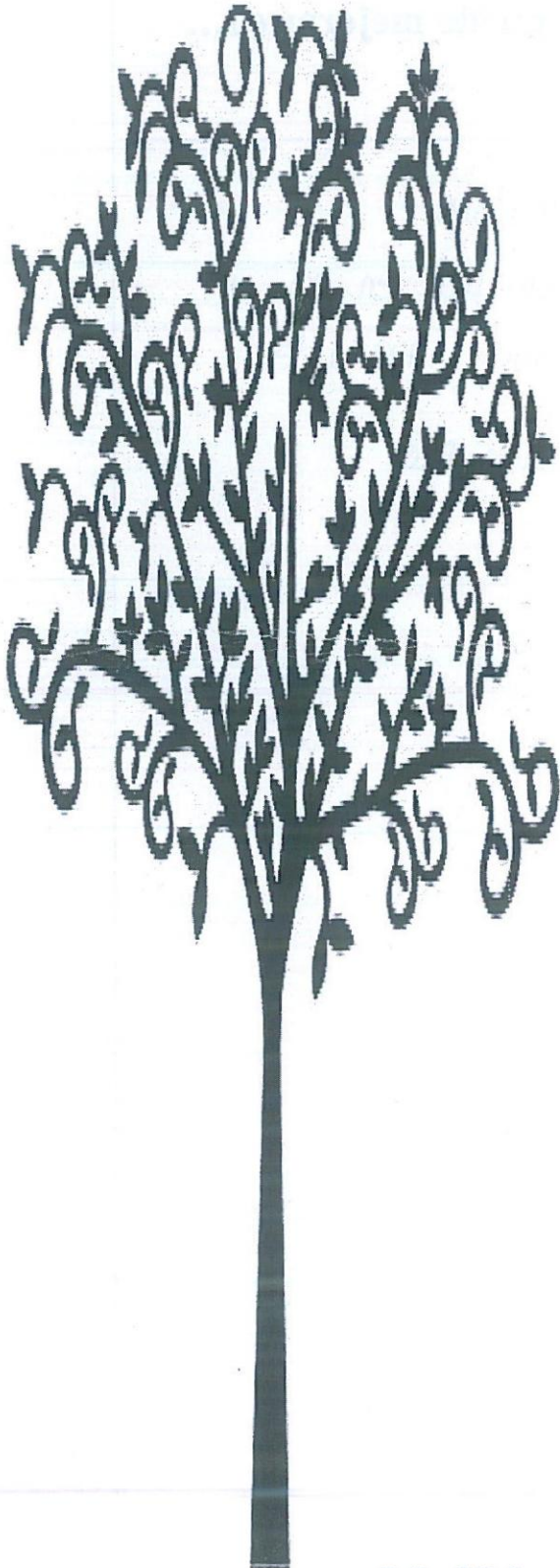
¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



¿Qué vas a hacer tú?

Piensa en la profesión que quieres llegar a hacer y plantea un esquema en el que se vean los pasos que tiene que dar para alcanzar esa profesión.



Funciones del mediador

- * Tienen que escuchar a los que vienen
- * Prestar atención
- * No contar a nadie los problemas
- *

