

DOSSIÊ TEMÁTICO

A Didática como disciplina

Estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad: una mirada desde el dirección escolar

Organizational and didactic strategies to attend to diversity: a view from the principals

Estratégias organizacionais e didáticas para atender à diversidade: uma olhada a partir da direção escolar

Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva – Espanha

Resumo

Desde o início dos anos 90, as escolas têm registrado um crescimento significativo de estudantes imigrantes (até 9,53%), alunos com necessidades educativas especiais, alunos com diferenças de gênero, habilidade e cultura, chegando a ser uma característica da maioria das escolas o seu carácter diversificado. O presente artigo descreve uma pesquisa qualitativa realizada em uma educação infantil e primária considerada como promotor das boas práticas para o desenvolvimento de estratégias e didáticas para atender à diversidade. Para este fim, foi realizado um estudo de caso no referido centro, utilizando como instrumentos entrevistas, observações e análise de documentos com foco neste artigo, com o objetivo de analisar e apresentar boas práticas de gestão da diversidade pela direção escolar, particularmente aquelas que são referência em estratégias educacionais

e organizacionais para lidar com a diversidade dos alunos. Os resultados mostram diferentes estratégias organizacionais e didáticas ao nível da escola e da sala de aula, atendendo à diversidade dos alunos, tais como a organização de apoio, envolvimento da família na sala de aula ou o desenvolvimento de grupos interativos. As conclusões giram em torno da importância de a equipe diretora promover uma cultura organizacional que considere estratégias didáticas e organizacionais que respondam às necessidades de todos os alunos.

Palavras-chave: Atenção à diversidade. Gestão da escolar. Liderança inclusiva

Abstract

Since the early 90s, schools have been experiencing significant growth of immigrant students (up 9.53%), pupils with special educational needs, pupils with gender differences, skill and culture, becoming a feature of most schools its diverse character. This article describes some qualitative research carried out in a pre-primary and primary education considered as a promoter of good practices for the development of organizational and didactic to address diversity strategies. For this purpose, we conducted a case study in this centre using as instruments interviews, observations and document analysis focusing in this article in order to analyse and present good practices of diversity management by the school management, particularly those They are referring to educational and organizational strategies to address student diversity. The results show different organizational and educational strategies at the level of school and classroom, catering to student diversity such as the organization of support, involvement of the family in the classroom or the development of interactive groups in them. The findings revolve around the importance of promoting an organizational culture that carry educational and organizational strategies that respond to the needs of all student's management team.

Keywords: Attention to the diversity. School principals. Leadership inclusive

Resumen

Desde principios de los años 90, las escuelas han estado experimentando un crecimiento significativo de alumnado inmigrante (hasta un 9,53%), alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con diferencias de género, habilidad y cultura, llegando a ser un rasgo característico de la mayoría de las escuelas su carácter diverso. El artículo que presentamos describe parte una investigación cualitativa realizada en un centro de Educación Infantil y Primaria considerado como promotor de buenas prácticas para el desarrollo de estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad. Para ello, hemos realizado un estudio de caso en dicho centro utilizando como instrumentos las entrevistas,

observaciones y análisis de documentos centrándonos en este artículo en el objetivo de analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar, concretamente aquellas que hacen referencia a estrategias didácticas y organizativas para atender a la diversidad del alumnado. Los resultados muestran diferentes estrategias organizativas y didácticas, a nivel de centro y de aula, que atienden a la diversidad del alumnado tales como la organización de los apoyos, la implicación de la familia en el aula o el desarrollo de grupos interactivos en las mismas. Las conclusiones giran en torno a la importancia del equipo directivo promotor de una cultura organizativa que lleve consigo estrategias didácticas y organizativas que respondan a las necesidades de todo el alumnado.

Palabras Clave: Atención a la Diversidad. Dirección Escolar. Liderazgo Inclusivo

Fundamentación teórica

Atender y gestionar la diversidad en la escuela, encontrar las estrategias organizativas y didácticas para dar respuesta a las necesidades de ésta y encontrar los mecanismos para la construcción de una escuela para todos es cada día una preocupación más presente en la agenda de los directivos escolares. Numerosos investigadores destacan el liderazgo distribuido o colaborativo, sostenible o inclusivo como principales para dar una adecuada respuesta al alumnado y dar una atención individualizada y centrada en las características de cada cual. (AINSCOW; WEST, 2008).

Diferentes estudios (NAVARRO MONTAÑO; 2008; MUIJ et al., 2010; GONZÁLEZ, 2008; AINSCOW, 2001; 2008; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2010; HARRIS; CHAPMAN, 2002; KUGELMASS, 2003; MUIJS *et al.*, 2007; MURILLO *et al.*, 2010), llevados a cabo para describir las características propias de líderes para la inclusión llegan a la conclusión que no hay prácticas especiales que caractericen a estos líderes, ni un tipo particular de liderazgo que sea la clave para la inclusión y la justicia social sino que, por el contrario, es necesario estar dispuesto a cambiar de un estilo de liderazgo a otro y a tomar las estrategias que mejor funcionen de cada uno para hacer frente a los problemas que se presentan.

Murillo y Hernández (2011) basándose en investigaciones como Villa, Thousand, Stainback y Stainback, (1992); Salisbury y McGregor (2002; 2005) describen algunos valores que los definen tales como la colaboración, intencionalidad, compromiso, atrevimiento, transparencia en decisiones como actitud y flexibilidad. Estos mismos autores consideran como prácticas directivas que promueven estrategias organizativas y didácticas que atienden a la diversidad la visión y entusiasmo, fomentar el crecimiento de la comunidad, trabajar hacia una cultura inclusiva, favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, la colaboración de familia y escuela y la revalorización de los estudiantes. (MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011, p. 19-21).

Diversas investigaciones como las desarrolladas por Kugelmas (2001), Parrilla (2004), Ainscow, Booth y Dyson (2006), Ryan (2006), Ainscow y West (2008), Ainscow (2009) y Ainscow (2013) coinciden en que la colaboración entre el profesorado y, también, la comunidad educativa (GONZÁLEZ, 2008; GRONN, 2002, 2008; HARRIS, 2008; HOLLANDER, 2008; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011) es una de las claves para el desarrollo de estrategias didácticas y organizativas que atiendan a la diversidad. Además, ayuda a interrumpir el trabajo realizado hasta el momento y pensar y trabajar sobre él, de forma que comienza a darse un análisis crítico de las prácticas educativas mediante la observación, entrevistas a los estudiantes, etc. Todo ayuda a estimular el interrogatorio, la creatividad y la acción de forma que podamos llegar a la mejora de las prácticas para conseguir una educación igual para todo el alumnado, consiguiendo a su vez el hacer frente a los obstáculos de la participación y el aprendizaje de estos mismos. Para esto es importante establecer momentos de reflexión colectiva y crear un lenguaje común entre compañeros de manera que se puedan dar tiempos en los que los compañeros/as comenten entre sí las prácticas de cada cual, posteriormente puedan ver prácticas de otros compañeros/as, y que todo sirva de ayuda para producir los cambios necesarios.

Existen estrategias que facilitan la atención a la diversidad y que suponen una organización específica del currículum dentro del aula. Estas estrategias tienen su origen en la primera mitad del siglo XX, movimientos pedagógicos y autores como Freinet, Decroly, Dewey, Ferrer i Guardia entre otros, iniciaron y sentaron las bases de un pedagogía centrada en el niño como sujeto de su propio aprendizaje, en interacción con el entorno, partiendo de sus intereses, potenciando su autonomía y fomentando el trabajo colaborativo entre iguales. (Agelet et al 2001). Entre ellas se destacan los agrupamientos flexibles (Rué, 1991), apoyo dentro del aula (ZABALZA, 1996; GIL; MOYA, 2001), la diferenciación por niveles de aprendizaje (Bueno, 2011), los proyectos de trabajo (DÍEZ NAVARRRO, 1995; ALGÁS *et al.*, 2012), los talleres (GARCÍA-RUÍZ, 2013; QUINTO, 2005; CALAVIA, 2011; GARCÍA RUÍZ, 2013), el trabajo cooperativo (SMITH, 1996; BARKLEY; CROSS; HOWELL, 2012), el trabajo por rincones (GARCÍA-RUÍZ, 2013; IBÁÑEZ, 2008), tutorías entre iguales (Duran y Monereo, 2012) y otras técnicas de individualización destacadas por Pujolàs (2003).