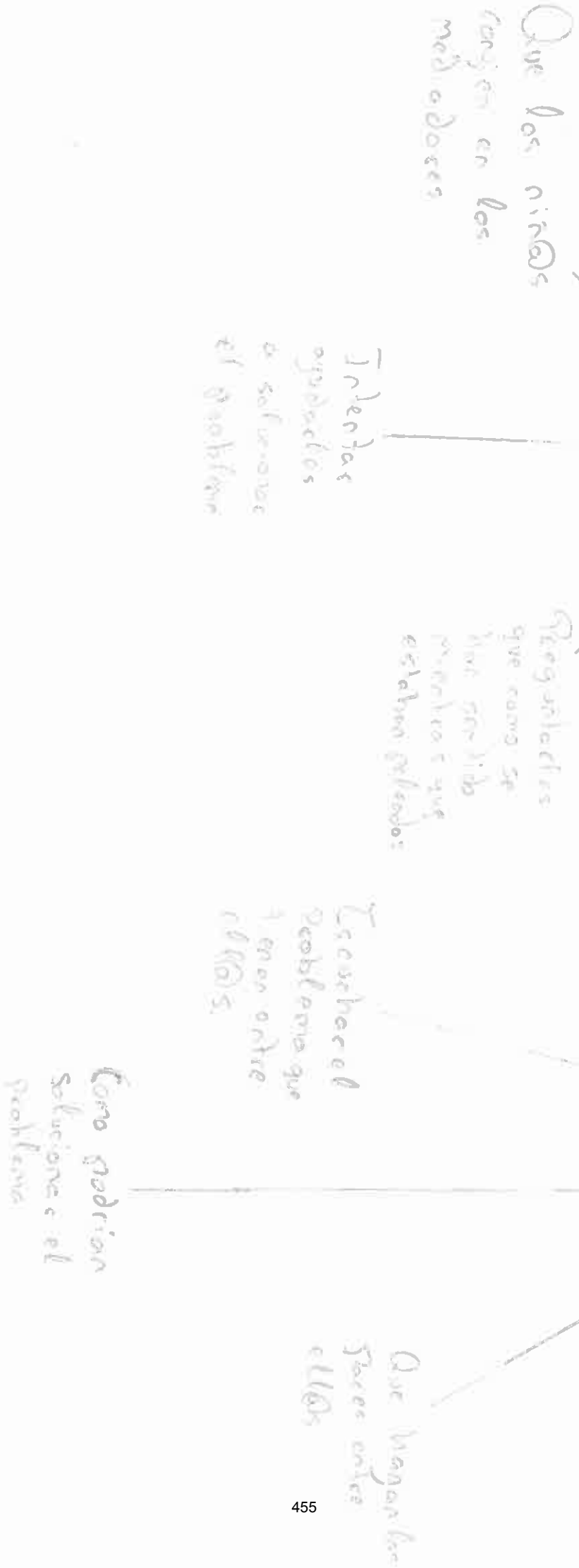
Funciones que tienen los mediadores

- Ayudar a las personas que vienen a solucionar su problema
- No incomodar a las personas que vienen a contar su problema
- Respetar el turno de palabra
- Ponerse en la piel del otro
- Acudir a otro mediador si no podemos solucionar nosotros solos un problema
- No contar los problemas de las personas que vienen al G.A.H.

FUNCIONES DEL MEDIADOR

- 1º: Escuchar al compañero.
- 2º Decidir lo que hay que decirle para que razone
- 3º Poner en el lugar del otro al compañero
- 4º Solucionarlo.

FUNCIONES DE UN MEDIADOR



Lo que se debe
hacer.

- * Mediar conflictos
- * No decir los problemas
- * Escuchar.

Lo que no se debe
hacer

- * Contar conflictos
- * No escuchar
- * Estar jugando.

Funciones

- Escuchar.
- Tener paciencia
- Ayudar
- Respetar el turno de palabra
- Verificar a otras personas
- o . o . o . o . o . o . o . o ; o . o . o
- Criticar.
- Contar los problemas
- Usar expresiones feas.

ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA: 12/1/15

NOMBRE: Manel

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?	Que sus padres se han separado.
DATOS IMPORTANTES	Esta tristeza no se habla con sus compañeros, se pone nervioso.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Que los amigos reconozcan su problema.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Ayudarle a solucionar el problema.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE <u>Talabán</u>	Quien le puede ayudar.
OBSERVACIONES	
PRÓXIMA REUNIÓN	Dentro de dos semanas.
RESULTADO FINAL	

ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA:

NOMBRE:

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?

Una persona, muy tímida, que ya no se relaciona con nadie y su mejor amigo se fue del colegio y se encuentra muy sola.

Es muy tímida.

Su amigo se fue del cole.

DATOS IMPORTANTES

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

¿QUÉ HEMOS HECHO?

BUSCAR INFORMACIÓN
SOBRE

OBSERVACIONES

Daniel tiene mala postura

PRÓXIMA REUNIÓN

RESULTADO FINAL



ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que SÍ puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles NO.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Respetar el turno de palabra	Si
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Contar los problemas de los compañeros	No
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	No Si
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	No
Juzgar a los compañeros que van al GAM	No
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	No



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>En el recreo cuando me he caído.</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando un niño se hace daño</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Bien y seguro</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Muy bien de ver que estuviera bien</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Mal, porque nadie me ha ayudado.</p>	



ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	SI
Respetar el turno de palabra	SI
Mediar en los conflictos que puedan surgir	SI
Ayudar a los que están tristes	SI
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	NO
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	SI
Contar los problemas de los compañeros	NO
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	SI
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	NO
Juzgar a los compañeros que van al GAM	SI
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	NO



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Para hacer deberes Para tomar decisiones</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando mis amigos se han metido con mis primos</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Como un rey</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Siendo el mejor</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Me he creído que no me querían</p>	

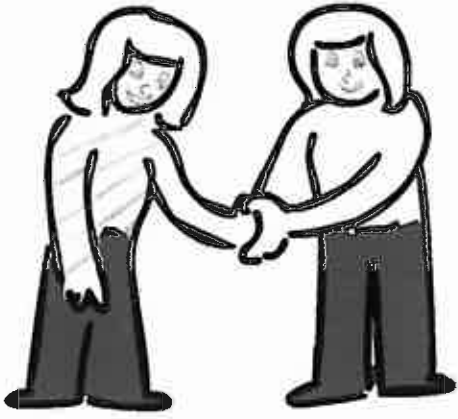


ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Respetar el turno de palabra	Si
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Contar los problemas de los compañeros	No
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	No
Juzgar a los compañeros que van al GAM	No
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	No



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Cuando me he peleado o no han querido jugar con migo y se han ido corriendo de mi</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando alguien se ha peleado, insultado, ect.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Bien pero con un poco de vergüenza</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Bien, pero solo te ayudan.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Mal, triste porque nadie me ayudaba a solucionar mis problemas</p>	



ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SÍ O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	SÍ
Respetar el turno de palabra	SÍ
Mediar en los conflictos que puedan surgir	SÍ
Ayudar a los que están tristes	SÍ
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	SÍ
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	SÍ
Contar los problemas de los compañeros	NO
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	SÍ
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	NO
Juzgar a los compañeros que van al GAM	NO
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	NO



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Cuando me he tropezado/cuando no entiendo una actividad...</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando un niño le pega a otro.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Me he sentido beneficiado.</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Me he sentido bien.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Muy mal.</p>	

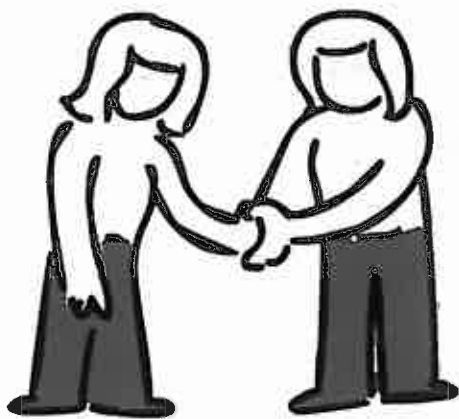


ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SÍ O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	SÍ
Respetar el turno de palabra	NO
Mediar en los conflictos que puedan surgir	SÍ
Ayudar a los que están tristes	SP
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	SÍ
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	SÍ
Contar los problemas de los compañeros	NO
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	SP
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	NO
Juzgar a los compañeros que van al GAM	NO
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	NO



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Cuando de chico me atragante con una cheque.</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>En mediación y cuando lo necesitan.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Bien, agusto y feliz.</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Bien, amable y agradable.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Mal, solo y triste.</p>	



ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Respetar el turno de palabra	No Si
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Contar los problemas de los compañeros	No
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	No
Juzgar a los compañeros que van al GAM	No
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	No



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Para hacer tareas. Cuando me caigo</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>En el recreo a los niños que se sientan pegados o insultados.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Superbien y más tranquila</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Muy bien y como un héroe.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Sola, triste e incomoda.</p>	

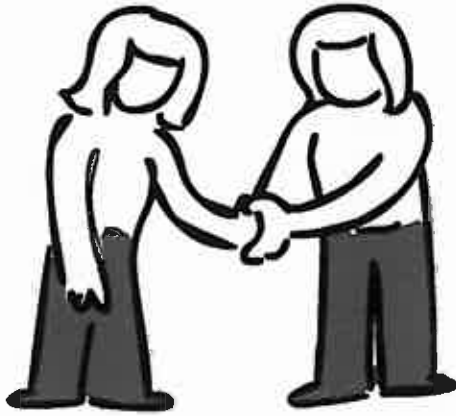


ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Respetar el turno de palabra	Si
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Contar los problemas de los compañeros	No
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	No
Juzgar a los compañeros que van al GAM	No
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	No



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>En el club cuando me peleado, o no han querido jugar con mí y se han ido corriendo de mí.</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando mis amigas se han peleado.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Muy Bien, aunque con un poco de vergüenza.</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Muy bien, porque ha mi también me ayudan.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Triste, porque no me ayudan, se van dem etc.</p>	



ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	SI
Respetar el turno de palabra	SI
Mediar en los conflictos que puedan surgir	SI
Ayudar a los que están tristes	SI
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	SI
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	SI
Contar los problemas de los compañeros	NO
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	SI
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	NO
Juzgar a los compañeros que van al GAM	NO
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	NO



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Cuando tengo algun problema con algo o con alguien.</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando un niño se cae, cuando ayudo a mi familia y amigos</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Bien, porque me siento — ayudada</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Feliz, porque veo que la otra persona está feliz.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Mal, porque nadie a podido ayudarme.</p>	



ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Respetar el turno de palabra	Si
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Contar los problemas de los compañeros	No
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	No
Juzgar a los compañeros que van al GAM	No
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	No



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Cuando no me decido o cuando tengo un problema</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>En mediación y en los problemas de mis primos.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Me he sentido contento porque ya no estoy solo.</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Me he sentido inseguro porque no sabía si lo haría bien y luego estoy feliz porque me ha salido bien.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Me he sentido muy mal ya que me he tenido que esforzar el doble y uno se siente solo.</p>	



ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	SÍ.
Respetar el turno de palabra	SÍ.
Mediar en los conflictos que puedan surgir	SÍ.
Ayudar a los que están tristes	SÍ.
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	SÍ.
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	SÍ.
Contar los problemas de los compañeros	No.
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	SÍ.
Burlarme de lo que cuentan los compañeros	No.
Juzgar a los compañeros que van al GAM	No.
Utilizar palabrotas o expresiones que hieran los sentimientos de los compañeros	No.