En nuestro estudio se muestra la perspectiva de un equipo directivo para atender a la diversidad y el uso de diferentes estrategias organizativas y didácticas que parten de las prácticas directivas que se llevan a cabo desde un modelo de liderazgo inclusivo.

Método

Contexto y selección del caso

La investigación que se presenta se enmarca en el contexto andaluz dentro de una investigación de mayor envergadura¹. Para determinar la estructura de la muestra llevamos a cabo un procedimiento intencional

¹ La investigación que se presenta viene precedida por una fase extensiva en el marco andaluz de Andalucía donde se seleccionaron 22 centros de Educación Infantil y Primaria acogidos al Plan de Educación Compensatoria seleccionados por la Administración Educativa, contrastando los resultados con el estudio de tres centros de la ciudad de Manchester donde el desarrollo de investigaciones y programas inclusivos viene siendo característico de dicho contexto (AINSCOW; WEST, 2008). Dicha investigación se realizó con la financiación del Ministerio de Educación con una Beca de Formación de Profesorado Universitario

para seleccionar los casos. Concretamente, se centró en el estudio de centros de Educación Infantil y Primaria con planes o proyectos innovadores para atender a la diversidad que fueran desarrollados por los equipos directivos y tuvieran una trayectoria de al menos cuatro años. La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía seleccionó los centros de Educación Infantil y Primaria que estaban acogidos al Plan de Educación Compensatoria. El total de centros correspondía a un número de 350. De estos centros, los coordinadores de Educación Compensatoria de cada una de las delegaciones andaluzas seleccionaron una muestra proporcional de cada provincia quedándonos en la primera fase con 22 centros. Para la selección de nuestro centro objeto de estudio aplicamos lo que Coller (2000) define como muestreo motivado y Goetz y Lecompte (1988) como selección de criterios simples, se eligió un centro teniendo como criterios la accesibilidad al campo, la inclusión del centro en el Plan de Educación Compensatoria, la existencia de un equipo directivo con más de 4 años en el centro y el desarrollo de buenas prácticas remarcadas por el propio centro en la primera fase y por la Delegación Provincial de Educación.

El estudio de caso (YIN, 2014) se llevó a cabo en el curso 2009-2010, actualizando los datos en cursos posteriores hasta el actual. La escuela donde se realizó el estudio es un centro de Educación Infantil y Primaria acogido al Plan de Educación Compensatoria situado en la capital de Huelva, concretamente en un barrio ubicado en el Distrito V. Es importante que situemos el mismo dentro de su barrio y enmarcado en su distrito ya que en éste se trabaja de tal forma que todas las instituciones que están dentro de él desarrollan sus funciones siguiendo unos objetivos comunes que se encuentran recogidos en el Plan Integral del Distrito V²,

² El Plan Integral del Distrito V surge en el año 2000 en la Fundación Valdocco. Esta idea es presentada a la Junta Municipal del Distrito V, ante la necesidad de ofrecer soluciones conjuntas a las diversas problemáticas que confluyen en el territorio. La complejidad y la evolución no satisfactoria de la situación, especialmente en dos barriadas, hizo nacer la inquietud de tratar el mejoramiento de la zona desde una nueva perspectiva que resolviera por fin esta situación. La gravedad de la problemática llevó a la mencionada Junta a aprobar la realización de un diagnóstico socioeconómico inicial, como primer paso para la elaboración de un plan integral. La Junta Municipal encargó a la propia fundación Valdocco este trabajo, el cual realizó con la ayuda del Observatorio Local de Empleo de la Universidad de Huelva.

es decir, llevan a cabo su trabajo de forma comunitaria o global. Está situado, por tanto, en la periferia de una ciudad periférica de Andalucía y de España, y por tanto, de la Unión Europea; que, sin embargo, se encuentra en el centro de la Economía Mundial (OLE, 2005).

Centrándonos en la barriada en la que se encuentra nuestro centro, podemos decir que se construyó en el año 1977, como consecuencia de un Plan Municipal para la erradicación del chabolismo que aglutinaba a una población procedente de diversos sectores. Según datos catastrales recogidos para estudio de mercado del Distrito V en 2005, la barriada cuenta con 1488 viviendas y 56 locales comerciales. Desde su creación, ha sido una barriada socialmente conflictiva que tiene su reflejo en aspectos como el notorio deterioro urbanístico, la imagen que tiene la ciudad respecto al barrio, el bajo nivel de seguridad y confianza de la zona; por poner algunos ejemplos.

El centro en el cual nos hemos sumergido es un centro de Educación Infantil y Primaria de titularidad pública, siendo el primer centro público que se abrió en la barriada.

El equipo directivo llega al centro en el curso 2003/2004, en estos momentos el centro tenía sólo una línea y nueve unidades, como actualmente. Su plantilla estaba compuesta por diecisiete maestros y maestras, sólo uno menos que en el momento que se realizó el estudio.

El centro a partir de la década de los noventa ha ido perdiendo número de alumnos de nuevo ingreso en cada curso, hasta llegar al curso 15/16 donde han recibido siete matriculas para Educación Infantil de 3 años suponiendo esto la pérdida de dos unidades de Educación Infantil uniendo así 3, 4 y 5 años en una misma aula. En el curso 2009/2010 contaba con dieciocho maestros y maestras para atender tres aulas de Educación Infantil (3 y 4 años y 5 años), seis aulas de Educación Primaria y un aula de Educación Especial para acoger a un total de ciento treinta y seis alumnos/as (número no estable en el curso por las altas y bajas de alumnos y alumnas que se mueven por problemas de custodia o de trabajo de sus familiares), de los cuales un 90% aproximadamente

pertenecen a la etnia gitana. La ratio de alumnos y alumnas por aulas es muy baja, hay aulas que sólo tienen nueve niños y la que más tienen son dieciséis.

En este contexto, la investigación pretendía realizar el estudio de caso de un centro para analizar, describir, contrastar e interpretar la gestión de la diversidad y las buenas prácticas inclusivas del equipo directivo de un centro público de Educación Infantil y Primaria de la capital de Huelva acogido al Plan de Educación Compensatoria. En el presente informe nos centramos en un objetivo específico de este estudio: analizar y exponer buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar, concretamente aquellas que hacen referencia a estrategias didácticas y organizativas para atender a la diversidad.

Obtención de datos

Durante todo un curso académico visitamos dicha escuela, en los tres primeros meses hicimos una toma de contacto, siendo en los seis meses restantes cuando asistimos al centro todos los días de la semana. Los datos fueron recogidos a través de diferentes instrumentos: las observaciones, las entrevistas y el análisis de documentos.

- *Observación:* Se utilizaron varias formas de observación. La observación, tanto participante como no participante, ha sido uno de los instrumentos más utilizados. Esta observación no participante, consistía exclusivamente en contemplar lo que estaba aconteciendo en la escuela o en el barrio, intentando evitar la interacción con el entorno; era ver y registrar los hechos desde un plano objetivo. Por otro lado, la observación realizada en el centro ha sido participante, centrándonos en nuestro objetivo y estableciendo criterios para realizar el registro sin llegar a utilizar una observación sistematizada. Para contrastar los datos aportados por la observación participante y no participante y otros instrumentos utilizados en la investigación, hemos apostado por lo que algunos autores como Pozuelos (2000), denominan como

observación indirecta o con medios, haciendo referencia al registro de situaciones mediante determinados aparatos electrónico, en nuestro caso se limitó a la elaboración de fotos y videos teniendo en cuenta el derecho a la intimidad de los niños y niñas.

Entrevistas: En total se realizaron 20 entrevistas: 15 a los maestros y maestras del centro, 1 a cada miembro del equipo directivo (3), 1 al equipo directivo en su conjunto, 1 al monitor escolar, 1 a los miembros de la Asociación de Unión Romaní, 1 a las alumnas en prácticas de Educación Social del centro, 1 a los miembros del Programa de Desarrollo Gitano del Ayuntamiento y 1 a la Fundación Secretariado Gitano. Elaboramos un guión de las entrevistas previo, adaptado a cada uno de los participantes en la investigación, siendo éste flexible. Estos protocolos iniciales se validaron a través de dos procesos, el análisis de un experto en la materia y la revisión por parte de algún miembro del equipo directivo. Las entrevistas fueron tanto individuales como en, algunos casos, en equipo. Código para el análisis: Entrevista 1: Director.