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Cuando me siento insegura sobre algo y no se que camino debo de tomar</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando alguien acude a mi porque no sabe que hacer y confía en mi</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Me he sentido feliz, contenta, porque no me he sentido sola</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Feliz al saber que he ayudado a una persona que estos momentos se siente feliz.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Me he sentido sola, triste al saber que nadie me puede ayudar.</p>	

ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA: 12/1/2015



NOMBRE: Esperanza

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?	Que un grupo de niños le dicen estudivosa.
DATOS IMPORTANTES	Son de su clase y le pegan
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Mantenerse a distancia Ira un profe Hablar con ellos
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Ayudarla y darle nuestras opiniones.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE ...	Los niños que le insultan / Pegan
OBSERVACIONES	Ella se siente con miedo
PRÓXIMA REUNIÓN	25 de Enero de 2015
RESULTADO FINAL	Se han perdonado y son amigos

ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA: 12-1-15

NOMBRE: Esperanza

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?	Hay un grupo de niños que la molestan y le pegan porque sea lista.
DATOS IMPORTANTES	Son de su clase los niños y le pegan.
¿QUÉ SE PUEDE HACER?	Mantener una distancia. Hablar con ellas, profe.
¿QUÉ HEMOS HECHO?	Ayudarle y darle nuestras opiniones.
BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE	Los niños que la insultan
OBSERVACIONES	Miedo.
PRÓXIMA REUNIÓN	25-1-15.
RESULTADO FINAL	



ANEXO XII

ACTIVIDAD: CASOS PARA LA AYUDA.

Ya conocemos las fases de la ayuda... ahora vamos a realizar una simulación real de lo que haríamos en el GAM y para ello debemos rellenar siempre nuestra hoja de registro.

FECHA: 12-3-2015

NOMBRE: Javier

¿QUÉ PROBLEMA TIENE?

Ha ido a su clase una niña nueva de Marruecos y no se entienden

Que quiere ser su amigo

DATOS IMPORTANTES

¿QUÉ SE PUEDE HACER?

Hablar con un profesor.

¿QUÉ HEMOS HECHO?

Hablar con un profesor.

BUSCAR INFORMACIÓN SOBRE

OBSERVACIONES

El está muy interesado por ser su amigo

PRÓXIMA REUNIÓN

24-01-15

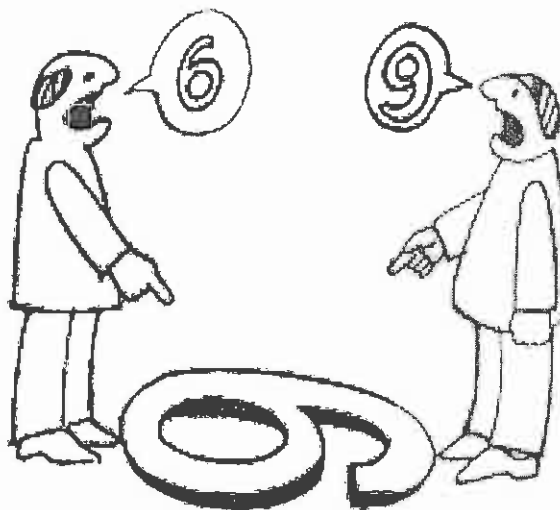
RESULTADO FINAL

Se han entendido

ANEXO IX

ACTIVIDAD: REFORMULAMOS UN CONFLICTO.

Piensa que eres una persona interesada por la que está hablando y que la quieres ayudar. Escribe, en el recuadro, la respuesta que le daría para ayudarla.



Situación:

" Estoy enfadado con mi compañero de pupitre. A mí no me gusta la suciedad y el pinta en las mesas. Entonces la maestra lo ve y nos castiga a los dos. Él nunca da la cara y a mí no me gusta acusarle a la maestra. Lo he hablando con él pero no me escucha."