- *Las Notas de campo. El diario de investigación o Cuaderno de Campo.* Las notas de campo han sido el instrumento utilizado para registrar tanto las observaciones como las entrevistas o charlas realizadas que no han sido grabadas, todas ellas han ido formando nuestro diario de campo. Esta técnica del diario de investigación se ha utilizado de forma transversal, es decir, por una parte, ha constituido una técnica propia, independiente de las demás pero por otra se ha insertado como parte fundamental de otros instrumentos. En las notas de campo se intentaba recoger las anécdotas que ocurrían en el centro o los episodios que alguien te contaba que había sucedido en otros tiempos, y que le daban respuestas a muchas de las actuaciones que se desarrollaban en la actualidad en él. Código para el análisis: OB. 1. Fecha.

- *Revisión de documentos:* En nuestra investigación hemos efectuado una revisión de los documentos oficiales del centro: su Plan Anual de Centro, Memoria Final de Curso, actas de Consejos Escolares y Claustros, Plan de Educación Compensatoria y Plan de Convivencia, así como informes de prácticas de alumnos de la Diplomatura de Educación Social. También hemos consultado informes realizados por el centro para distintas jornadas y encuentros. Asimismo hemos consultado memorias y proyectos elaborados por las distintas asociaciones que trabajan en los barrios, asociaciones como Unión Romaní y Secretariado Gitano. Por otro lado, hemos consultado estudios realizados por el Observatorio Local de Empleo, entidad dependiente de la Universidad, que está realizando trabajos sobre la exclusión social y económica como el Plan Integral del Distrito V de gran importancia en el barrio, así como comunicaciones presentadas a Jornadas y Congresos realizados sobre exclusión. Además, con un carácter más informal, hemos revisado noticias de prensa de varios periódicos locales: Odiel Información, Viva Huelva y Huelva Información. Código para el análisis: Documento.

Resultados y Discusión

El análisis de los datos se realizó a través de la reducción, categorización, clarificación, síntesis y comparación de los datos, elaborando categorías. Este sistema de categorías fue el resultado de desglosar cada uno de los objetivos en diferentes temas que dieron lugar a las categorías y subcategorías de esta fase de la investigación. Dichas categorías fueron: acceso a la dirección, actitudes, papel del equipo directivo y gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo, concepto de diversidad en el centro, consideraciones a tener en cuenta en los centros diversos y formación ante la diversidad. Para el presente artículo, hemos tomado principalmente datos de las categorías

papel del equipo directivo y gestión de la diversidad, cultura escolar que promueve el equipo directivo y concepto de la diversidad en el centro, extrayendo de ellas lo referente a estrategias organizativas y didácticas utilizadas en el centro para atender a la diversidad.

El análisis de los datos que realizamos a lo largo de la investigación fue un proceso arduo y difícil, ya que la información que recolectamos fue muy abundante y provenía de muchos instrumentos. Este análisis se llevó a cabo en el curso 2010/2011 y se ha actualizado en el curso 2015-2016.

Tras el análisis de los datos, partiendo de dichas categorías, llegamos a la obtención de los resultados de este estudio de caso en referencia a estrategias organizativas y didácticas para atender a la diversidad. Describimos los resultados en dos grandes apartados: estrategias organizativas y didácticas: a) de centro y b) de aula.

a) Estrategias organizativas y didácticas de centro.

González (2008) pone de manifiesto que numerosas diversas investigaciones y aportaciones sobre la exclusión educativa y el abandono escolar, han ido poniendo en descubierto cómo aspectos ligados a la propia organización de los centros puede contribuir a que estos constituyan un entorno de riesgo (Escudero 2005, 2005b; González, 2006) cit. por González (2008, p. 86), entre ellos destaca las dinámicas relacionadas con el liderazgo.

El equipo directivo de este centro, tanto el anterior como el actual, actúa como dinamizador de prácticas que dan respuesta a los objetivos que, previamente, han sido interiorizados por todo el claustro. Sin embargo, hay un gran grupo de maestros y maestras que apoyan y forman parte de un equipo mayor, que no sienten que exista un equipo directivo sino más bien un equipo de trabajo que tiene asumido unas metas comunes abogando por un liderazgo distribuido y sostenible con carácter inclusivo teniendo actitudes que favorecen el desarrollo de la inclusión escolar tales como la visión y el compromiso, el trabajo por una cultura inclusiva y la

colaboración entre familia-escuela (MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011). En este centro se apuesta por una organización integral que parte de una cultura por y para la diversidad.

Partiendo de esta perspectiva, vemos como, actualmente, existen diferentes estrategias organizativas y didácticas para atender las necesidades del alumnado del centro dando respuesta a tres objetivos prioritarios que se han establecido: mejorar la convivencia, mejorar los rendimientos académicos y atender a la diversidad del alumnado. A continuación describimos las estrategias utilizadas para:

● **Mejorar la convivencia.**

El equipo directivo considera que para favorecer la convivencia del centro es necesario potenciar la convivencia, de hecho piensa firmemente que la convivencia es uno de los aspectos clave para dirigir un centro que atienda a la diversidad. Tal y como afirma Murillo y Hernández (2011), es necesario la creación de una comunidad educativa unida para poder dar respuesta a la diversidad. Navarro Montaña (2008) considera que el clima es un elemento fundamental en las organizaciones cuando se quieren poner en marcha procesos de mejora. Así, lleva a cabo actuaciones como:

- Participación de alumnos y alumnas en el centro a través de asambleas de clase, reunión de delegados/as, la comisión de convivencia para la mediación y resolución de conflictos, etc. Se ha creado una comisión de convivencia que toma decisiones en situaciones excepcionales, encaminada a la prevención de conflictos y a posibles búsquedas de soluciones pacíficas. De esta forma, se revaloriza el papel del alumnado en el centro. (MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011).
- Talleres de resolución de conflictos encaminados a capacitar al alumno y la alumna en la mediación y gestión de conflictos, en los cuales se tratan de enseñar habilidades sociales que permitan la autogestión de cada niño y niña ante una situación concreta.
- Crear las normas del centro de forma democrática de tal forma que cada clase decide unas normas para su clase y decide qué conlleva

el incumplimiento de las mismas. Apostando por un liderazgo inclusivo que abogue por el diálogo y la comunicación entre los diferentes agentes. (GONZÁLEZ, 2008).

- Los valores son tratados en las diferentes actividades de clase pero también en algunos casos a nivel de centro. Ejemplo: “La Tortilla Solidaria”. Se promueve, también, la formación del profesorado en temas de convivencia y resolución de conflictos para poder afrontar algunas situaciones propias del contexto en el cual nos encontramos como atender a familiares que no vienen en un estado saludable, parar actuaciones violentas tanto de niños/as como de familiares, etc. Un equipo directivo que aboga por la promoción de los valores inclusivos (NAVARRO MONTAÑO, 2008; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2010).
- Una de las actuaciones más exitosas del centro para promover la convivencia de toda la comunidad educativa son las diferentes convivencias que se realizan a final de curso. En ella se establecen relaciones entre miembros de asociaciones, familias, alumnos y alumnas, maestros y maestras, voluntarios y voluntarias, etc. Allí no existen las diferencias, todos somos iguales y todos participamos de todo, se crea un clima que favorece y establece lazos más fuertes entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Desayuno Escolar. Allí se da el primer contacto en la mañana donde niños y niñas comparten sus experiencias contándose lo que han visto en la tele por la tarde, a qué han jugado, cómo se han despertado... además de contar lo más importante a su maestra o maestro. Todo esto hace que cada día se den más redes emocionales y sentimentales entre los alumnos y alumnas, los maestros y maestras y todo el personal que trabaja en el centro. De esta forma, todo el alumnado del centro comienza su jornada a las nueve, pudiendo llegar como máximo a las nueve y diez que se cierran las puertas³, se dirigen a su aula donde cogen jabón y van al baño

³ Las puertas se cierran a las nueve y diez como máximo como medida para establecer normas en el centro y crear rutinas en el mismo.

a lavarse las manos. Seguidamente se dirigen al comedor donde desayunan⁴. Con el desayuno pretenden paliar posibles carencias alimenticias y trabajar hábitos de alimentación e higiene y generar relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa dando respuesta a uno de los objetivos planteados en el Plan de Compensación Educativa. Tras el desayuno vuelven a sus aulas para coger el cepillo de dientes y la pasta y pasan al baño para lavarse los dientes^{5 6}.