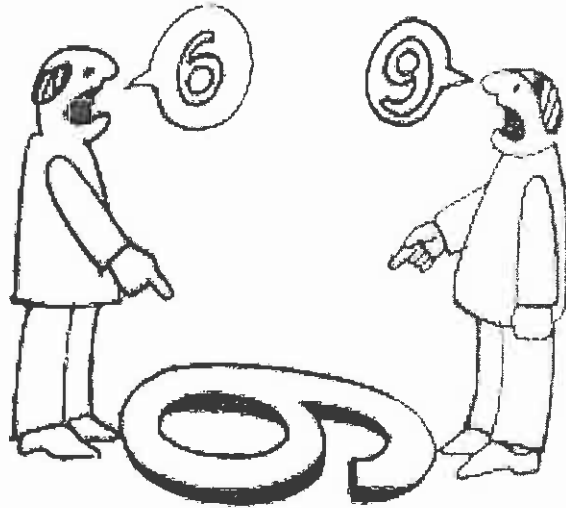
Tú le dices:

¿Por qué pintas en el pupitre y cuando intenta hablar contigo no le escuchas?

ANEXO IX

ACTIVIDAD: REFORMULAMOS UN CONFLICTO.

Piensa que eres una persona interesada por la que está hablando y que la quieres ayudar. Escribe, en el recuadro, la respuesta que le daría para ayudarla.



Situación:

" Estoy enfadado con mi compañero de pupitre. A mí no me gusta la suciedad y el pinta en las mesas. Entonces la maestra lo ve y nos castiga a los dos. Él nunca da la cara y a mí no me gusta acusarle a la maestra. Lo he hablando con él pero no me escucha."

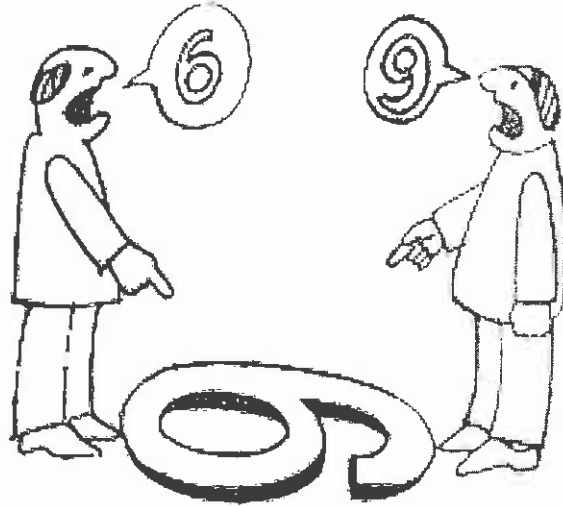
Tú le dices:

Has pensado que la seño os castiga a los dos porque tú también le echas mucha cuenta. A lo mejor si tú no le echas cuenta la seño no te castiga y no tienes problemas con él. Pero lo mejor es que tú y él lo habléis juntos.

ANEXO IX

ACTIVIDAD: REFORMULAMOS UN CONFLICTO.

Piensa que eres una persona interesada por la que está hablando y que la quieres ayudar. Escribe, en el recuadro, la respuesta que le daría para ayudarla.

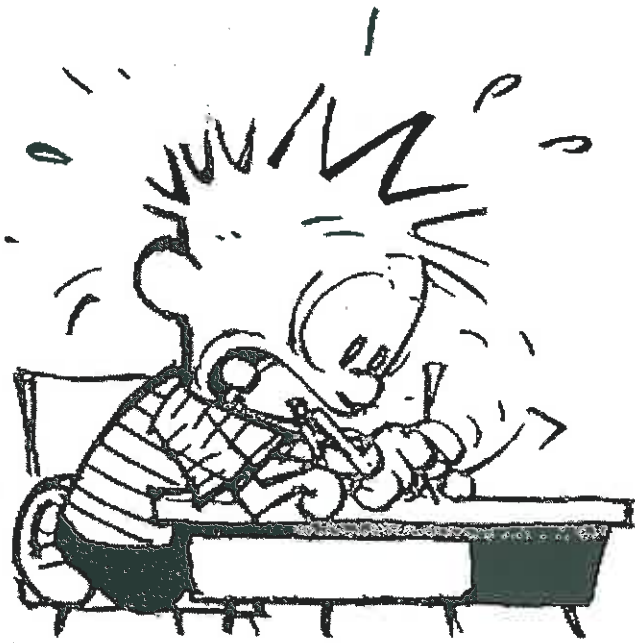


Situación:

" Estoy enfadado con mi compañero de pupitre. A mí no me gusta la suciedad y el pinta en las mesas. Entonces la maestra lo ve y nos castiga a los dos. Él nunca da la cara y a mí no me gusta acusarle a la maestra. Lo he hablando con él pero no me escucha."

Tú le dices:

¿Pos que pintas en el pupitre?

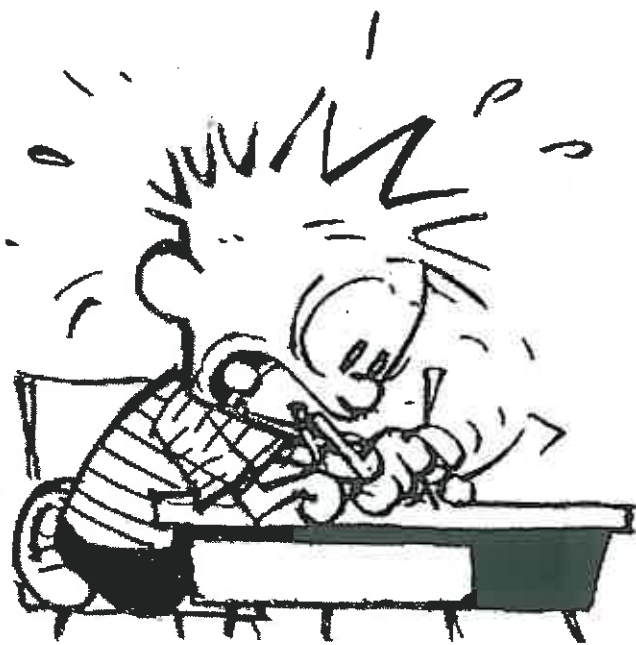


ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe	Si aunque no se debe NO
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si ponerse en su situación
Reírme y contar los problemas de los compañeros	NO
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Vigilar para que no pase nada malo en clase	Si
Pelearse para que nadie toque a alguien de la clase.	NO

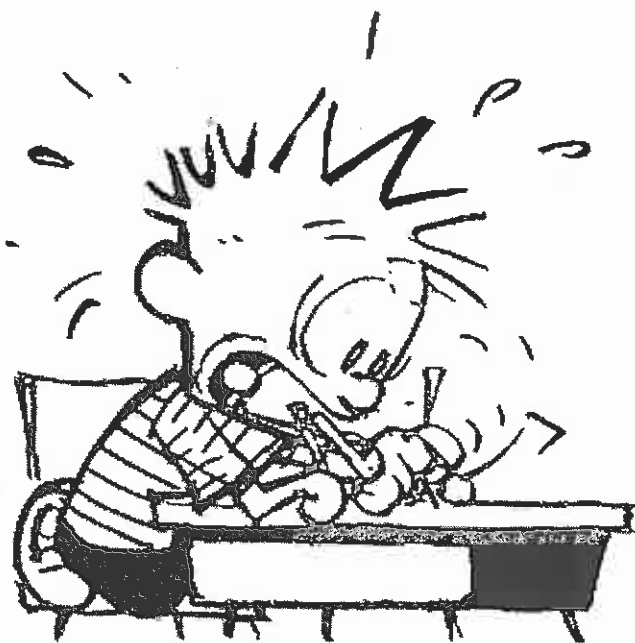


ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe	No
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Reírme y contar los problemas de los compañeros	No
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Vigilar para que no pase nada malo en clase	Si
Pelearse para que nadie toque a alguien de la clase.	No

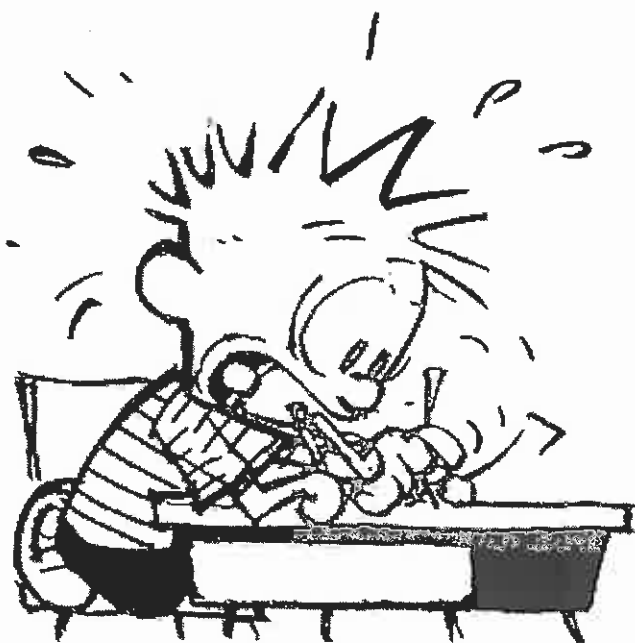


ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	SI
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe	Si pero no se debe
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	NO Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Reírme y contar los problemas de los compañeros	NO
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Vigilar para que no pase nada malo en clase	Si
Pelearse para que nadie toque a alguien de la clase.	NO