- Plan de Acción Tutorial con prioridad del desarrollo de la comunicación familia y escuela. Dicho plan es elaborado partiendo de unas ideas generales que han surgido de decisiones tomadas en el claustro. De este modo, el plan de acción tutorial de cada uno de los maestros y maestras de este centro recoge la organización de las medidas educativas necesarias para atender a todo el alumnado incluido aquel con necesidades educativas especiales, fomentado la coordinación entre maestro/a de apoyo, maestro/a tutor, maestro/a especialista en inglés o música y maestro/a de educación especial, llegando en los casos necesarios a elaborar adaptaciones curriculares.

Es importante la convivencia escolar en la mejora de los resultados académicos. El director, jefe de estudios y secretaria del centro intentan luchar y hacer comprender al profesorado que la convivencia es, para este contexto, un arma para combatir los conflictos y poder llegar a superar situaciones pudiendo posteriormente pasar al desarrollo del aprendizaje académico. Es decir, en otras palabras, el director siempre dice *“si un niño da problemas en el aula, interrumpe el trabajo de la misma y por tanto, la maestra o el maestro no puede enseñar contenidos, hay que enseñar a convivir entre ellos para*

⁴ El Desayuno Escolar, como hemos visto en capítulos anteriores, es una de las rutinas establecidas dentro de la organización del centro como respuesta a una necesidad básica que presentaba el alumnado. Tienen desayuno escolar porque *“veíamos que los niños venían sin desayunar y nos generaban problemas, “que yo tengo hambre, no sé qué, no sé cuánto” pues vamos a quitarlo. Y así, también trabajamos el tema de la alimentación, de la salud, los dientes...”* (Entrevista 3: Director del centro. p. 5).

⁵ Actividad incluida en el Proyecto “Aprende a Sonreír”.

⁶ Estas rutinas se pueden ver en el ANEXO 13 en un documental sobre el centro realizado por un programa educativo de la televisión autonómica.

*cuando tengamos un clima adecuado poder impartir las clases con otra forma sí, porque la metodología tradicional aquí no..., pero desarrollando contenidos académicos?*⁷ (DC: 13/05/2010).

● **Mejorar los resultados académicos**

Desde el claustro y el equipo directivo han visto que es necesaria la adaptación del currículum al entorno y a las características y necesidades del alumnado del centro y el replanteamiento global de la metodología didáctica empujada por el profesorado del centro. Tanto es así, que cuando llegó el equipo directivo a este centro con una serie de maestros y maestra dedicaron un curso completo, en numerosas reuniones, a tomar las decisiones más convenientes para ver cuáles eran los contenidos y las metodologías que debían ser utilizadas para mejorar los resultados del alumnado. Como características de la organización y didáctica del centro encontramos:

- La organización de los apoyos: Organización de las medidas de apoyo y refuerzo educativo basadas en los apoyos de diferentes formas (Moya, 2012). Apoyos realizados en el aula ordinaria con todo el grupo o con grupos más reducidos y apoyos realizados fuera del aula en casos muy concretos y puntuales. El apoyo se prioriza en las áreas instrumentales. Siguiendo el horario, comprobamos cómo después del desayuno han creado una misma banda horaria para toda la etapa, (9:45h a 11:15h), lo que les permite que todo el alumnado del centro esté trabajando las áreas instrumentales y se puedan organizar los agrupamientos de apoyo o refuerzo con un mayor criterio pedagógico, siendo ésta otra de las peculiaridades de la organización y funcionamiento del centro, ya que en estas sesiones, el profesorado especialista, al quedar libres, van a funcionar como un maestro/a de apoyo al ciclo⁷. La política educativa del centro se basa en la necesidad de que haya dos maestros o maestras en el aula durante el mayor

⁷ Recogido en el Plan Anual de Centro.

tiempo posible para construir los horarios y organizar el desarrollo de las aulas. De esta forma, durante la primera banda horaria los maestros y maestras tutores están apoyados por los especialistas (cada especialista está asociado a un ciclo), siendo los tutores los que apoyan a los especialistas o al otro tutor en la segunda banda horaria. Así nos lo explica el jefe de estudios del centro responsable de la construcción de los horarios.

“Bueno en la organización de espacios y de tiempos y de apoyos del centro, nosotros nos planteamos que se avanza más, se avanza más en aspectos curriculares si tenemos más ayuda en clase y si tenemos más ayuda en clase también el nivel de convivencia mejora y por supuesto también avanzan más los niveles curriculares. Entonces nosotros planteamos la estructura organizativa ¿en? De un día, imagínate, o de la semana en la que todo el mundo da en las primeras sesiones, tú ya los has visto por las clases, lengua y matemáticas de manera que los especialistas, que son los que están liberados de la tutoría, no tienen tutoría ahora, están dedicados a la especialidad pues se adscriben a uno de los ciclos, tenemos cuatro especialistas cada uno adscrito a uno de los ciclos trabajando en el ciclo y apoyando en el ciclo, y durante esas sesiones de lengua y matemáticas o están en un curso el ciclo o en el otro con lo cual ahí hay ya cinco horas de apoyo a la semana a una tutoría. Luego la siguiente tanda de apoyos se consigue aunando las especialidades en una misma banda horaria horizontal donde tú pones especialidad “lunes, matemáticas... ay perdón, lunes música, miércoles educación física, religiones, inglés...” de manera que al tener el especialista en esa tutoría, el tutor pasa a apoyar al compañero de ciclo. Ventajas: que conoce a los niños, que conoce la programación, que en un momento dado también es criterio de sustitución, porque si falta el tutor el especialista se hace cargo en el tiempo que pueda de la clase, por lo menos en dos sesiones, en las instrumentales, lo pierde a lo mejor el compañero, pero esa clase que en ese momento lo necesita, no se queda... Por lo tanto, está todo enfocado, está todo ganado.” (Entrevista 1: Jefe de Estudios. Pp. 8).

De esta forma, la organización de los apoyos es una de los aspectos que caracterizan más al centro. Tengo que destacar, en este aspecto,

que los apoyos en este centro son reales y se llevan a cabo tal cual están establecidos en los documentos del mismo, sólo en circunstancias de sustitución pueden variar en algo.

- Reuniones de todos los maestros semanales: Todos los lunes a las tres y media se reúne todo el claustro en una sesión informativa, donde juntos exponen problemas y los solucionan, comparten actividades, expresan sus emociones y sentimientos ante determinadas situaciones, se ayudan a afrontar momentos concretos, se comprenden situaciones personales y se apoyan en el nivel profesional, toman decisiones y llegan acuerdos, etc. estableciendo redes de colaboración entre ellos (Ainscow, 2009).
“Es necesario que el claustro esté unido, es vital, l diría yo, te pongo de ejemplo otros colegios en los que cada uno va a lo suyo, y dando clase lo tuyo para mí y lo mío para tí y los problemas para tí, eso aquí no durábamos ni tres meses. Aquí hace falta llorar encima uno del otro y desabogarte con tus compañeros ¿no? Porque con las familias es complicado trabajar ¿no?” (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2.). También, en algunos momentos durante la jornada escolar (recreos, entradas y salidas, comedor, etc.) ya que para la mayoría es importante llevar un currículo paralelo en los dos cursos que componen el ciclo, es cierto que en uno de los ciclos en este curso no se está llevando a cabo la coordinación ya que existe incompatibilidad pedagógica entre los maestros/as que componen el ciclo. Banco de material didáctico.
- La creación de un banco de material didáctico específico para el apoyo y el desarrollo del currículum ha sido de vital importancia para atender todas las características de los alumnos y alumnas en este centro, haciendo hincapié en la elaboración de un programa de animación a la lectura para las etapas de infantil y primaria. Es primordial también el establecimiento de reuniones entre los tutores/as de educación infantil con el profesorado de primer ciclo de primaria que hemos visto al final de este curso y fijar reuniones con el tutor/a de los alumnos y alumnas de 6º de primaria que para

el curso próximo vayan a cursar 1° de ESO con la directora del centro de Educación Secundaria, en este centro además se visita el centro de Educación Secundaria por todos los alumnos y alumnas de 6° y estos pueden realizar todas las preguntas necesarias en dicha visita. En este tránsito, las tutoras de 5 años y 6° de Educación Primaria han analizado los expedientes académicos y los informes de tránsito que han elaborado junto con el Equipo de Orientación Educativa para después proponer actuaciones a llevar a cabo en el curso posterior.

- Evaluación inicial. Establecimiento de necesidades reales y programación de los refuerzos necesarios, diseño de las adaptaciones necesarias y solicitud del apoyo técnico que se demande. Importancia de
- Currículum abierto y flexible: Se trabajan no solo contenidos académicos sino aquellos que se perciben ausentes tales como las habilidades sociales, los sentimientos, las emociones, su cultura, etc. Sin embargo, también vemos cómo es fundamental para este centro la adaptación del currículum escolar a las necesidades y características del alumnado del centro. Para ello, se realizan actividad de corta duración, siempre en grupos, se utiliza la metodología basada en el trabajo por proyectos, etc. Por otra parte, se aplican programas preventivos referidos a las dificultades de aprendizaje en las materias instrumentales básicas, como ejemplo tenemos el programa que lleva la Asociación de Unión Romaní en el primer ciclo apoyando en los diferentes proyectos que se llevan a cabo en las materias instrumentales como la lectoescritura. Se recibe ayuda de diferentes organismos que colaboran con el centro. En este centro es importante la inclusión en el currículum de programas de habilidades sociales que permitan prevenir el absentismo escolar, los problemas de convivencia y el fracaso escolar
- Metodología Activa, cooperativa y participativa: A través de trabajos prácticos, manualidades, visionado de videos, uso didáctico de

los ordenadores, charla durante unos minutos de temas que les interesen, a principios de clase dedicar unos minutos a charlar con ellos, preguntarles cómo les va, si tienen algún problema, yincanas, etc. para crear un clima de confianza, respeto y propicio para el aprendizaje.

- Creación de redes de Colaboración. El equipo directivo de nuestro centro considera que la escuela debe ser un lugar de todos y de todas, un lugar agradable y acogedor que clame la participación de toda la comunidad en el centro. *“Tenemos una filosofía de entender cómo queremos que sea el colegio: que sea abierto, que sea público, que se gratuito, que sea agradable, que sea un sitio de convivencia... y eso se tiene que reflejar con nuestra forma de actuar. Primero con agrado con los niños y después con el colegio abierto a distintas historias”* (Entrevista 35: Equipo directivo. p. 7. Fase extensiva.).

- Desarrollar estrategias para atender a la diversidad del alumnado.

La diversidad de alumnado de este centro ha llevado al equipo directivo junto al claustro a establecer una serie de estrategias didácticas y organizativas para conseguir responder a las demandas y necesidades de todo el alumnado y sus familias. Entre ellas encontramos:

- Organización de actividades de compensación educativa.

Se crean jornadas de convivencia para toda la comunidad educativa, participación en premios convocados por la administración, colaboración de todos los agentes educativos que inciden en el barrio (ayuntamiento, asociaciones de vecinos, asociaciones de gitanos, etc.) para organizar conjuntamente actividades extraescolares y complementarias que cubran aquellos aspectos que con las actividades puramente académicas no son atendidos. Entre ellas las actividades relacionadas con el deporte o con el arte. Adquisición de papeles por parte de toda la comunidad a través de una cultura colaborativa. (NAVARRO MONTAÑO, 2008; GONZÁLEZ, 2008; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011; AINSCOW, 2013)

Destacar también que el comedor del centro es llevado a cabo por los propios maestros como medida de atención al alumnado. Todo el alumnado del centro comienza su jornada a las nueve, pudiendo llegar como máximo a las nueve y diez que se cierran las puertas⁸, se dirigen a su aula donde cogen jabón y van al baño a lavarse las manos. Seguidamente se dirigen al comedor donde desayunan⁹. Con el desayuno pretenden paliar posibles carencias alimenticias y trabajar hábitos de alimentación e higiene y generar relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa dando respuesta a uno de los objetivos planteados en el Plan de Compensación Educativa. Tras el desayuno vuelven a sus aulas para coger el cepillo de dientes y la pasta y pasan al baño para lavarse los dientes^{10 11}.

- Seguimiento del absentismo escolar:

Para disminuir el absentismo escolar todos los miembros de la comunidad insisten en que la estrategia más efectiva es la constancia, *“Ser muy pesados desde el principio con el tema del absentismo, muy pesados con los padres, muy pesados con las madres, muchas visitas a las casas, muchas. La pesadez de las visitas, la pesadez de llamar a la gente con cartas, e incluso muchas familias están funcionando hoy porque se les ha mandado a la policía...”* (Entrevista 12: Maestro/a de Educación Primaria. Pp. 2). El control del absentismo, como vemos, es una cuestión de todos los agentes que intervienen, por ello, el centro, representado en el jefe de estudios, participa en las comisiones técnicas de absentismo donde se llevan los casos extremos que desde el centro no tienen solución (DC:10/02/2010). Es imprescindible llevar un control y seguimiento por medio de diferentes instrumentos como son los listados utilizados por el Programa de Desarrollo Gitano o el jefe de estudios.

⁸ Las puertas se cierran a las nueve y diez como máximo como medida para establecer normas en el centro y crear rutinas en el mismo.

⁹ El Desayuno Escolar, como hemos visto en capítulos anteriores, es una de las rutinas establecidas dentro de la organización del centro como respuesta a una necesidad básica que presentaba el alumnado. Tienen desayuno escolar porque *“veíamos que los niños venían sin desayunar y nos generaban problemas, “que yo tengo hambre, no sé que, no sé cuanto” pues vamos a quitarlo. Y así, también trabajamos el tema de la alimentación, de la salud, los dientes...”* (Entrevista 3: Director del centro. Pp. 5).

¹⁰ Actividad incluida en el Proyecto “Aprende a Sonreír”.

¹¹ Estas rutinas se pueden ver en el ANEXO 13 en un documental sobre el centro realizado por un programa educativo de la televisión autonómica.

- Abrir el centro al entorno.

El centro se está abriendo al barrio o a la comunidad cada día más. Actualmente se está apostando por el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje que explicaremos más adelante. Además, se llevan a cabo talleres con madres, padres u otros familiares (FLECHA; LARENA, 2008).

- Inclusión del alumnado con incorporación tardía e inmigrantes.

El centro ha diseñado un plan de acogida que favorece la integración del alumno/a. Se le facilita todo los trámites de documentos a la familia, se les elabora desde el centro y el equipo directivo mantiene una reunión con la familia para explicarle las normas del centro y cómo se trabaja en el mismo. El alumno/a se incluye en el aula como uno más y se desarrollan actividades de presentación y acogimiento al alumno/a. Se realiza una evaluación inicial de su nivel de competencia, su estilo de aprendizaje, motivación... , que les facilita, posteriormente, al profesorado, conocer sus necesidades para establecer su respuesta educativa, es decir, los apoyos que son necesarios, los materiales, los servicios del centro: comedor, aula matinal, actividades extraescolares, etc.

Finalmente, podemos decir que estas respuestas ante la diversidad que propone el equipo directivo y su equipo de maestros y maestras, no se quedan en palabras sino que son recogidas en el documento del Plan de Compensación Educativa que a su vez recoge el resto de proyectos, y en definitiva, se llevan a la práctica educativa.

Como peculiaridad de este centro, hemos de resaltar la creación de espacios y horarios para llevar a cabo las coordinaciones de los proyectos. Así, como hemos visto, podemos ver en las primera media hora de la mañana, antes del recreo o después de éste a algún grupo de maestros y maestras coordinando actividades.

b) Estrategias organizativas y didácticas de aula

Las estrategias organizativas y didácticas del aula en este centro tienen algunas características que surgen de la necesidad de dar respuesta a una serie de demandas que se detectaron a causa de las características del alumnado, sus familias y su propio contexto.

El equipo compuesto por profesorado y equipo directivo tomó una decisión conjunta, siguiendo una filosofía pedagógica, a cerca de la metodología, los recursos, la organización y el funcionamiento de cada aula. (Actas: claustro).

- Distribución del aula.

Para atender a las características de este alumnado se decidió organizar físicamente cada aula colocando las mesas de tal forma que el alumnado se situara en grupos de cuatro a seis niños y niñas, la mesa del maestro/a en el lado derecho de la pizarra, varios ordenadores en uno de los laterales del aula, la biblioteca del aula en una de las paredes del aula, y otra serie de rincones o talleres que quedan a la elección de cada tutor/a, distribución activa (CARRASCO MACÍAS, 2013). Dicha organización está un poco sujeta al maestro o maestra tutor/a aunque esta es la línea general acordada por el claustro y el equipo directivo (Documento: Proyecto Educativo de centro).