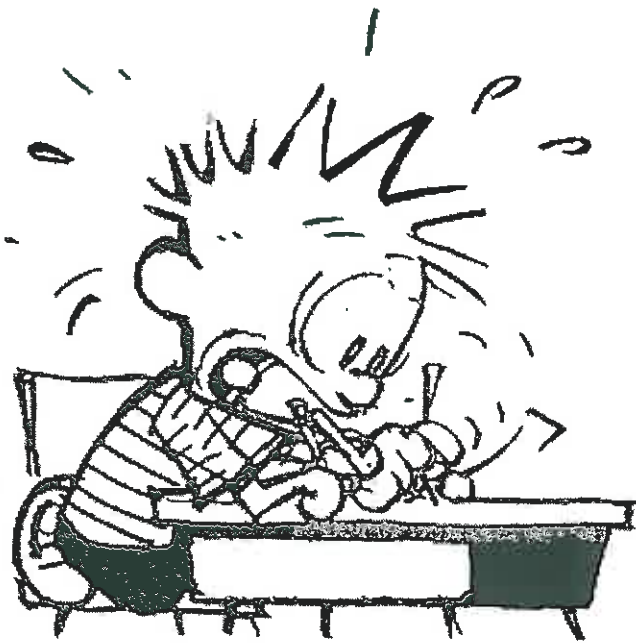


ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	SI
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe	SI pero no se debe
Mediar en los conflictos que puedan surgir	SI
Ayudar a los que están tristes	SI
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	SI
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	SI
Reírme y contar los problemas de los compañeros	NO
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	SI
Vigilar para que no pase nada malo en clase	SI
Pelearse para que nadie toque a alguien de la clase.	NO



ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SI Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe	Si
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Reírme y contar los problemas de los compañeros	No
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Vigilar para que no pase nada malo en clase	Si
Pelearse para que nadie toque a alguien de la clase.	No

Pero no se debe

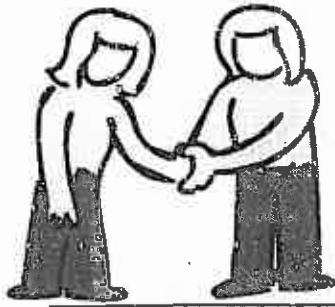


ANEXO VI

ACTIVIDAD: DI EN QUÉ SÍ Y EN QUÉ NO

De estas situaciones que aquí se describen, señala aquellas en las que consideras que **SÍ** puedes participar como alumno parte del GAM (grupo de apoyo mutuo) y en cuáles **NO**.

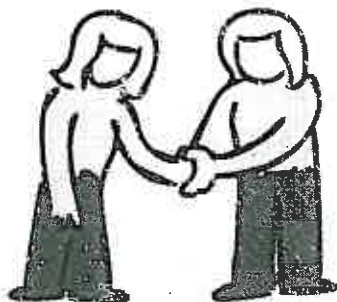
	Escribir SI O NO
Escuchar a aquellos compañeros y compañeras que lo deseen.	Si
Separar a los que se pelean aunque haya que darles un golpe	Si, pero no se debe.
Mediar en los conflictos que puedan surgir	Si
Ayudar a los que están tristes	Si
Cuando no sepa que hacer o cómo ayudar derivar a otras personas.	Si
Entender los problemas que los compañeros puedan contarnos.	Si
Reírme y contar los problemas de los compañeros	No
Ayudar a que el compañero pueda encontrar una solución a su problema	Si
Vigilar para que no pase nada malo en clase	Si
Pelearse para que nadie toque a alguien de la clase.	No



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda: Una vez que hablé con amigos me reclamaron y yo me sentí mal. Necesitaba ayuda.</p> <p>Una vez en la piscina me caí y no me levanté por las escaleras y necesitaba ayuda.</p>	<p>En que situaciones has ayudado: Mis primos Alejandro y Le tije que para estudiar el curso me ayudaron.</p> <p>Cuando mi hermano se peleó con alguien yo le ayudé.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado: Muy bien porque me ayudaron a salir de un problema.</p> <p>Muy bien porque me ayudaron a salir de un problema.</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando: Muy bien porque me ayudaron a salir de un problema.</p> <p>Muy bien porque estas ayudando a gente.</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>Muy mala y mal.</p>	



ANEXO IV



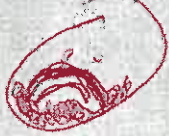
ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

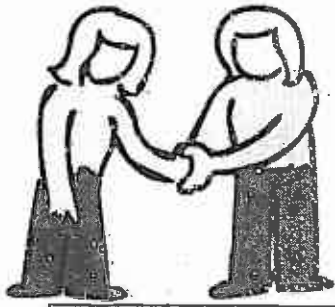
<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>África: cuando me siento mal</p> <p>Daniela: cuando estoy mal, cuando necesito ayuda con los deberes...</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando vemos a alguien necesita ayuda</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Nos sentimos bien cuando sabemos que hemos hecho una buena acción.</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>Bien, porque me siento mejor</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>MAL</p>	