- Rutinas.

Otra de las peculiaridades del aula en este centro es la creación de rutinas dentro de la jornada escolar. A nivel de centro, como hemos visto, el alumnado cuando llega a la escuela se lava las manos y se dirige al comedor para desayunar. Posteriormente, coge el cepillo de dientes de su aula para lavarse los dientes y comenzar la jornada. En cada aula existen las mismas rutinas sólo que se llevan a cabo de diferente forma.

Dentro de las rutinas se encuentra el reparto de responsabilidades al alumnado, responsabilidades tales como borrar la pizarra, encargado de biblioteca, encargado de orden y limpieza, encargado de alimentación, encargado de la lavadora, etc.

Vamos a describir las rutinas de un aula para que esto pueda ser comprendido más claramente. Hemos elegido el aula de 4º de Educación Primaria ya que en ella la tutora es la secretaria del equipo directivo (OB: 5/02/2010).

En esta aula, cada mañana un alumno o alumna se dirigía a la sala de profesores para pedir el periódico. Una vez en el aula, cambiaba la

fecha, las temperaturas, el tiempo, etc. Otro alumno/a pasaba la hoja de asistencia, comprobaba que todos los alumnos y alumnas que habían asistido habían firmado dicha hoja.

Una vez realizadas las primeras rutinas que eran llevadas a cabo por el responsable de esa semana, la primera hora estaba dedicada a la lectura individual de un libro. Tras esta actividad, cada día existía una dinámica diferente con actividades tanto de gran grupo, como individual, como en pequeños grupos. Siempre realizada estas actividades con el apoyo de otro maestro/a.

- **Proyectos de trabajo.**

Según Comadevall y Bassedas (2001) los proyectos de trabajo “facilitan atender a la diversidad a partir de un mismo proyecto y responder a un planteamiento educativo globalizador”. El trabajo en las aulas se desarrolla a través de los proyectos. Cada ciclo, elabora un proyecto para cada trimestre, proyecto que en sus inicios sólo cuenta con el esqueleto y es a través del proceso y de la interacción con el alumnado como éste se va implementando (Documento: Proyecto Educativo y OB: 19/01/2010).

A través del trabajo por proyectos vemos como los alumnos y alumnas de las diferentes aulas planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase.

De esta forma, se desarrollan actividades interdisciplinarias, de largo plazo centradas en los alumnos y alumnas.

Durante nuestra estancia en el centro, hemos visto el desarrollo de tres proyectos en cada aula. Con el trabajo por proyectos encontramos que la desmotivación del alumnado es solventada en parte. Los alumnos y alumnas encuentran los proyectos divertidos, motivadores y retadores porque desempeñan en ellos un papel activo tanto en la elección del tema del mismo como en el proceso de planificación. Sales Ciges (2004) considera que los proyectos de trabajo son una propuesta organizativa y curricular que se corresponde a las características del curriculum común, abierto y flexible. Asimismo, hace hincapié en que es “una opción que busca el equilibrio entre comprensividad y diversidad, la representatividad

de la diversidad en los contenidos y estrategias de aprendizaje del aula y la transformación del aula y la escuela en un espacio de creación de cultura y participación democrática inclusiva”. Además, afirma que los proyectos de trabajo son una propuesta inclusiva e intercultural, así como positivas desde dos perspectivas diferentes, por un lado la coherencia que da al desarrollo del currículum y por otro por la formación del profesorado. De este modo, Ojea Rúa (2000) en su investigación sobre como los proyectos de trabajo son una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad nos muestra como estos han significado una alternativa didáctica, organizativa y estructural para facilitar que la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas supere su concepción parcial hacia formas de integración curricular. Además hace hincapié en la necesidad de buscar entre todas formas alternativas de enseñanza-aprendizaje, no solo para estudiantes con unas necesidades educativas concretas, sino para todo el alumnado.

- Rincones y talleres.

Dentro del aula se organiza a través de rincones o talleres, de tal forma que los alumnos y alumnas siempre están desarrollando las actividades en los diferentes rincones o talleres que se encuentren abiertos. Es decir, realizan al menos tres actividades diferentes al mismo tiempo en tres grupos diferenciados que están custodiados por un adulto (en el caso que haya tres dentro del aula) o es la tutora la que va pasando por cada taller o rincón. En el aula de 4º de Educación Primaria encontramos el rincón de la lectura (el rincón del Pirata), el rincón de los ordenadores, el rincón de las emociones, el rincón de los números, el rincón de los juegos, etc. (OB: 8/02/2010). En cada momento, existe una serie de rincones que pueden estar abiertos o cerrados. De esta forma, explican los maestros, se atiende a las diferencias del alumnado realizando actividades de diferente tipología en los rincones y talleres pudiendo el alumnado elegir el tiempo que está en cada una de ellas (JIMÉNEZ; VILÀ, 1999). Además, esta diversidad de actividades hace que el alumnado pueda estar periodos cortos de tiempo y no se aburra de una misma actividad.

- **Diversidad de recursos y utilización de recursos de la vida cotidiana**

Por otro lado, también caracteriza el trabajo de las aulas la no utilización del libro de texto como único material o material hegemónico. Es más, podemos afirmar que el libro de texto tiene poca presencia en el desarrollo del aprendizaje de estos alumnos y alumnas (OB: 11/02/2010). Se considera que lo importante en el aula es que los niños y niñas recurran a las diferentes fuentes de información que se le han facilitado para superar y desarrollar las capacidades y adquirir los contenidos propios del currículo.

- **Grupos Interactivos.**

Como prácticas más recientes que se llevan a cabo en todas las aulas del centro, se encuentran las propias que vienen ligadas al Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. En este curso, sólo una de ellos se ha llevado a las aulas, no es otra que los grupos interactivos (Documento: Acta claustro).

Para poner en marcha los grupos interactivos en todas las aulas, el director se ha encargado de visitar personalmente todas las entidades que colaboran con el centro para que todas colaborasen como voluntarios o voluntarias en los grupos interactivos.

Tras estas visitas se ha desarrollado un calendario. Estos grupos interactivos se van a llevar a cabo dos días a la semana en cada aula.

Además, los maestros y maestras tutores/as se han encargado de invitar a los familiares e incluir dentro del cuadrante a los mismos. También, yo como investigadora, he participado activamente en los grupos interactivos asistiendo al aula que hiciera más falta.

Los grupos interactivos, según la Red de Comunidades de Aprendizaje, es un tipo de organización del aula, donde se agrupan a los alumnos y alumnas de forma heterogénea, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género, cultura, como en nivel de conocimiento. Se proponen varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de 20 minutos. Tales actividades están mediadas por una persona adulta, ya sea maestro/a, como voluntarios de la comunidad (familiares, exalumnos/as, practicantes, miembros de otras

entidades, vecinos...) que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado, y la mejora de la convivencia.

De esta forma, la participación de las familias ha sido la más escasa aunque en el aula donde hemos participado con más frecuencia (4º de Educación Primaria), la colaboración de las familias ha sido más significativa. En cuanto a la implicación de las entidades y organismos que participan en el barrio, la colaboración ha sido muy satisfactoria.

El desarrollo de los grupos interactivos en cada aula ha seguido el mismo proceso que se expone en la página web de la Red de Comunidades de Aprendizaje¹².

En los grupos interactivos, no sólo han participado familiares y profesionales del barrio, sino personas voluntarias en situación de paro, maestros y maestras de apoyo y también los miembros del equipo directivo como maestros y maestras del centro.

Los maestros y maestras valoran muy positivamente la experiencia de los grupos interactivos. Así, el maestro de Educación Física nos comenta sorprendido que *“en rendimiento, ahora mismo, no podemos decir nada porque llevamos cuatro días, por así decirlo, pero nada más por el hecho de ver cómo los niños trabajan cuando están en los grupos interactivos y cómo trabajan cuando están solos con los maestros, el cambio es abismal. No sé si será la novedad ahora, o bueno que viene gente de fuera... pero yo creo que sí es interesante ¿no? Porque ellos ven cómo gente que no tiene que ver nada con los maestros vienen y les ayudan e incluso sus padres están ahí y vienen al colegio y sobre todo me gusta la idea de que los padres ven lo que se hace en el colegio ¿no? Por lo complicado que es trabajar con sus niños ¿no? Entonces eso es fundamental porque aquí el problema que tenemos en este colegio es la desconexión que hay entre las familias y los maestros ¿no? Tanto desconexión como el clima que tienen en el colegio y el clima que tienen fuera del colegio ¿no? Entonces que la gente de fuera vea lo que se hace aquí es interesante siempre”* (Entrevista 11: Maestro/a de Educación Primaria. p. 5).

¹² Consultar página: <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/grupos-interactivos/>

Por otro lado, las maestras de Educación Infantil destacan como ventaja el aprovechamiento del tiempo y el desarrollo continuo de las actividades “*Sí que es cierto que cuando se hacen grupos interactivos y vienen, se trabaja mucho más eso es evidente, se trabaja bastante, bastante más y yo porque hago dos grupos y hago dos actividades pero la que hace tres grupos o cuatro grupos hace cuatro actividades. Entonces, evidentemente se trabaja mucho más, es otra forma de trabajar diferente, entonces te da a ti tiempo a hacer las cosas de otra manera. Luego, yo sí veo muy positivo que entre gente en la clase*” (Entrevista 6: Maestra de Educación Infantil. Pp. 5).

En los cursos más altos, las maestras tutoras piensan que el comportamiento del alumnado y el rendimiento mejora con los grupos interactivos. “*Es que los niños tienen otro comportamiento*” (Entrevista 9: Maestro/a de Educación Primaria. p. 10.)

La actitud general ante los grupos interactivos es satisfactoria se considera una nueva forma de atender a las necesidades de estos alumnos y alumnas, y favorecer la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (MOLINA, 2015).

- Estrategias para mejorar la convivencia

También, dentro de la organización y funcionamiento del aula se tiene en cuenta la convivencia, porque se considera que ésta es la base para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Debemos destacar el establecimiento de *normas del aula*, dichas normas son elegidas por el propio alumnado del aula tras haber realizado un debate sobre las mismas. En el final del aula encontramos un cartel con todas estas normas. Al lado de cada una de ellas hay una tira de velcro donde se colocan las fotos de los alumnos y alumnas que en cada semana no han cumplido alguna norma. Estos alumnos o alumnas deciden el viernes cuál es su amonestación.

La actividad más novedosa y con más éxito en el centro para regular la convivencia en el aula ha sido llamada por la creadora de la misma (la secretaria del centro) “*El Tribunal de la Convivencia*”. Dicho tribunal es una herramienta utilizada para resolver conflictos de convivencia entre los

niños y niñas de clase. Se realiza una vez a la semana (normalmente el viernes, en horario de tutoría) y suele durar de 30 a 45 minutos.

Esta actividad ha sido expuesta por esta maestra y la coordinadora del Proyecto de Paz en varias jornadas del Centro de Formación del Profesorado, debido especialmente a su efectividad para la mejora de la convivencia en el aula y ha sido considerada para la obtención del Premio a la Convivencia de la Administración Educativa de la comunidad autónoma.

Así, hemos expuesto las estrategias organizativas y didácticas más utilizadas para la organización y funcionamiento de cada una de las aulas de este centro, llegando a la conclusión de que muchos de estos responden a las características y necesidades propias del alumnado y tienen como objetivo la atención a la diversidad de este alumnado.

Discusión y conclusiones

Las buenas prácticas de gestión de la diversidad por parte de la dirección escolar van encaminadas hacia caminos de colaboración entre los propios agentes educativos implicados y el desarrollo de lazos o puentes con otras escuelas de forma que se den mecanismos de intercambio para mejorar la atención a la diversidad del alumnado (LÓPEZ, 2001).

La gestión de la diversidad en los centros educativos puede adquirir una perspectiva basada en la inclusión escolar (ESSOMBA, 2007). A través de nuestro estudio de caso, hemos visto qué estrategias organizativas y didácticas utiliza un equipo directivo para atender a la diversidad de su centro, bien a nivel de centro o aula.

La promoción de una cultura inclusiva en el centro es uno de los aspectos destacados por todos los participantes en la investigación (MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011; LEITHWOOD, 2005; KUNGELMASS; AINSCOW, 2004; AINSCOW, 2001). Todas ellas coinciden en que la base de la cultura del centro está en la convivencia. Para ello, el equipo directivo ha mostrado gran preocupación por la misma y ha promocionado valores relacionados con el diálogo y el respeto, siendo

estos fundamentales para entablar lazos entre todos los componentes de la comunidad educativa.

El equipo directivo, junto a toda la comunidad educativa, trabaja en una misma línea basada en la búsqueda constante de nuevas metodologías didácticas y organizativas que atiendan las necesidades de todo el alumnado, teniendo un mismo ideal de educación y una misma filosofía educativa. Además, lo más importante es, como dicen Murillo y Hernández (2011), no sólo se comparten metodologías de aula u organizativas, sino que se comparten valores, actitudes, creencias, etc. se comparte un mismo proyecto común educativo, elaborado por todos, donde se encuentra la esencia de la educación por la que apuesta este centro.

Por unanimidad, vemos cómo todos los participantes de nuestra investigación destacan la colaboración o el liderazgo distribuido como una característica básica para una gestión de la diversidad eficaz (AINSCOW, 2009). En el caso que hemos estudiado, vemos cómo las redes de participación que se han establecido con la escuela, la familia, distintas asociaciones, entidades, servicios sociales, etc., han hecho que cada día la escuela sea más inclusiva, dando respuesta a las necesidades de cada uno de los alumnos y alumnas que están en el centro. Un ejemplo de esto lo vemos en la bajada de los índices de absentismo escolar, los cuales han decrecido por la colaboración y alta implicación de la escuela con las familias y la participación del Programa de Desarrollo Gitano.

La colaboración y liderazgo distribuido en el centro se puede visualizar en una toma de decisiones conjunta a través de las sesiones informativas que tiene el profesorado todas las semanas, de las conversaciones del director cada mañana en la puerta del centro, de las reuniones del Foro de Educación para la coordinación del distrito o de las constantes reuniones entre los miembros del equipo directivo.

Las estrategias didácticas y organizativas del centro son otra medida para gestionar la diversidad. La organización es llevada a cabo basada en medidas inclusivas destacando entre ellas la inclusión de dos maestros/as por cada aula, el desarrollo de estrategias organizativas de

aula basadas en la organización por grupos interactivos y la puesta en práctica de los apoyos dentro del aula. Además de la organización de todos los proyectos en un solo proyecto de forma integral, de tal forma que todas las actividades del centro se organizan en base al Plan de Educación Compensatoria y están incluidas en una serie de rutinas propias del centro que hace que éste sea único e inclusivo, tales como el desayuno escolar o el cepillado de dientes.

El equipo directivo es el eje dinamizador de la gestión de la diversidad en el centro (LÓPEZ, 2001; RYAN, 2006; GONZÁLEZ, 2008; LUMBY; MORRISON, 2010; MURILLO; HERNÁNDEZ, 2011). Es el equipo directivo el promotor de buenas prácticas inclusivas y además tiene visión y entusiasmo por promover la atención a todo el alumnado. Para ello, se llevan a cabo estrategias didácticas y organizativas de aula tales como las rutinas, el trabajo por proyectos y los rincones y talleres. Actualmente, la estrategia más valorada son los grupos interactivos incluidos en la puesta en práctica del Proyecto Comunidades de Aprendizaje, proyecto que es impulsado por el equipo directivo en un primer momento, pero apoyado por todo el claustro como medida inclusiva para gestionar la diversidad del centro (ORTEGA; PUIGDELLIVOLL, 2004).

En definitiva, apoyándonos en Murillo y Hernández (2011), concluimos que la gestión de la diversidad se lleva a cabo a través de prácticas directivas inclusivas tales como el entusiasmo del equipo directivo, la promoción de la cultura inclusiva en la escuela (estableciendo actitudes, creencias, valores... comunes a toda la comunidad), teniendo como objetivo la mejora de la prácticas de enseñanza-aprendizaje y la colaboración de toda la comunidad educativa y de otras instituciones.