ANEXO IV




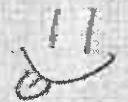

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

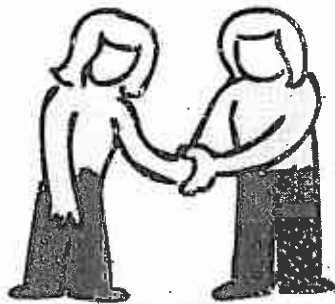
<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Mario: Cuando me meten una patada en el futbol Alex: Jugando al futbol</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Mario: Cuando mis amigos se matan de la caída Alex: Cuando mi hermana se la pega</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>BIEN</p> 	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>BIEN</p> 
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>MAL</p> 	



ANEXO IV




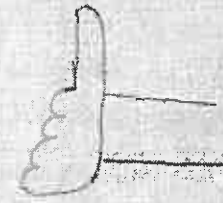
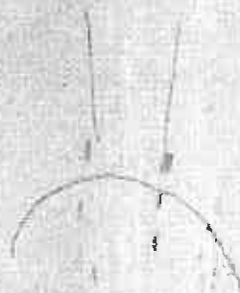
ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

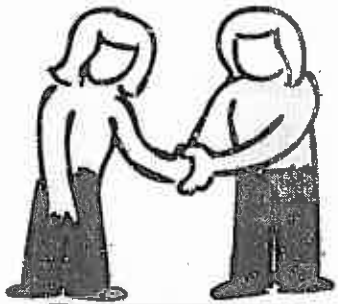
<p>En qué situación has necesitado ayuda: Cuando nos han negado</p> 	<p>En que situaciones has ayudado: Cuando los hermanos chicos se ponen a llorar</p> 
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado: Bien y Libre</p> 	<p>Cómo te has sentido ayudando: Bien</p> 
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> 	



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>Cuando aprendí a dividir.</p> 	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>Cuando mi hermano aprendió a leer.</p> 
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>Contento.</p> 	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>satisfecho.</p> 
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda: deprimido.</p> 	



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

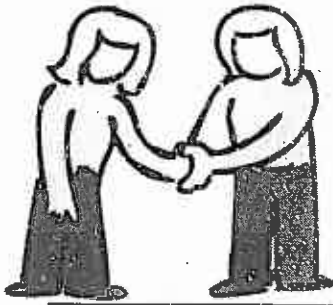
<p>En qué situación has necesitado ayuda: <i>Cuando me cuesta ayudar</i></p>	<p>En que situaciones has ayudado: <i>en situaciones de gente que me cuesta hacer cosas.</i></p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado: <i>entonces, fecha de que alguien me quiera ayudar</i></p>	<p>Cómo te has sentido ayudando: <i>Feliz por que alguien no podía hacer una cosa y les hemos ayudado</i></p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda: <i>Frente de que nadie me eche cuenta</i></p>	



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

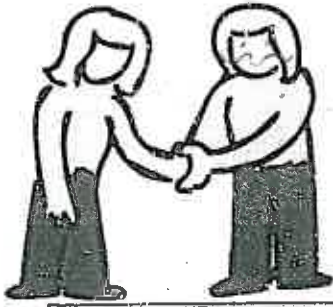
<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>AROA: CUANDO ME INSULTAN Y CUANDO SACO MALAS NOTAS.</p> <p>MARÍA: Cuando me pasa algún problema, es decir, no me encuentro bien.</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>AROA: Cuando algún padre pedía dinero yo se lo daba, cuando mi hermano no había algo y con problemas.</p> <p>MARÍA: Cuando mi hermana necesitaba estudiar o cuando ayudé a mi hermano cuando se enfrentó con sus amigos.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado:</p> <p>AROA: Super bien y acompañada, porque se que puedo confiar en esa persona.</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p>	



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda: una niña me quitaba las amigas.</p>	<p>En que situaciones has ayudado: en problemas personales.</p>
<p>La misma niña también me quitaba a las amigas.</p>	<p>En problemas personales de un familiar.</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado: arropada por mis amigas.</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando: muy bien</p>
<p>Muy bien por mi familia y amigos.</p>	
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p>	



ANEXO IV

ACTIVIDAD: POSIBLES SITUACIONES DE AYUDA

<p>En qué situación has necesitado ayuda:</p> <p>cuando no sabia manejar el auto</p>	<p>En que situaciones has ayudado:</p> <p>cuando no sabian mangar la pelota</p>
<p>cuando no entiendo cosas del conservatorio</p>	<p>cuando alguien no entiende algo que yo si se</p>
<p>Cómo te has sentido al ser ayudado: Ultra super</p> <p>responsable mega bien!!!</p>	<p>Cómo te has sentido ayudando:</p> <p>igual o mejor!</p>
<p>demasiado bien, fantastico!!!</p>	<p>fantastico, genial fabuloso, responsable responsable</p>
<p>Cómo te has sentido al no encontrar ayuda:</p> <p>muy mal o a mejor, demasiado mal!</p>	
<p>fatal, muy mal</p>	