Referencias

AGELET, Joan; ALBERICIO, Juan José; ARAGÜES, Ana Maria; BASSEDAS, Eulalia; BELLO, María Teresa; BUENO, Isabel *et al.* **Estrategias organizativas de aula:** propuestas para atender la diversidad. Barcelona: Graó, 2001.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 97- 131	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

AINSCOW, Mel. **Developing inclusive schools**: implications for leadership, 2001. Disponible en: <http://www.nationalcollege.org.uk/media/1D7/F2/developing-inclusive-schools.pdf>

AINSCOW, Mel. Teaching for diversity: the next big challenge. En: CONNELLY, F.Michael. **The sage handbook of curriculum and instruction**. London: Sage, 2008.

AINSCOW, Mel. Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. **School Effectiveness and School Improvement**, v. 21, n. 1, 1-21, 2009.

AINSCOW, Mel. From special education to effective schools for all: widening the agenda. In: FLORIAN, Lani (Ed.) **The sage handbook of special education**. London: Sage Pub, 2013.

AINSCOW, Mel; WEST, Mel. **Mejorar las escuelas urbanas**: liderazgo y colaboración. Madrid: Narcea, 2008.

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan; FARRELL, Peter; FRANKHAM, Jo; GALLANNAUGH, Frances; HOWES, Andy; SMITH, Roy. **Improving schools, developing inclusion**. London: Routledge, 2006.

ALGÁS, Pardos; BALLESTER, Joan; CARBONELL, Leonor; DÍEZ, M.C.; ESSOMBA, Miquel Angel; (...) VENTURA, Montserrat. **Los proyectos de trabajo en el aula**: reflexiones y experiencias prácticas. Barcelona: Graó, 2012.

BARKLEY, Elizabeth; CROSS, Patricia; HOWELL, Claire. **Técnicas de aprendizaje colaborativo**. Madrid: Morata, 2012.

BUENO HUDSON, Richard. Diversidad de niveles: ideas para una gestión eficaz en el aula. Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester, 2011.

CALAVIA, Sara. Los talleres en educación infantil. **Ciencia y Didáctica**, n. 49, 51-60, 2011.

CARRASCO MACÍAS, María José. La organización del espacio y el tiempo en los centros educativos. En **Conocer y comprender las organizaciones educativas: una mirada a las cajas chinas**. Madrid: Pirámide, 2013.

COLLER, Xavier. **Estudio de casos: cuadernos metodológicos**. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2000.

COMADEVALL, Magdalena; EULÀLIA BASSEDAS, Joan Angelet. Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. AGELET, Joan; ALBERICIO, Juan José; ARAGÜES, Ana María; BASSEDAS, Eulalia; BELLO, María Teresa; BUENO, Isabel *et al.* **Estrategias organizativas de aula: propuestas para atender la diversidad**. Barcelona: Graó, 2001. p. 46-50.

DIEZ NAVARRO, Carmen. **La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil**. Madrid: De la Torre, 1995.

DURAN, David; MONEREO, Carles. **Entramando: métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo**. Barcelona: Horsori, 2012.

ESSOMBA, Miquel Angel. **Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración**. Barcelona: Graó, 2006.

FLECHA, Ramón; LARENA, Rosa. **Comunidades de Aprendizaje**. Sevilla: Fundación ECOEM, 2008.

GARCÍA-RUIZ, Rosa. **Enseñar y aprender en educación infantil a través de proyectos**. Santander: Universidad de Cantabria, 2013.

GIL ÁLVAREZ, Manuel; MOYA MAYA, Asunción. La educación del futuro: educación en la diversidad. **Ágora Digital**, v.1, 2001.

GOETZ, Judith; LECOMPTE, Magaret. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GONZÁLEZ, María Teresa. Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. **REICE**, v. 6, n. 2, 82-99, 2008.

GRONN, Peter. Distributed leadership as a unit of analysis. **The Leadership Quarterly**, v. 13, 423–451, 2002.

GRONN, Peter. The future of distributed leadership. **Journal of Educational Administration**, v. 46, n. 2, 141-158, 2008.

HARRIS, Alma; CHAPMAN, Christopher. **Effective leadership in schools facing challenging circumstances**. Final Report. NCSL, 2002.

IBÁÑEZ, Carmen. **El proyecto de educación infantil y su práctica en el aula**. Madrid: La Muralla, 2002.

JIMÉNEZ MARTÍNEZ, Paco; VILÀ SUÑÉ, Montserrat. **De educación especial a educación en la diversidad**. Málaga: Aljibe, 1999.

KUGELMASS, Judy W. Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school. **International Journal of Inclusive Education**, v. 5, n. 1, 47-65, 2001.

KUGELMASS, Judy ; AINSCOW, Mel. Leadership for inclusion: a comparison of international practices. **Journal of Research in Special Education Needs**, v. 4, n. 3, 133-141, 2004.

KUGELMASS, Judy W. **Inclusive leadership: leadership for inclusion**. Nottingham. National College for School Leadership, 2003.

LEITHWOOD, Kenneth. Understanding successful principalship: progres on a broken front. **Journal of Educational Administration**, v. 43, n. 6, 619-629, 2005.

LÓPEZ LÓPEZ, Maria del Carmen. **La enseñanza en las aulas multiculturales: una aproximación a la perspectiva de los docentes**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001.

LUMBY, Jacky; MORRISON, Marlene. Leadership and diversity: theory and research. **School Leadership and Management**, v. 30, n. 1, 3-17, 2010.

MOLINA, Silvia. La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en comunidades de aprendizaje. **Intangible Capital**, v. 11, n. 3, 372-392, 2015.

MOYA MAYA, Asunción. El profesorado de apoyo en los centros ordinarios: nuevas funciones, nuevas contradicciones Educatio siglo XXI: **Revista de la Facultad de Educación**, v. 30, n. 1, 71-88, 2012.

MUIJS, Daniel *et al.* Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion. Nottingham. National College for School Leadership, 2007.

MURILLO, Francisco Javier; HERNÁNDEZ, Reyes. Una dirección escolar para la inclusión. **Revista de Organización y Gestión Educativa**, 1, 17-21, 2011a.

MURILLO, Javier; KRICHESKY, Gabriela; CASTRO, Adriana M.; HERNÁNDEZ, Reyes. Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social: aportaciones de la investigación. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 10, n. 1, 169-186, 2010.

NAVARRO MONTAÑO, María José. La dirección escolar ante el reto de la diversidad. **Educación**, 347, 319-341, 2008.

OJEA RÚA, M. Los proyectos de trabajo: una alternativa educativa como modelo de atención a la diversidad. **Revista Española de Pedagogía**, 58(215), 137-143, 2000.

ORTEGA, Sara; PUIGDELLIVOL, Ignasi. Incluir es sumar: comunidade de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. **Innovación Educativa**, 131, 47-50, 2004.

ORTEGA, Sara; PUIGDELLIVOL, Ignasi. Incluir es sumar: comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. En: REMÍREZ, María Pilar Fálces; GARCÍA, Ramón Flecha *et al.*. **Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje**. Barcelona. Graó, 2006. p. 35-41.

PARRILLA, Angeles. La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. **Aula de Innovación Educativa**, 121, 43-48, 2004.

PUJOLÀS, Pere. **El aprendizaje cooperativo: algunas ideas prácticas**. Universidad de Vic, 2003.

QUINTO, Battista. **Los talleres en educación infantil: espacios de crecimiento**. Madrid: Narcea, 2005.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 22	p. 97- 131	maio/ago. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

RUÉ, J. **Diversitat i agrupament d'alumnes**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de ciències de l'Educació, 1991.

RYAN, James. Inclusive leadership and social justice for schools. **Leadership and Policy in Schools**, v. 5, 3–17, 2006.

SALES CIGES, Auxiliadora. Hacia una escuela inclusiva e intercultural: los proyectos de trabajo como propuesta curricular y formativa. **XXI. Educación**, v. 6, 139-153, 2004.

SMITH, Karl A. Cooperative learning: making “groupwork” work. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 67, 71-82, 1996.

YIN, Robert. **Case study research: design and methods**. London: Sage, 2014.

ZABALZA, Miguel Angel. Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa. En PARRILLA LATAS, Maria Angeles. **Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración**. Bilbao: Mensajero, 1996. p. 21-76.

Dr^a Inmaculada Gómez Hurtado
Universidad de Huelva – Espanha
Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de
Didáctica de las Ciencias y Filosofía,
E-mail: inmaculada.gomez@ddcc.uhu.es

Recebido em: 27 de julho de 2015
Aprovado em: 23 de outubro de 2015